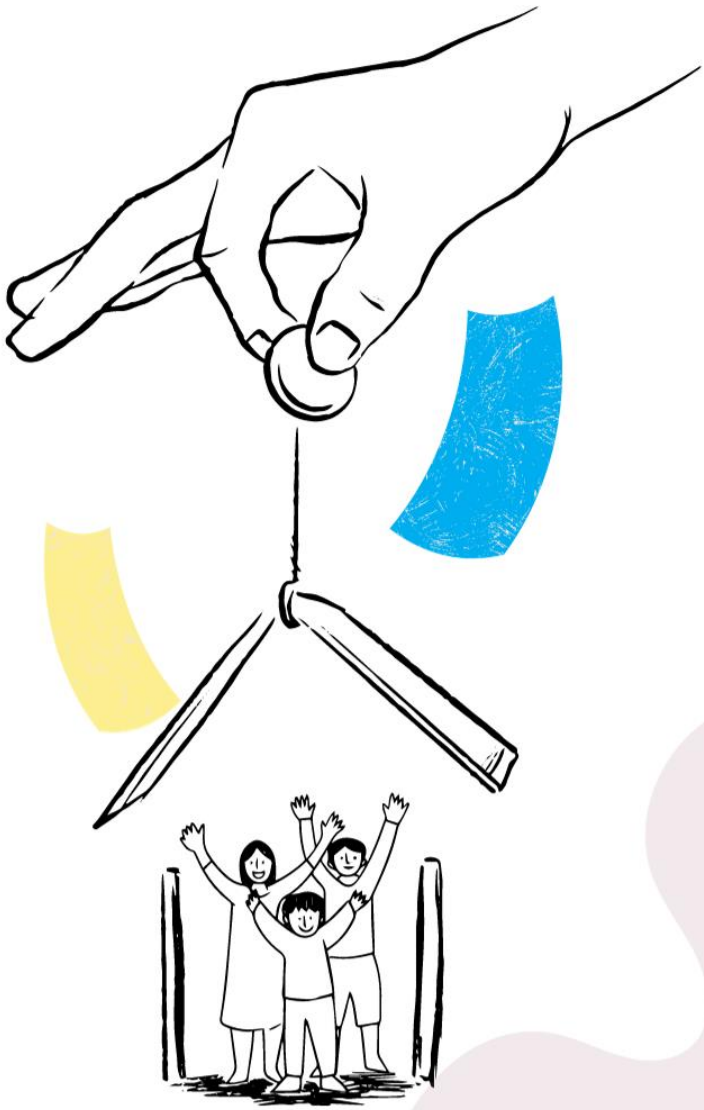
SOCIALIA 2023

Sociálně pedagogická analýza současné rodiny



Gaudeamus

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

SOCIALIA 2023

„SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ ANALÝZA SOUČASNÉ RODINY“

Sborník příspěvků z XXVII. mezinárodní vědecké konference SOCIALIA, která se konala na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové ve dnech 11.–12. 10. 2023.

Hradec Králové
2023

EDITOŘI:

PaedDr. Martin Knytl, MBA, MCS

Mgr. Adéla Marešová

RECENZENTI:

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, CSc.

PhDr. Miroslav Joukl, Ph.D.

Za jazykovou, obsahovou a formální stránku příspěvků zodpovídají jednotliví autoři.

ISBN 978-80-7435-917-0 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-916-3 (brožovaná vazba)

OBSAH

Předmluva **6**
Část I: Proměny současné rodiny **7**
Aktuální problémy v životě rodin **8**
Blahoslav Kraus
Ohrožení rodiny z kulturního hlediska? **21**
Josef Smolík, Michal Ševčík
Scientifikace a technologizace školy i rodiny: cesta od humanizace k dehumanizaci **34**
Jiří Kučírek
Registrované partnerstvo v kontexte aktuálnych politických, právnych a etických reálií na Slovensku **42**
Petr Kocina, Dagmar Marková
Část II: Sociálně pedagogické přístupy k rodině a dětem **53**
A family involved toy – social faces of LEGO bricks **54**
Konrad Nowak-Kluczyński
Rodina a nepříznivé zážitky z dětství u dětí umístěných ve výchovném ústavu **70**
Marie Pinďáková
Zkušenost klientek azylových domů pro matky s dětmi se sociální prací s tématem závislost **81**
Alžběta Pluháček Stromšíková
Mladiství odsouzení v kontextu rodiny – vybrané výsledky výzkumného šetření **97**
Stanislava Svoboda Hoferková, Oto Svoboda
Sociálno-emocionálne zdravie dospievajúcich na Slovensku **109**
Karina Zošáková
Pěstounské rodiny a výchova ke zdravému životnímu stylu **121**
Alena Knotková, Šárka Sechovec Vrtáčková
Role rodiny v intimním životě člověka s vývojovou poruchou intelektu **130**
Milada Macháčková, Lucie Křivánková, Zuzana Truhlářová
Studenti a volný čas **141**
Kamil Janiš, Olga Kesnerová Řádková
Participácia profesora Krausa na rozvoji sociálnej pedagogiky s osobitným zreteľom na Bansko-bystrickú školu sociálnej pedagogiky **149**
Miriam Niklová, Jolana Hroncová
Část III: Edukační konstrukty rodinného prostředí **161**
Orientační rodina a nerovnosti ve vzdělávání **162**
Iva Jedličková

Postoj romských rodin k předškolnímu vzdělávání dětí 171
Adéla Marešová, Nikola Zavoralová
Social pedagogy in the context of inclusive education for children from marginalized communities with a focus on Roma children in Slovakia 179
Milada Kovalíková
Vliv rodiny na znalost českého jazyka u vietnamských dětí a mladistvých 193
Kateřina Krupková, František Srnec
Koncept mezigeneračního učení a jeho možnosti v institucionálním vzdělávání seniorů 207
Eva Janouchová
Část IV: Práce sociálního pedagoga a školy v kontextu příležitostí a ohrožení rodiny 213
Změny v rodinném prostředí jako téma pro sociální pedagogy ve škole 214
Václav Bělík
Rovina práce sociálního pedagoga s rodinou žáka 224
Jan Šmída, Nicola Blábolilová
Role sociálního pedagoga ve škole při komunikaci s rodinou žáka (nejen) se sociálním znevýhodněním 233
Jan Šmída, Tomáš Čech, Vlado Balaban
Agrese je OK, násilí OK není, aneb nechejme děti zakoušet jejich sílu – role sociálního pedagoga v prevenci násilí 241
Petr Soják
Spolupráca rodiny a školy z pohľadu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania 257
Eleonóra Mendelová, Libuša Gužíková
Family as non-professional career advisors. The role in the process of career construction 274
Magdalena Barańska
Dlouhodobé záškoláctví dítěte na základní škole jako interdisciplinární problém, případová studie 288
Adriana Sychrová, Zdeněk Čermák, Marcela Ehlová, Lucie Hájková
Část V: Média a rodina 300
Rodina v digitálnom svete 301
Soňa Kollárová
Médiá ako výzva pre súčasnú rodinnú výchovu 315
Kristína Bielčiková, Libuša Gužíková
Vybrané formy online rizikového správania v kontexte rodiny 328
Miriam Niklová

Rola rodiny v prevencii online rizikového správania detí a mládeže 339
Michaela Riapošová
The family and its importance in the prevention of online behaviour 352
Annamária Šimšíková, Jessica Nosáľová
Uplatňování vybraných mediačních strategií ze strany rodičů vůči online rizikovému chování dětí 371
Martin Knytl, Pavla Lněničková
Možnosti rodiny v prevencii digitálnej vulnerability detí a mládeže 388
Mário Dulovics

PŘEDMLUVA

Ve dnech 11.–12. 10. 2023 se konal už XXVII. ročník mezinárodní vědecké konference SOCIALIA. Její historie spadá do roku 1997, kdy se konal první ročník s podtitulem *Pomoc potřebným*. Od té doby se konference SOCIALIA zabývá tématy, která jsou především v oblasti sociální pedagogiky, sociální patologie, prevence rizikového chování, hodnot a dalších široce pojatých společenských a výchovných témat.

Mezinárodní vědecká konference SOCIALIA je spjatá především s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové a dalšími partnery pak jsou Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Akademia Wyższe Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Letošní ročník byl věnován tématu rodiny a nesl název *Sociálně pedagogická analýza současné rodiny*. Proměny rodiny v dnešní společnosti jsou ohromné. Týkají se jak života v náročných společenských podmínkách, tak i změn v životním stylu současných rodin. Dále se pak týkají výskytu širokého spektra sociálně patologických jevů v rodinách a také hledání cest, jak je možné výchovně působit na jedince zasažené problémy.

Podtitulem bylo věnování konference významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc., který je nejenom zakladatelem konference SOCIALIA, ale především jednou z nejvýznamnějších osobností české, respektive středoevropské sociální pedagogiky. Prof. Kraus svými knihami a osobním příkladem inspiroval a zásadně ovlivnil celé generace sociálních pedagogů v českém, slovenském a polském prostředí.

V úvodní části konference proběhla panelová diskuse řešící problémy současné rodiny, které se kromě prof. Blahoslava Krause zúčastnil i Mgr. Miroslav Zavadil, ředitel Semiramis z. ú., který se zabývá rodinným poradenstvím, a Mgr. et Mgr. Zuzana Eliášová, která jako terapeutka v organizaci Nomia pracuje s dětmi zasaženými domácím násilím.

Poděkování za účast patří také zástupcům Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a Asociace sociálních pedagogů, kteří se významnou měrou zasazují za legislativní, organizační a metodickou stránku myšlenky sociálního pedagoga ve škole.

V průběhu konference vystoupily jak prezenčně, tak online nejvýznamnější osobnosti české, a také slovenské a polské sociální pedagogiky. Jejich příspěvky jsou součástí tohoto obsáhlého sborníku. Věříme, že pro čtenáře budou texty inspirací pro další vědecké zkoumání, studium a praxi.

Za Ústav sociálních studií PdF UHK

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D., ředitel

ČÁST I: PROMĚNY SOUČASNÉ RODINY

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY V ŽIVOTĚ RODIN

CURRENT PROBLEMS IN THE LIVES OF FAMILIES

Blahoslav Kraus, CZ

Abstrakt:
Stať pojednává o tom, co poznamenává život rodin v poslední době nejvíce. Jedná se především o razantní zásah médií (internetu, sociálních sítí) do života rodin, stále pokračující socioekonomická diferenciace, dezintegrace, proměny ve struktuře rodin. Navíc rodiny zasáhla i pandemie, což rovněž nezůstalo bez následků. To vše se promítá do měnícího se životního stylu rodin a poznamenává spokojenost lidí v rodinném životě. Při analýze těchto problémů se opíráme o výzkumy z poslední doby. Ve stati jsou prezentovány také výsledky rozsáhlého mezinárodního výzkumu *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe*.

Klíčová slova:
rodina; média; materiální situace; pandemie; čas na rodinu; domácí násilí; bytová otázka; životní styl; struktura rodiny

Abstract:
The paper discusses what affects the lives of families most recently. This is primarily a drastic intervention of the media (internet, social networks) in the lives of families, ongoing socio-economic differentiation, disintegration, changes in the structure of families. In addition, families were also affected by the pandemic, which also did not remain without consequences. All this is reflected in the changing lifestyle of families and marks people's satisfaction in family life. When analyzing these problems, we rely on recent research. The article also presents the results of the extensive international research *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe*.

Keywords:
family; media; material situation; pandemic; family time; domestic violence; housing issue; lifestyle; family structure

Úvodem

Nejprve k samotnému pojmu *rodina*. Vzhledem k jejím razantním proměnám v průběhu posledních desetiletí je definování rodiny nesmírně obtížné.

Dávno už neplatí, že to je svazek manželský a už neplatí ani, že se jedná o soužití pod jednou střechou. Rozšiřující se možnosti různorodého směřování individuálních životních drah se promítají do proměn rodiny a stále rozmanitějších forem rodinného soužití. Statistické, demografické a sociologické analýzy soudobé rodiny zachycují rozmanité formy soužití, které bývají označovány jako rodinné, a dokumentují, jak se výrazně od poloviny minulého století diversifikovaly (Sobotková, 2007; Hašková a kol., 2014). Jsou odrazem demografických změn (v důsledku změn sňatečnosti i stabilizace vysoké rozvodovosti, vývoje porodnosti, růstu střední délky života atd., ale také odrazem kulturně-normativních změn (zejména individualismu, snižující se závaznosti „tradičních" společenských norem a rostoucí tolerance k „alternativním" životním stylům). Data demografické statistiky dnes proto zachycují jen část variability soudobých partnerských a rodinných uspořádání, v té šíři, kterou dovoluje metodologie jejich sběru. Často jsou předmětem zkoumání spíše domácnosti než rodiny, protože mezi dnes již „uznávanými" formami rodinného soužití jsou i takové, které nejsou založeny na společném soužití v jednom bytě a profesních drah, opakované vstupy do partnerství či manželství.

Jestliže se někdy zdůrazňuje, že se jedná o bezpečný, stabilní prostor, poskytující soukromí, pak se zdá, že je nejlépe mluvit o domácnosti. V tomto smyslu, také budeme mluvit o rodině v naší stati.

Aktuální charakteristika rodiny

„Žijeme na počátku nového typu civilizace, tvrdí Alvin Toffer v tzv. třetí vlně, vyvolané rozvojem nových technologií, zejména informačních. Rodiny třetí vlny už nejsou rodinami pokládanými kvůli dětem, ale rodinami, v nichž jsou na prvním místě individuální zájmy dospělých osob. Tyto rodiny jsou ve srovnání s rodinami druhé vlny (civilizace měst a továren) méně stabilní a fragmentární." (Matoušek, 2003, s. 36)

Rodina přímo i nepřímo reflektuje stav společnosti a podmínky, které pro ni společnost vytváří. Hodnota tradičního manželského svazku se snižuje, společnost hledá nové formy soužití, které budou lépe reflektovat potřeby člověka ve společnosti. Společenské podmínky se stále rychle mění, a tak i rodina mění svoji formu a strukturu (formu soužití, počet dětí v rodině).

Lze diskutovat o tom, zda se rodina dostala do krize, ale v každém případě v průběhu posledních dvaceti let zaznamenala v kontextu transformace celé společnosti takové proměny, jaké nezaznamenala za celá desetiletí předtím. Všechny tyto přeměny společnosti vedou k destabilizaci rodiny, k rozpadu struktury v privátní sféře a k diverzifikaci možností žitých realit (Beck,

2004). Tradiční role rodiny se oslabily. Hovoříme o dlouho trvající erozi rodiny jako společenské instituce.

Celkový stav společnosti provázený těmito často překotnými změnami, způsobujícími jistou dezorientaci, diferenciace společnosti atd. má anomický charakter a stav anomie se stává aktuálním problémem právě i v rodině. Pozoruhodný výzkum na toto téma realizoval Ondrejkovič. Z výsledků a závěrů tohoto výzkumu stojí za zmínku, že nejvyšší skóre ze všech otázek zaznamenala odpověď „na většině našich dnešních těžkostí nemůžu jako jednotlivec nic změnit" a „svět se stal dnes tak komplikovaným, že se v něm už člověk nevyzná". Celkově autor konstatuje, že existence projevů anomie v současné rodině byla jednoznačně prokázána (Ondrejkovič, 2010).

Od druhé poloviny 20. století se začíná prosazovat individualismus, který usiluje o respektování člověka a jeho podnikání. Individualisté se nezavazují k trvalému vztahu a nedělají sliby, které se dříve vyžadovaly od manželů. Projevuje se zaměřenost na zájem jednotlivce – upřednostňují se vlastní potřeby před zájmy celku. Sociální morálkou individualistů je tolerance vůči druhým a hledání vlastní nezávislosti. Jde o životní zásadu: nezatěžovat bližního, nezáviset na bližním, neodcizit se sám sobě, pracovat na sobě a vydobýt si autonomii. Individualista se ale nemůže bez obtíží, váhání nebo i výčitek zavázat k trvalému svazku. Hlavní příčinou zlomu a jeho pokračování je pravděpodobně hluboká změna hodnot a společenské morálky. Základní buňkou společnosti už není rodina, ale jednotlivec. Žena už není vůči svému muži „neplnoprávná", ale stává se rovnoprávným a autonomním právním subjektem vedle něj. Věk plnoletosti dětí se snížil a v roce 1990 jsou vypracována práva dítěte. Tato konceptuální revoluce sehrála v přeměnách rodiny větší roli než ekonomické aspekty. Pro dnešní individualistický trend kapitalismu už pravděpodobně neznamená rodina základ státu. Hlásá heslo – každý se musí starat sám o sebe – sociální výhody mladým rodinám i svobodným a rozvedeným matkám značně omezil. Kapitalismus dává přednost individualistickému workoholismu, při němž nezbývá čas na rodinný život. Smyslem života se stala práce, budování kariéry a peníze. Na jedné straně sice přináší i pozitivum – zodpovědnější přístup mladých lidí k rodičovství, na druhé straně však vede k extrému – mladí lidé ze strachu, že neuživí své potomky, nechtějí zakládat rodinu vůbec. Pokud se lidem podaří sehnat dobře placenou práci, aby mohli materiálně zabezpečit rodinu, nemají čas na své děti ani na rodinný život. Rodiče většinou tráví celé dny v práci a děti ve škole a pak v různých kroužcích. Doma se sejdou až večer a někdy ani to ne. Rodinná komunikace klesá. Trend individualismu proniká i do rodinného života. Velmi často dnes slýcháme i názor, že dítě nemusí vyrůstat v úplné rodině. Je sice pravda, že společenské stigma plynoucí z rozvodu rodičů již dnes nepůsobí, to však

neznamená, že rozvod ztrácí svůj psychologický význam jako faktor ovlivňující duševní zdraví dítěte a jeho osobnostní rozvoj. Chronický stres spojený s „bojem“ rodičů vede někdy až k úzkostným stavům dítěte, které si může klást rozvod za vinu, případně i k jeho různým psychickým poruchám. Důsledky této krize si dítě často nese do dalšího života (obtížná identifikace s rolí dospělého muže či ženy, problémy s hledáním partnera, nestálost).

Pestrost dnešních rodin je utvářena nejen různými způsoby společného bydlení v jedné domácnosti v mezigeneračním a intra-generačním pohledu, ale také rozdílnými trajektoriemi jejich formování a uspořádáním partnerských vztahů. Tyto další parametry jednotlivých forem soužití jsou doposud podchyceny pouze nesystematicky, výjimečně statisticky (např. v rámci sčítání lidu, domů a bytů, jejichž desetiletá periodicita není pro tento účel dostatečná), převážně ve výběrových šetřeních, např. EU-SILC). Deskriptivní zachycení soudobých forem rodinného soužití v transversálním pohledu nepostačuje k poznání proměn rodiny. Dlouhodobým úkolem společenských věd je poznat příčiny rostoucí nestability a variability, často i neurčitosti, nově se utvářejících rodinných uspořádání i přibývajících forem nerodinného soužití a také dopady těchto změn na postavení a role členů různých forem soužití a na plnění jejich rolí. Především je naléhavým úkolem sledovat, jak se mění možnosti a způsoby naplňování rodinných funkcí, jmenovitě reprodukční a socializační. Nové či staronové vzorce soužití, které se v reálném životě už ukazují zřetelně, nejsou demografická data schopna zachytit v plné šíři a důležitých detailech. Odborná i laická veřejnost dnes reflektuje rozmanitost forem rodinného, příp. nerodinného, soužití jako danou či „přirozenou“. Přitom ještě na počátku 90. let 20. století „byl vstup do manželství a založení rodiny samozřejmou součástí životních plánů převážné většiny mladých lidí v ČR.“ To se od poloviny 90. let změnilo a následující vývoj byl velmi dynamický (popsáno a zdokumentováno v řadě studií, např. Možný, 2008; Matoušek, 1999). V důsledku vývojových trendů posledních desetiletí lze dnešní rodiny charakterizovat především třemi základními rysy: rostoucí diverzita forem rodinného soužití, ale i absolutní a relativní nárůst nerodinných forem soužití, a také života *singles*.

To je nový sociální jev, který se vynořuje v posledních desetiletích a nabývá společensky na váze. U nás teprve vynořující se sociální skupina a životní strategie, pro které se ještě neustavil český název. Ve společnosti je to nejčastěji skupina dvacátníků a třicátníků, kteří se už odpoutali od rodiny původu, nezaložili však rodinu vlastní. K dospělosti jim chybí jeden tradiční znak: vlastní rodina. V zemích, kde proběhly demografické změny projevující se zvyšováním věku prvorodiček a poklesem porodnosti již před dvaceti lety, je to už jasné: pro celoživotní bezdětnost se tam rozhoduje mezi pětinou až třetinou populace. Životní styl soudobých západních společností přispívá do

rostoucí skupiny celoživotně bezdětných dvěma faktory i nepřímo. Především ve všech západních společnostech „přibylo homosexuálů“. Až do počátku 70. let panovala shoda na tom, že homosexuálové představují v populaci 3–5 %. Od té doby se odhady podílu homosexuálů v populaci zvýšily u některých autorů až na 16–20 % mezi muži a na 12–15 % mezi ženami. Druhým nepřímým faktorem orientace na nerodinný život a zvýšení podílu celoživotně bezdětných žen je zvýšení podílu fyziologicky neplodných mužů i žen v populaci. Vzestup neplodnosti může být považován za civilizační chorobu.

Život současných singlů má několik zvláštních charakteristik. Především ho většina singlů (platí to o něco více pro ženy) vnímá nikoli jako konečný stav, ale jen jako životní fázi. Ta se ovšem stále častěji prodlužuje, prodlužuje, až se mění v definitivu. Neprovdaní a bezdětní se také neopírají o nějaké institucionální zařazení, nýbrž o svoje dobré příjmy. Pro to, že se na konci dvacátého století vynořila v bohatých západních společnostech tato nová sociální skupina, nabízí sociologie dvě vysvětlení, která se navzájem nevylučují. Jednak je poukazováno na to, že globální ekonomika pozdně moderního věku vyžaduje flexibilní pracovní sílu, schopnou se stěhovat za prací, na druhé straně je hledáno vysvětlení v tlaku kulturních norem, proměňujících se pod vlivem nových šancí na vytváření pohodlného životního stylu bez přejímání odpovědnosti, podporovaných reklamou a komercionalizací volnočasových aktivit. Nejspolehlivějším vymezujícím znakem singlů je pravděpodobně životní styl dvou svobodných jedinců. Mohou si ho udržet řadu let – dokud nepřijdou děti. Stejně tak může být single třicetiletý muž, který nevidí důvod, proč by se stěhoval z domácnosti rodičů. Koho tedy která studie považuje za singly, pořád ještě není sjednoceno. Jisté však je, že tato skupina je stále rostoucí.

Životní spokojenost

Jestliže chceme hledat aktuální problémy, se kterými se současná rodina potýká, je možné vyjít z toho, jak jsou lidé spokojeni v soužití, respektive, co jim do spokojenosti chybí.

Hledání jasné definice pojmu *životní spokojenost* se ukázalo jako velmi obtížné. Pojmy jako spokojenost se životem, subjektivní pohoda a kvalita života byly často zaměňovány. Existuje však shoda, že kognitivní (hodnotící) a afektivní složky všech oblastí života (např. zdraví, psychická stabilita, sociální vztahy atd.) mohou přispět ke spokojenosti se životem (Fahrenberg et al., 2001).

I přes značné rozdíly má většina definic životní spokojenosti, štěstí a subjektivního či psychologického blaha společné to, že zdůrazňuje subjektivitu

hodnocení – lidé jsou spokojeni tehdy, pokud se tak cítí nebo pokud o sobě říkají, že se tak cítí.

V našem výzkumu jsme použili jednoduché otázky. I když se na prvý pohled jedná o hrubý výzkumný nástroj, výsledky diskuse a dlouhodobého výzkumu ukazují, že i jednoduchá otázka (otázky) může smysluplně postihnout to, jak jsou lidé spokojeni, a je pak možné vztáhnout deklarovanou životní spokojenost k demografickým a sociálním faktorům (Hamplová, 2004, s. 13).

Uvedeme některá zajímavá zjištění z výzkumu, který jsme realizovali v letech 2018–2019 a který měl mezinárodní charakter. Zahrnoval kromě ČR, Německo, Slovensko. Polsko, Litvu a Ukrajinu. Celý výzkum byl publikován v knize *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe*, která vyšla v nakladatelství Springer 2020.

Pokud se jedná o zkoumání spokojenosti, byly zde dvě otázky: „Jak si představujete šťastnou rodinu?“ a „Co byste potřebovali, abyste byli spokojeni se svým rodinným životem?“ Vzhledem k tomu, že otázky byly otevřené, snažili jsme se zpracovat všechny odpovědi metodou kódování; Následně jsme hledali typické odpovědi a všechny ostatní položky seskupili do připravených kategorií (typů) podle podobnosti obsahu. Nakonec byla statisticky zaznamenána frekvence každého typu odpovědí.

Na základě analýzy odpovědí byly stanoveny následující nejdůležitější faktory spokojenosti: zdraví, materiální zabezpečení, možnost trávit společně volný čas, harmonická atmosféra v rodině (bez konfliktů a stresu).

Vzhledem k četnosti odpovědí pro jednotlivé zavedené typy se tato studie zaměřila především na ty nejběžnější: harmonickou atmosféru, materiální/finanční zabezpečení a společně trávený volný čas. Tyto faktory patřily kromě zdraví k nejčastějším odpovědím ve všech zemích.

V případě položky harmonického soužití bez konfliktů byla zaznamenána největší četnost na Slovensku a v Německu. V Česku byla o něco méně častá a nejnižší byl podíl v Polsku (i tam se však zařadil na druhé místo za zdravím). Následující tabulka uvádí konkrétní procentní podíly (Kraus, Stašová & Junová, 2020).

Tabulka 1 *Harmonické vztahy bez konfliktů*

Jak si představujete šťastnou rodinu? HARMONICKÉ VZTAHY BEZ HÁDEK A KONFLIKTŮ, BEZ STRESŮ.						
	Česko	**Lotyšsko**	**Německo**	**Polsko**	**Slovensko**	**Ukrajina**
Ano	36.5	30.6	43.8	24.3	45.9	36.5

	Česko	Lotyšsko	Německo	Polsko	Slovensko	Ukrajina
Ne	63.5	69.4	56.3	75.7	54.1	63.5
Součet	100	100	100	100	100	100

Mezi nejčastější faktory ovlivňující životní spokojenost, resp. co chybí ke spokojenosti, patřilo také materiální a finanční zajištění.

Následující tabulka ukazuje, že tento aspekt je nejproblematičtější na Slovensku a v České republice. Následuje Německo a Ukrajina a nejméně chybí tento faktor ke spojenosti Polákům. Význam tohoto faktoru jistě souvisel s hodnotovými systémy, životním stylem, významem hmotného majetku, mírou konzumerismu v rodinném životním stylu. I tak nepochybně odráží materiální podmínky života rodin v jednotlivých zemích (Kraus, Stašová & Junová, 2020).

Tabulka 2 *Materiální a finanční zajištění*

Co byste potřebovali, abyste byli spokojeni se svým rodinným životem? MATERIÁLNÍ A FINANČNÍ ZAJIŠTĚNÍ, FINANČNÍ REZERVY						
	Česko	**Lotyšsko**	**Německo**	**Polsko**	**Slovensko**	**Ukrajina**
Ano	37.4	23.8	28.6	20.5	40.7	26.9
Ne	62.6	76.2	71.4	79.5	59.3	73.1
Součet	100	100	100	100	100	100

Jako další zásadní faktor ovlivňující spokojenost života rodin, to, co ke spokojenosti chybí je společně trávený čas.

Téměř ve všech rodinách ubylo chvil, nebo spíše úplně vymizely, kdy se celá rodina schází pohromadě za účelem sdělit si své zážitky, radosti a starosti a hledat cesty vzájemné pomoci a spolupráce. Naopak přibývá rodin, v nichž se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, případně vůbec přestávají komunikovat. Na životním stylu **r**odin se silně podepisuje výrazné zatížení rodičů pracovními aktivitami. Důsledkem je vyčerpání, málo času na relaxaci a na chvíle prožité s dětmi. To bývá často kompenzováno nadměrným přísunem materiálních prostředků s vysokým kapesným. To se pochopitelně promítne do hodnotového systému a charakterových vlastností dětí a v konečném důsledku to může přispívat i k jejich deviantnímu chování.

Pokud jde o nedostatek času stráveného s rodinou, výsledky opět nebyly rozloženy rovnoměrně (viz následující tabulka).

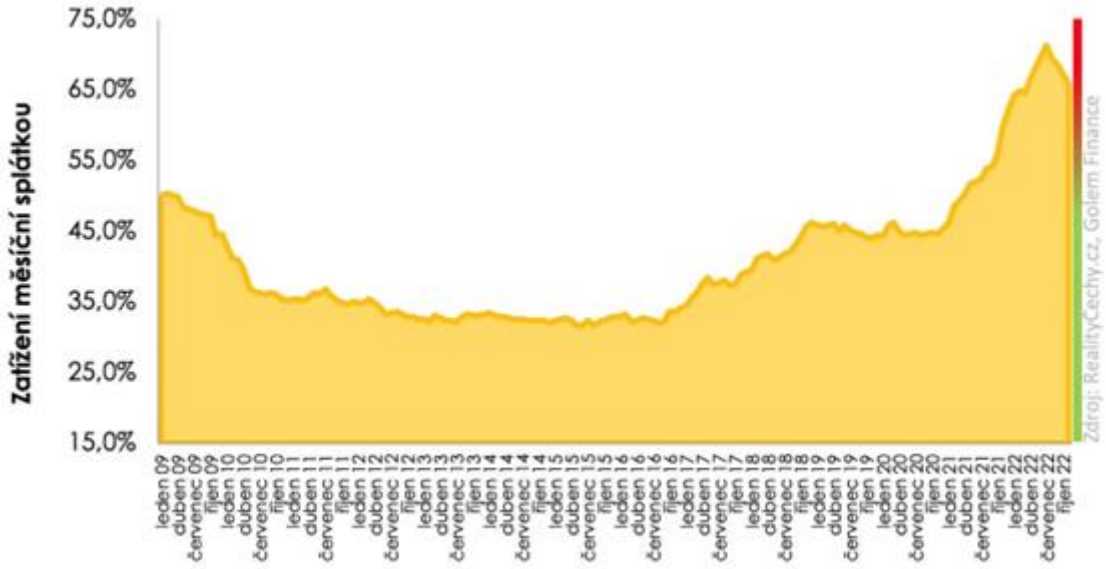
Tabulka 3 *Nedostatek času stráveného s rodinou*

Co byste potřebovali, abyste byli spokojeni se svým rodinným životem? VÍCE ČASU STRÁVENÉHO SPOLEČNĚ (KONÍČKY, ZÁJMY, KULTURA, ...)						
	Česko	**Lotyšsko**	**Německo**	**Polsko**	**Slovensko**	**Ukrajina**
Ano	25.2	21.7	55.1	30.7	19.8	19.2
Ne	74.8	78.3	44.9	69.3	80.2	80.8
Součet	100	100	100	100	100	100

Mezi respondenty měli Němci nejčastěji (ve více než 50 % případů) pocit, že potřebují více času na rodinu; Tento faktor se tedy jeví jako klíčový. To ukázalo snahu a zájem o dosažení větší soudržnosti a zlepšení fungování rodin. Polsko a Česká republika následovaly s určitým odstupem. Ve zbývajících zemích se zdá, že je situace v tomto směru lepší a rodiny tento problém nepociťují jako zásadní. (Kraus, Stašová, Junová, 2020).

Problém bydlení

Jedním z dalších aktuálních problémů rodin především při jejich zakládání je bydlení. Otázka bydlení je dnes pro mladé lidi zásadní. Podle ministerských údajů se to týká asi dvou milionů lidí. Bytová politika je u nás dlouhodobě zanedbávána. Bydlení je tak pro většinu mladých finančně nedostupné. Česko disponuje jen mizivým procentem sociálních bytů. Obce stavět neumí a stát bytovou politiku od revoluce prakticky neřešil. Jsme v dostupnosti bydlení druhou nejhorší zemí v Evropě. Tato situace má dalekosáhlé důsledky a odráží se i v podobě struktury rodiny, kdy z důvodu bydlení nemůže rodina žít pohromadě. Proto také u nás tak často fungují tzv. „mamahotely“.



Graf 1 *Index dostupnosti bydlení v ČR*

Z grafu 1 je patrné, že téměř tři čtvrtiny platu tvoří bydlení, a proto mladí nemají šanci na vlastní bydlení. Ceny nemovitostí i bytů zaznamenaly v poslední době rekordní růst. Stejně tak rekordní růst zaznamenaly i úrokové sazby hypoték. Pro většinu mladých začínajících rodin je dnes situace téměř neřešitelná. To má samozřejmě dopad do života rodina, na jejich strukturu, v nemalé míře se může podílet i na jejich následném rozpadu.

V následující části jsou prezentovány výsledky zmiňovaného výzkumu, týkající se položky na bydlení, v porovnání s ostatními zahrnutými zeměmi.

Tabulka 4 *Otázka bydlení*

V naší rodině představuje BYDLENÍ největší položku.						
	Česko	**Lotyšsko**	**Německo**	**Polsko**	**Slovensko**	**Ukrajina**
Ano	81	51.3	80.4	46.6	75.5	24.1
Ne	19	48.7	19.6	53.4	24.5	75.9
Totální	100	100	100	100	100	100

Největší procentové zastoupení, a tedy nejhorší situace je v tomto směru v českých a německých domácnostech, jak uvedlo přes 80 % respondentů.

V těchto zemích je bydlení nejdražší a představuje největší výdajovou položku. Následovalo Slovensko, s odstupem Lotyšsko, Polsko a konečně na Ukrajině se tato položka týkala jen necelých 25 % respondentů.

Média v životě rodin

Hledáme-li faktory, které nejvíce poznamenaly život rodin, pak rozhodně nemůžeme zapomenout na media. Ta razantním způsobem mění život současné rodiny, její životní styl, komunikaci, kulturu i celý rodinný systém. Měnící se prostředí rodiny v souvislosti s medializací začalo být zdůrazňováno především v posledních desetiletích, kdy se začalo objevovat množství nových moderních médií také v rodinách a domácnostech. Masivní medializace společnosti ruku v ruce s poklesem ceny jednotlivých mediálních zařízení umožnila jejich pronikání do domácností a rodin ve stále větším množství.

Další zásadní změnou, která provází medializaci dnešních domácností, je proměna lokalizace médií (Hagen, 2007). S narůstajícím počtem zařízení v domácnostech se začala prosazovat tzv. "bedroom culture", jež odráží posun televizních zařízení a počítačů do soukromých pokojů jednotlivých členů domácnosti, tj. do dětských pokojů, ložnic, pracoven atd. To přispělo k celkové dezintegraci rodiny, individualizaci trávení volného času a klesající sociální kontrole, kterou mohou realizovat rodiče směrem k dětem.

Uvádí se, že trávení volného času dětí se postupně přesunulo z volně dostupných míst venku mimo rodinu právě do domácností samotných. Změnila se tak povaha dětství i život celé rodiny. Důvody, které jsou k takovému posunu obvykle zmiňovány na straně rodičů, odrážejí pocit nebezpečí, které dítěti dle rodičů hrozí na ulici a venku. Domov je pak naopak chápán jako místo bezpečné (Gondová, 2014).

Dopady pandemie

Život v rodinách v poslední době také citelně poznamenala pandemie. Na život rodin měla značné dopady.

Ke konci lockdownů nastává efekt nazývaný „fenomén třetí čtvrtiny", spočívající v tom, že lidé vystaveni dlouhé nejistotě a odloučenosti nejvíce trpí v závěru tohoto období. Poradili jsme si s první, druhou vlnou a čekáme, jestli přijde nebo nepřijde další. Tento emocionální mix může vyústit do stavu úzkosti. Nemožnost dělat si plány má potenciál ponechat nás zmatené a demoralizované, rozvinou se úzkostné poruchy. Vzrůstá domácí násilí jako důsledek úzkosti a ekonomické nejistoty. Velká část populace trpí do nějaké míry stresem (Schwab, 2020).

Atmosféra tohoto složitého období zasáhla i životní styl rodin. Objevil se tzv. „pyžamový efekt“. Denní provoz, režim se přizpůsobil domácím podmínkám, klesla i hygiena. Došlo ke značné sociální izolaci dětí i dospělých, ke ztrátě denního rytmu, omezily se sportovní aktivity, narostla lenost.

Z důvodu omezení volného pohybu lidé přesouvají velkou část aktivit do online prostředí. Lidé se začali věnovat „na dálku“ také kulturním a vzdělávacím aktivitám.

Životní styl rodin s dětmi výrazně poznamenala distanční výuka dětí. Distanční výuka se pro mnoho dětí stala vyčerpávající, ale stejně tak se ukázalo, jak velmi náročné je soužití s ostatními členy domácnosti. Lidé jsou celkově více ve stresu a tím náchylnější ke konfliktům.

Náročné období pandemie koronaviru se tím negativně podepsalo také na partnerských vztazích. Podle pilotní studie výzkumu Současná česká rodina se hodnocení kvality vztahu zřetelně snížilo. To přiznává polovina dotazovaných. Ze studie dále plyne souvislost mezi hodnocením partnerství a obavami ze ztráty zaměstnání. Většina respondentů, kteří pokládali za "pravděpodobné" nebo "velmi pravděpodobné", že v příštích 12 měsících přijdou o práci (téměř 70 %), zároveň přiznala pokles spokojenosti se svým partnerským vztahem. Spokojenost s partnerstvím se podle pilotní studie zatím neprojevila na počtu rozchodů. Možná proto, že se lidé bojí kvůli obavám o obživu rozejít. Ale to se může změnit, jejich vlna teprve může přijít a z pandemie covidu-19 se stane pandemie rozvodová (VÚ MPSV, 2021).

V souvislosti se zavedením karantény a izolace v domácím prostředí byly rodiny nuceny pobývat pohromadě ve své domácnosti, což zvyšovalo úroveň úzkosti u jejich členů. Destrukce duševního stavu obyvatelstva a snížené příjmy rodiny vedly k nárůstu případů domácího násilí. Linky bezpečí zaznamenaly výrazný nárůst volání s případy kyberšikany, sebepoškozování, strachu z nemoci. Tyto psychické potíže se týkaly dětí, především kvůli depresím, násilí a šikaně v rodině, ale i sebevražedným pokusům.

Vynucená izolace v domácím prostředí, zákaz sportovních činností, zájmových kroužků, vedly k masivnímu nárůstu úzkosti, osamělosti, zhoršování tělesné kondice, projevům zoufalství, deprese, k rezignaci, sebepoškozování i suicidiálnímu jednání (Górski et al., 2022).

Dalším důsledkem je užívání alkoholu, omamných látek a jiných závislostí. V podmínkách izolace zažívají pachatelé pocit beztrestnosti, neboť hranice jsou definovány, oběť nebude moci nikam jít. Pandemie zároveň jasně ukázala na nedostatek přístupů k řešení problémů domácího násilí (Šanko, 2022). Ukázalo se, že domácí násilí (ve fyzické formě, sexuální formě, ve formě psychického týrání, až po ekonomické a sociální vyloučení a zanedbá-

vání) narostlo. Mezi důvody nárůstu násilných činů v rodině patří nucená izolace, pobyt v uzavřeném prostoru (byty, domy), zhoršení ekonomické situace rodiny, ztráta práce, informace o pandemii, zmatek, nepochopení situace, stav blízký panice (Kalabuchov et. al., 2021).

Toto tvrzení například podpořil kvalitativně orientovaný výzkum realizovaný pracovnicemi B. Nyklovou a D. Moree ze Sociologického ústavu AV ČR. Výsledky šetření jednoznačně ukazují, že pandemická situace přinesla navýšení počtu řešených případů domácího násilí i zvýšení intenzity prožívaných situací, a především v případech, kdy oběť s násilnou osobou bydlí, případně je s ní v častém styku, zvýšila se i jeho dramatičnost. (Nyklová & Moree, 2021).

Závěr

Zdravá rodina je taková, která dokáže držet pohromadě, táhnout za jeden provaz, když jde do tuhého a umí společnými silami řešit problémy. Taková, kde panuje naprostá důvěra, a hlavně funguje komunikace. Problém je v tom, že dosáhnout tohoto jakéhosi ideálu není vůbec jednoduché, ne-li v současné době a současných podmínkách téměř nemožné.

Všechno to záleží z velké míry na tom, jaké má konkrétní rodina návyky, pravidla a jaké vyznává hodnoty. Potíže a konflikty nastávají především ve chvíli, kdy se začne zvyšovat napětí, rozevírat propast mezi jednotlivými členy. Situace bývá ještě složitější, když je klasická struktura rodiny nějak narušena (nevlastní otec – partner, matka samoživitelka apod.).

Ovšem, jak jsme se snažili ukázat v této stati, rodina se v současnosti potýká s tolika závažnými problémy, jejichž řešení není v možnostech a silách samotných členů rodiny. Zůstává totiž zásadní otázkou, kam spěje celkový společenský vývoj, jak se dokážeme vypořádat se všemi trendy, které nás provází a které bohužel mají často degradační, rozkladný charakter.

Zdroje

Beck, U. (2004). *Riziková společnost: na cestě k jiné modernitě*. SLON.

Fahrenbwerg, J., Myrtek, M., & Schumacher, J. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Testcentrum.

Gondová, K. (2014). *Výchovné problémy v současných rodinách spojené s používáním médií* [diplomová práce, Univerzita Hradec Králové].

Górski, M. et al. (2022). Zaburzenia depresyjne wśród pensjonariuszy ośrodka opieki długoterminowej w obliczu izolacji spowodowanej pandemią COVID-19. *Psychiatria Polska*, 56 (1), 101–114. http://www.psy

chiatriapolska.pl/uploads/onlinefirst/Gorski_PsychiatrPolOnlineFirstNr202.pdf .

Kulabuchov, D. et al. (2021). Pandemija Covid-19 kak faktor transformacii domaščnego nasilija. In *Problemy socialnojj gigieny, zdravookhranenija i istorii mediciny*. 2021 (1) 41–45. https://cyberleninka.ru/article/n/pandemiya-covid-19-kak-faktor-transformatsii-domashnego-nasiliya.

Hagen, I. (2007). We can't just sit the whole day watching TV'Negotiations concerning media use among youngsters and their parents. *Young*, 15, 369–393.

Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. SÚ AV ČR.

Kraus, B., Stašová, L., & Junová, I. (2020). *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe*. Springer.

Matoušek, O. (1999). *Rodina jako instituce a jako vztahová síť*. SLON.

Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. SLON.

Nyklová, B., & Moree, D. (2021). *Násilí na ženách v souvislosti s COVID-19: výzkumná zpráva* Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Fakulta humanitních studií UK. https://fhs.cuni.cz/FHS-2587-version1nasili_na_zenach_v_souvislosti_s_covid_19.pdf.

Ondrejkovič, P. (2010). *Prejavy anómie v súčasnej slovenskej rodine*. UKF.

Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *The great reset*. Forum Publishing.

Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Portál.

Šanko, V. (2022). Semejjno-bytovoe nasilie v period pandemii Covid-19: prichiny i problemy. *Filosofija prava*, (1), 74–78. https://cyberleninka.ru/article/n/semeyno-bytovoe-nasilie-v-period-pandemii-covid-19-prichiny-i-problemy.

Autor:

prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

blahoslav.kraus@uhk.cz

OHROŽENÍ RODINY Z KULTURNÍHO HLEDISKA?

CULTURAL THREAT TO THE FAMILY

Josef Smolík, Michal Ševčík, CZ

Abstrakt:
Rodina se v českém prostředí v průběhu moderní doby výrazně změnila. Rozšířená rodina nyní pozbývá své důležitosti, a naopak vznikají jiné modely soužití. V politickém a společenském životě se nyní rodina dělí na tradiční rodinu a rodinu pro všechny. Sociálně pedagogický pohled na rodinu v rovině preventivní však rovněž analyzuje sociální patologické jevy rodiny, které jsou úzce spjaty s jejími proměnami a výzvami, kterým v postmoderní době čelí – atomismus, postheroismus, generační konflikty a hodnotový relativismus. Příspěvek je teoretickou statí, ve kterém je reflektována relevantní literatura a společenské diskuze vč. konfliktních fenoménů (identitární politika, genderismus, sociální ohrožení), které mohou být pro žádoucí funkci rodiny rizikové.

Klíčová slova:
rodina; politika; sociální pedagogika; identitární politika; manželství; gender; sociální patologie

Abstract:
The family in the Czech environment has changed significantly during the modern era. The extended family is now losing its importance and other models of coexistence are emerging. In political and social life, the family is now divided into the traditional family and the family for all. However, the social pedagogical view of the family in terms of prevention also analyses the social pathologies of the family, which are closely linked to its transformations and the challenges it faces in the postmodern era – a atomism, postheroism, generational conflicts and value relativism. The paper is a theoretical essay that reflects on relevant literature and social debates, including conflicting phenomena (identity politics, genderism, family for all) that may pose risks to the desirable function of the family.

Keywords:
family; polics; social pedagogy; identitarianism; marriage; gender; social pathology

Úvod

Cílem tohoto normativně pojatého příspěvku je představit vybrané diskuse, které se týkají současné rodiny. I když text vznáší některé otázky, lze předpokládat, že se jedná o složité a možná i nemožné hledání jednoznačných odpovědí. Důvodem je mimo jiné to, že „rodina" (často subjektivně pojímaná) se stala politickým, společenským a ideologickým tématem. Můžeme tedy na začátku konstatovat, že rodina je tématem dostatečně politizovaným, ale i podrobně zkoumaným (srov. k politizaci např. Buzan, Waever, Wilde, 2005, s. 34).

Rodina byla v celé historii společnosti, je i v současnosti a nepochybně bude i v budoucnosti téma, které zajímá psychologii, sociologii, demografii, pedagogiku, antropologii a řadu dalších oborů (Kraus a kol., 2015, s. 5). Zajímavým tématem je rodina i pro právní vědy a mediální studia. Především mediální prezentace „rodiny", a konflikty jednotlivých generací (např. v kontextu diskusí v ČR o důchodové reformě, politických preferencích, hodnotách různých generací atp.), by si zasloužily podrobněji zpracovat.

Rodina z pohledu sociální pedagogiky, sociologie a psychologie

Neexistuje společnost ani vývojová forma sociálního života, ve které by se rodina nevyskytovala. Zároveň však rodina má mnoho rozdílných podob. Podstatou rodiny jako sociální skupiny jsou dva druhy vazby a dva druhy vztahů: mezi manžely a mezi rodiči a dětmi. U některých typů rodin je podstatný také vztah k širšímu kruhu příbuzných (Szczepański, 1968).

Z hlediska sociální pedagogiky je rodina strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí (Plaňava, 1998, s. 16; Procházka, 2014, s. 101). Rodinné prostředí je vždy spojeno s konkrétním prostorem (rodný dům či byt, ve kterém jsme založili rodinu a vychovali své děti), tento prostor utváří, udržuje, v něm se rodina rozšiřuje a s průběhem času i mění. Tento model rodiny, tvořený rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči, vykazuje stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva téměř ve všech společnostech. Můžeme jej proto bezpečně označit za základní článek lidské společnosti (Procházka, 2014).

Z hlediska sociologického je rodina vymezena jako skupina osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědni za výchovu dětí (Giddens, 1999, s. 156; Sopóci, Búzik, 2009, s. 88).

Z hlediska sociologického je rodina místo, kde dochází k významným vztahům mezi lidmi. Bauman a May (2004) rodinu připodobňují k nejmenším ze souvztažných kruhů, který je naplněn bezpečím a důvěrou. Svět je nahlížen metaforou soustředných kruhů, které tvoří určitou kognitivní mapu, přičemž menší kruhy jsou bezpečnější a známější. Jedná se o rodinu či „domov", tj. místo, kde je možno ukázat „pravou tvář" (viz Bauman, May, 2004, s. 118).

Sociologie si také všímá rodiny z pohledu jejího životního cyklu. Rodina má určité fáze, které se vzájemně odlišují. Typickou nukleární rodinu tak charakterizují tyto cykly:

1. výběr partnera pro manželství a pro založení rodiny;
2. uzavření manželství – vznik rodiny;
3. období trvání manželství a rodiny;
4. zánik rodiny (viz Sopóci, Búzik, 2009, s. 91).

Sociologové a historici se zabývají měnícími se způsoby soužití a jeho nejrůznějšími podobami. Psychologové a psychoterapeuti zase zdůrazňují význam stabilního svazku obou rodičů pro budoucí vztahy, jednání i osudy dětí (Plaňava, 1998, s. 17). I proto psychologie definuje rodinu jako společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, ve které se projevují odpovědnost a vzájemná pomoc. Rodina by také měla být místem, kde se utváří příznivé emocionální klima a dochází ke stálému vyrovnávání vztahů uvnitř rodiny ve vztahu v souladu s životním cyklem jejích členů (Hartl, Hartlová, 2000, s. 512). Rodina je také místem, kde dochází k primární socializaci dítěte, kde se realizují intimní vztahy s matkou a dalšími členy rodinného jádra. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení (Helus, 2015, s. 198).

Rodinu lze vnímat jako nenahraditelnou kulturní, sociální, biologickou a duchovní jednotku společnosti, která je z pohledu významu a funkce nedělitelná. Není třeba zastírat, že rodina je rovněž místem, kde se kromě žádoucích a nutných procesů odehrávají i procesy sociálně patologické. Argument, že normální rodina může být rovněž afunkční či dysfunkční a je tak lépe, když dítě má možnost vyrůstat v prostředí žádoucích stimulů i za cenu, že bude vychováváno stejnopohlavními páry, je faux pais sexuálních menšin, které chtějí nabízet nezletilým dětem a společnosti žádoucí hodnotovou výchovu,

ačkoliv nejsou schopny hodnoty a jejich prospěšnost dětem a společnosti definovat, nebo se v horším případě jedná o emocionální apely a ideologické agitky.

Jedním z cílů sociální pedagogiky a rodiny je úsilí o zachování a rozvíjení funkcí rodiny v případě, že některé z těchto funkcí jsou ohroženy zhoršenou sociální, kulturní, zdravotní nebo jinou situací rodiny. Sociální pedagog by měl:

1. primárně pomáhat zlepšovat vztahy mezi všemi aktéry, tj. školou, žákovskými skupinami, sociálním pracovníkem, policií, samotnou rodinou, lékaři a psychology;
2. být specialistou stojícím ve středu pomoci jednotlivci (klientovi) a jeho rodině;
3. být tím, kdo umí zprostředkovat tyto vazby a vztahy, a zároveň je mediovat;
4. znát „cenu“ význam rodiny, její funkce, a to i v případě, že je rodina afunkční nebo dysfunkční;
5. chápat, že rodina byla, je a i nadále zůstává prostředím, na které má člověk právo nejen z pohledu Všeobecné deklarace lidských práv zakotvených v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech a dalších mezinárodních dokumentech, ale také z hlediska výchozích principů práva sociálního zabezpečení a rodinného práva (srov. Ševčík, 2021b).

Rodina v podvojné cyklické teorii Pitirima Sorokina

Rodinou a jejími jednotlivými aspekty se zabývalo mnoho významných sociologů. Inspirativní je přístup Pitirima Sorokina, který konstatoval, že rodina byla vždy prostorem, kde se uplatňovala tzv. pravidla soukromé sféry.

Již od doby objevení politiky v antickém Řecku, tj. zvláštního rozměru a možnosti uspořádávání širší sociální organizace lidí, je rodina chápána jako místo, kde mají její členové svoje práva a povinnosti a rovněž se zde uplatňuje princip apolitičnosti, tj. rodina byla vždy prostorem svobodným, nepolitickým, nepodléhajícím politickým rozhodnutím. Rodina je dodnes součástí sociálních práv (právo na rodinu) a také ještě existujícím dělítkem mezi veřejnou (politickou) a soukromou (domácí, rodinnou) doménou.

Podoba moderní rodiny úzce souvisí s rozvojem smluvních vztahů v politice 19. století. Vláda a parlament omezeny konstitucí, vznik různých vyhlášení a práv jednotlivce; tj. rovnost občanů před zákonem, svoboda náboženského vyznání, svoboda projevu, tisku a shromažďování, sdružovací právo nebo právo svobodné volby povolání, byly pevně stanoveny a vzájemně vy-

mezeny. Volební princip z politické (veřejné) domény se stal ústředním principem výběru politiků a veřejných představitelů ve státě, obcích, sdruženích či jiných organizacích. Dokonce i vojsko je někde smluvní a politické subjekty se mohou na základě smlouvy spojovat a spolupracovat. Smluvní typ vlády je typický pro tzv. demokratický politický systém, který je konstituován kapitalistickými vztahy. Velice podobné vztahy dnes panují na náboženské úrovni, totiž že jednotlivec se může svobodně stát členem jakékoliv církve či náboženské organizace svým volním aktem (nebo vystoupit). Takováto přeměna se rovněž stala rodině a manželství; manželství jako předpoklad rodiny bylo prohlášeno za čistě občanskou smlouvu mezi svobodnými stranami v kontrastu s manželstvím z donucení, které bylo ovlivňováno často proti přání manželů a různými autoritami (rodiči, církví apod.). Manželství ve středověku bylo zpravidla nerozlučitelné, dnes tomu tak není ani u církevních sňatků. Podle zákonů a možností legislativní materie rozvodovost a možnosti manželského rozlučování vzrůstají (v ČR je snad takřka 50% rozvodovost) a tím se vyhovuje možnosti každé ze stran manželství snadněji ukončit. Nejen ve vztahu mezi manžely, ale i ve vztahu mezi rodiči a dětmi se rodina vyvíjí směrem ke smluvní instituci (Sorokin, 1948, s. 132–133).

Sorokin (1948) rozlišuje ve své cyklické teorii, kterou rozvíjel jako profesor sociologie na Harvardu, dva základní sociální trendy (nebo také polarity), které se přibližně po pěti stech letech střídají (jedná se o podvojný princip reality), kulturu *ideační* a kulturu *sensitivní*.

Pro pochopení proměn současné rodiny je zásadní Sorokinův popis vývoje a úpadku sensitivní kultury. Sensitivní kulturu spojuje s vládou empirismu, uspokojování smyslových potřeb, odmítnutím metafyzických principů, vyobrazováním živočišnosti a ošklivosti v umění vč. naprosté relativizace umění (neexistuje krásné a ošklivé umění). Sensitivní kultura, která začala někdy v 16. století dle Sorokinových analýz, se nespoléhá na věčné principy, duchovno a krásu, nýbrž na svobodu jednotlivce, která je úhelným kamenem krize rodiny 20. a 21. století. Sorokin tvrdí, což stojí za pozornost, že svoboda jednotlivce je založena na předpokladu, že je jednotlivec svoboden, pakliže si může dělat, co si přeje. Zajímavým postřehem je tento vztah – jestliže úhrn jednotlivcova přání přestupuje možnosti je uspokojit, je nesvobodný tento jednotlivec a naopak, jestliže úhrn jeho přání nepřestupuje nebo je menší než úhrn jeho prostředků k jejich uspokojení – je svobodný.

Sensitivní (smyslová) svoboda je založena na neustálém rozšiřování jednotlivých přání po smyslových hodnotách, které jsou doprovázeny přinejmenším stejným nebo větším rozšiřováním prostředků k jejich uspokojení.

Opakem je svoboda ideační, která je asketická. V tvrzení, že svoboda není zaručena uspokojováním, nýbrž omezováním našich přání je dosti výmluvnosti. Ideační svoboda je svobodou vnitřní, majíce své založení v omezení

a ovládání našich tužeb, chtíčů a přání. Tento typ svobody neusiluje o boj o stále větší rozšiřování prostředků k jejich uspokojení – k bohatství, moci, slávě a kdo ví k čemu ještě. Nezajímá se o politická a občanská práva, o vnější záruky takových práv, jako jsou právě deklarace a vyhlášení. Její „království není z tohoto světa". Je však také nezadatelná (metafyzická a transcendentní) – nezdolatelná nikým a ničím z vnějška. Smyslová svoboda je dle Sorokina naprostým opakem svobody ideační – nehledá bezpečí pro zajišťování smyslových potřeb.

Je třeba si položit mnoho otázek, ke kterým současný stav rodiny a manželství provokuje a co Sorokin (1948) ve svých sociologických analýzách předkládá; je jednou z hlavních příčin problémů nejen českých rodin materialistické a konzumní založení naší společnosti?

Sorokin si správně všímá proměn vztahů ve smluvní vztahy, tj. jejich určitou ekonomizaci a pragmatizaci. Vysoká míra rozvodovosti se dá rovněž chápat jako následek neuplatnění jednotlivcových tužeb a přání na jedné straně (sensitivní výklad), nebo neschopnost omezit a ovládnout svoje touhy ve prospěch transcendentní funkce rodiny (ideační výklad). Platí však, že Sorokinovy analýzy nelze odbýt mávnutím ruky, protože i ve 21. století jsou více aktuální (dle akcelerace sensitivní kultury).

Sociální a kulturní ohrožení českých rodin?

O krizi rodiny a manželství se mluví i píše v sociálních vědách nejméně od začátku 20. století dodnes. Některé úvahy ústí v prognostické vize zániku tradičního manželství a rodiny, nebo že tu nanejvýš zůstanou stále menší a menší ostrůvky v moři jiných alternativ: skupinová soužití, manželství na zkoušku, volná i nesezdaná soužití, výměny partnerů na kratší či delší dobu, postupná soužití vždy s novým partnerem, porozvodová spolužití dětí s jedním rodičem a za čas s druhým (střídavá péče), registrovaná nebo neregistrovaná partnerství atp. (viz Plaňava, 1998, s. 17). Dalším moderním přístupem (dostatečně mediálně prezentovaným) jsou i polyamorické vztahy v kontextu primárního manželského svazku atp.

I z toho důvodu současná realita obsahuje signály, jež napovídají o proměně této, dříve samozřejmé instituce, tj. rodiny: v dlouhodobé perspektivě dochází k odkladu porodnosti, dochází k odkládání mateřství, dále k nárůstu počtu jedinců, kteří se vědomě rozhodli nemít dítě, a také roste počet párů, které po dítěti touží, ale je jim tento dar odepřen (Procházka, 2012, s. 103). Rodina se také v průběhu staletí v evropských podmínkách zmenšuje, přičemž se dnes vyskytují převážně rodiny nukleární (Giddens, 1999, s. 157).

Česká rodina byla již od 50. let 20. století poznamenána postupující sekularizací společnosti, postupným uvolňováním rozvodovosti, ale i narůstající ekonomickou aktivitou žen (Kraus, 2014; Kraus a kol., 2015).

S tím souvisela i zvyšující se míra emancipace, ale i vzdělanostní úroveň žen. Zároveň s rozvodovostí (a vyrůstáním jen s jedním rodičem) přibylo dětí, které nepoznaly tradiční model rodiny, což následně vedlo k problémům při utváření jejich rodin, protože jim chyběly vhodné rodičovské vzory (srov. Helus, 2015).

Obavy z neúspěchu u některých z těchto dětí mohly vést k hledání jiných typů soužití/partnerství, která by nebyla institucionalizována sňatkem. Na druhou stranu model volných soužití vede k častějšímu rozpadu než manželství, čímž výrazně narůstá počet dětí, které se rodí mimo manželství, a zároveň přibývá žen samoživitelek (Kraus, 2014, s. 121).

Rodinný život však má i svá „statistická pozitiva“, která lze empiricky doložit. Přes všechny sociální teorie platí, že v průměru jsou ženatí muži a vdané ženy šťastnější, spokojenější, těší se lepšímu fyzickému zdraví, méně trpí depresemi a psychickými potížemi, méně podléhají zneužívání návykových látek, méně páchají sebevraždy, mají méně chronických onemocnění a rovněž déle žijí. Navíc se nejedná o zanedbatelný rozdíl, v průměru se ženatí muži a vdané ženy dožívají téměř o deset let více než jejich nesezdané protějšky.

Určitou část rozdílů mezi nesezdanými a sezdanými osobami lze připsat selekci, tj. skutečnosti, že šťastnější, zdravější a bohatší lidé mají vyšší šance do manželství vstoupit a zůstat v něm. Naopak jedinci nemocní, depresivní, abuzívní mají nejen výrazně nižší pravděpodobnost, že sňatek neuzavřou, ale také vyšší pravděpodobnost, že po případném uzavření manželství se budou rozvádět. Empirické studie naznačují, že většina rozdílů je dána tím, že manželství je příčinou toho, že se lidé cítí lépe a jsou zdravější (Hamplová, 2021).

Vzdělanější lidé častěji chápou důležitost manželství a rodiny. Ve velkém reprezentativním šetření z roku 2015, jehož se účastnilo více jak 7 tisíc osob, věřilo jen 7 % vysokoškoláků, že manželství je přežitek. Z těch, kdo mají jen základní vzdělání, to byla celá pětina. V souladu s tím přivádí většina vysokoškoláček své děti do manželství a převážná většina žen s nižším vzděláním rodí děti mimo manželství. V roce 2015 bylo v době porodu vdaných 70 % vysokoškoláček, ale jen 30 % žen bez maturity. Nejvyšší nemanželská plodnost je mezi ženami, které nezískaly ani výuční list. Ve stejném roce porodilo dítě mimo manželství 90 % prvorodiček se základním vzděláním.

Oslabení norem rodiny u osob s nižším vzděláním a v chudších regionech je zřejmě spíše důsledkem ekonomických a sociálních těžkostí, které vedou k rozpadu rodinných struktur. Nezaměstnanost a nestabilita příjmů nečiní z mužů lákavé partie a řada žen se tak rozhoduje pro svobodné mateřství

nebo méně závažný typ vztahu. Naproti tomu stabilita vysokoškolských svazků je posílena tím, že lidé se stabilními příjmy mají v případě rozvodů více co ztratit a mohou mít větší motivaci si vztah pojistit a zůstat v něm. Manželství je tak klíčovou institucí pro založení a žádoucí funkci rodiny a na straně druhé se stává privilegiem pro bohatší a vzdělanější vrstvy populace (Hamplová, 2021).

Jaká ohrožení se mohou týkat českých rodin?

Ohrožení českých rodin může nastat v případě výrazných změn v sociálních a kulturních hodnotách, resp. v normách. Z hlediska sociální oblasti se může jednat například o nedostupné bydlení pro mladé rodiny, nezaměstnanost rodičů, dluhovou past rodičů, drogová závislost rodičů, ale i nedostatečná technologická či počítačová gramotnost atp. Kulturní ohrožení současných rodin se může týkat především změněné hodnotové orientace (např. důraz na výkon, výdělek, případně zahálčivý život na sociálních dávkách), životního stylu (zájmy neslučitelné s rodinou, vztahy mezi jednotlivými členy rodiny atp.). Představa individualizované, nezávislé a emancipované rodiny je zároveň součástí tzv. „progresivistické pasti". Tento přístup vychází z principu, že podpora alternativních forem rodiny (a distancování se od rodiny tradiční) povede k pozměněnému pohledu na tuto instituci. Podpora alternativních forem rodiny (a soužití) však může vést k tomu, že tradiční model rodiny budou upřednostňovat jiné (preferované) menšiny, což se může týkat například rodin muslimských, v jejich prostředí má tradiční rodina velký význam, stejně jako existence tradičního patriarchátu s klíčovou rolí otce. Zároveň tento typ rodiny preferuje tradiční rodinné hodnoty, které vychází z islámského rodinného práva (včetně kompetencí jednotlivých rodičů, věku osob, které sňatek mohou uzavřít, ale i pravidla podle kterých se sňatky uzavírají a jakým způsobem).

Výrazným tématem se pro tradiční rodiny a manželství stávají požadavky aktivistů z řad LGBT+ komunity, která jak v ČR, tak i v západní Evropě je na vzestupu, včetně politické podpory jednotlivých aktivit (např. Průvodů hrdosti atp.).

Původní nároky homosexuální menšiny v ČR z přelomu tisíciletí, které souvisely zejména s právním institutem registrovaného partnerství, jsou dávno překonány, resp. jich bylo dosaženo.

Politizace a právní legitimizace a legalizace menšinových sexuálních identit se odehrává v rámci hypetrofie lidskoprávní agendy, má za následek zrovnoprávnění neheterosexuálních vztahů vůči heterosexuálnímu manželství, které směřuje k založení rodiny. Není snad nutné připomínat, že rodina,

kromě sociální, emocionální a kulturní funkce má funkci biologickou (tj. reprodukční) a je ze své přirozenosti nenahraditelná (srov. Ševčík, 2021a).

Krizi rodiny, která je popsána v předchozím textu (smyslové uspokojování jako příčina např. rozvodovosti), právě napomáhají různé faktory zevnitř i zvnějšku. Jedním z těchto vnějších faktorů je ideologie genderu a sexuálních identit (identitární politika). Myšlenkově vychází z posthumanismu a voluntarismu. Je přesvědčena, že pocity jednotlivce, které jsou často ovlivňovány marketingem (propagandou) progresivistické ideologie, jsou více reálné než biologické determinanty lidského vývoje. Medicína a biologie s epistemickou jistotou prokazuje rozdíly mezi pohlavími a zároveň nutnost komplementarity a jeho smyslu. (De)formování dětí a mladé generace v institucionální výchově směrem k volitelnosti pohlaví lze označit jako sociálně patologický aspekt postmoderní výchovy, který může významně napomáhat rozvoji duševních poruch a reálných komplikací s přijetím vlastní sexuální identity dětí v pubertě a adolescenci (srov. Volák, 2021).

Genderová neutralizace práva je další proces probíhající přibližně od 90. let 20. století v ČR (v kontextu Evropy), o jehož prospěšnosti rodině lze oprávněně pochybovat. Tento ideologicky motivovaný proces rovného zacházení mezi muži a ženami a zákazu diskriminace v právu *ES Ustanovení pracovních podmínek týkající se péče o děti*, která byla dříve určena výhradně matkám se formulovala pro obě pohlaví stejně. Právní realita, která reflektuje biologické pohlaví ženy, se redukovala jen na těhotenství, kojení, šestinedělí a obdobím do devíti měsíců po porodu. Za zásadní projev genderové neutralizace bylo odstranění různých ustanovení, např. 1. 6. 1994 zrušení zákazu noční práce žen. Od této doby již zákon nerozlišuje muže a ženu, výjimka platí pouze v případě těhotenství, devíti měsíců po porodu a kojících žen. Dále byl z našeho právního řádu vypuštěn zákaz některých prací žen, v praxi to znamená, že ženy dnes mohou pracovat v průmyslu, při ražení tunelů a štol za stejných podmínek jako muži. Tato tzv. genderová neutralizace se promítla rovněž v oblasti práva sociálního zabezpečení. Už od 1. 10. 1990 byl nahrazen mateřský příspěvek tzv. rodičovským příspěvkem. Nově měl na příspěvek nárok rodič (otec nebo matka dítěte) za splnění zákonných podmínek, čímž došlo ke zrovnoprávnění otce a matky v přístupu k rodičovskému příspěvku. To se týká také dávky peněžité pomoci v mateřství nemocenského pojištění. Původně ji mohla čerpat jen matka a otec ve výjimečných případech, dnes se matka může s otcem dítěte dohodnout na vystřídání čerpání dávky od počátku 7. týdne od porodu (Seemanová, 2021).

Samostatným tématem jsou i diskuse, které se týkají tzv. *Istanbulské úmluvy* (Úmluva Rady Evropy o prevenci a boji proti násilí na ženách a domácímu násilí), která řeší situace v rodinném prostředí (např. domácí násilí

atp.). Přestože nechceme vstupovat do těchto diskusí, pokusíme se v následující pasáži jen stručně představit téma rodiny, jakožto tématu politického.

Rodina jako politikum?

Zvyšující se životní tempo, zvyšující se nároky a hlavně společensko-politická a ekonomická situace staví před rodinu nové úkoly, na které z minulosti nebyla zvyklá ani připravená (Kraus a kol., 2015, s. 45). Rodina se stala věcí politickou (jak již vyplynulo z diskuse výše), což vedlo mj. k tomu, že téma se stalo součástí politických programů jednotlivých politických stran a hnutí. Každá politická strana má ideální představu o prorodinné politice, každý politik se v předvolebním období rád prezentuje jako „manžel či otec" s dostatečným morálním kreditem.

Prorodinná politika, která je významným tématem sociální politiky, rezonuje v předvolebních debatách, přičemž část politických elit diskutuje i samotný obsah pojmů „rodina" či „manželství". Na druhou stranu je také vhodné konstatovat, že i instituce rodiny prochází změnami, které tyto diskuse reflektují.

Trendy, které lze v této oblasti zaznamenat, lze shrnout do těchto bodů:

1. Pokles významu rozšířených rodin a jiných příbuzenských skupin.
2. Všeobecná tendence ke svobodné volbě manželského partnera.
3. Více se uznává právo žen na rozhodování jak ve věci samotného sňatku, tak v rodinných záležitostech.
4. Ubývá příbuzenských sňatků.
5. Ve společnostech, které byly tradičně velmi restriktivní, se prosazuje větší míra sexuální svobody.
6. Všeobecně se rozšiřují práva dítěte (Giddens, 1999, s. 159).

Dnešní rodina zůstává sice monogamní, ale jde o jakousi sériovou monogamii, kdy jedinec vystřídá za život několik partnerů (srov. Giddens, 1999, s. 160). Mluvíme o partnerech, nikoliv manželích, a to je další a zásadní změna. Navíc se rozšiřuje životní model „singl". Rostoucí počet mladých lidí vnímá rodinu jako omezování osobní svobody (Kraus, 2014, s. 122).

Část autorů i politiků se snaž o určitou redefinici manželství, kdy argumentem je hodnotový soud, že společnost nepotřebuje zvláštní právní uznání vztahu zajišťujícího její reprodukci. I socialistický Nejvyšší soud ČSSR si všiml, že *„biologická funkce manželství záleží v tom, že toto společenství je nejvýhodnějším prostředím k zajištění reprodukce společnosti".* Je však třeba tuto implikace rozvést; biologická funkce není možná bez pohlavní komplementarity, pakliže neplánujeme laboratorní rozmnožování. Omyl, který vysvětluje filozofické předpoklady redefinice rodiny, stojí na noetické skepsi (neschopnosti lidského rozumu uchopit realitu), materialistické antropologii

(redukci člověka na organizovanou hmotu a její projevy) a morální emotivismus (založení morálky na emocích, hlavně těch, kterou jsou většinově společensky sdílené). Toto je důsledkem více či méně přiznaného přesvědčení o neexistenci objektivní možnosti mravního zhodnocení lidského jednání (Kříž, 2021).

Jedním z příkladů je pokus o redefinici pojmu rodič. Současná právní úprava je založena na myšlence, že dítě má dva rodiče, a sice matku a otce, což odpovídá přírodním zákonům. Rodiče dítěte jsou tedy lidé, kteří dítě zplodili. Tato zásada již není bezvýjimečná; prolamuje se například v případě osvojení a umělého oplodnění, kdy je upřednostněna právní realita před realitou biologickou. Kampaň za stejnopohlavní manželství chápe rodičovství nově, jeho konstitutivním znakem je výchova dítěte. Rodičem je ten, kdo dítě vychovává, nikoliv jeho otec či matka. Aby bylo toto zmatení veřejností přijato, je vykresleno novými pojmy; faktický rodič (ten, který dítě vychovává) a zákonný rodič (otec/matka dítěte, ve většině případů tedy biologický rodič). Registrovaná partnerka matky je tak chápána jako faktický rodič (což zní jako rodič skutečný), zatímco otec dítěte (který z různých důvodů společně s matkou netvoří rodinnou domácnost) je pouhým rodičem zákonným. Registrovaná partnerka matky jednoduše rodičkou dítěte není a nemůže vůči němu vykonávat rodičovskou odpovědnost. Je třeba uznat, že trend separování pojmu rodič od biologické podstaty reality nelze přičíst bezvýhradně na vrub úsilí o legalizaci homosexuálních „rodin“; to jej ovšem jednoznačně prohlubuje a dovádí jej do důsledků. Nakonec dochází k rozostření faktu, že dítě je plozeno v důsledku intimní spolupráce muže a ženy, a že tento muž a žena nesou za nově počaté dítě odpovědnost společnou a nerozdílnou, z čehož vyplývají nejen jejich práva, ale především povinnosti (Kříž, 2021).

V současnosti je mnohdy konstatováno, že rodinné svazky se rozvolňují a více jedinců hledá jiné formy partnerských vztahů. Nabízen je také argument, že rodinné svazky dřívějších generací byly pevnější a trvalejší. I proto je v tomto kontextu zajímavé zjištění Giddense (1999, s. 157), že rodinné svazky v minulosti často trvaly ještě kratší dobu než v moderním světě, což bylo dáno úmrtností ve všech věkových kategoriích, která byla dříve nesrovnatelně vyšší. Z hlediska kvality, resp. funkčnosti můžeme konstatovat, že v ČR jsou 1) rodiny stabilizované a funkční, 2) funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy, 3) rodiny problémové, 4) rodiny dysfunkční a 5) rodiny afunkční (srov. Helus, 2015). Lze si přát, aby se největší podíl dostal do první skupiny, přičemž svoji podstatnou roli musí sehrávat stát, který by se měl snažit řešit problémy jiných rodinných skupin (např. vhodně nastavenou sociální a vzdělávací politikou, zlepšením veřejných služeb pro rodiny, snažit se propojit rodinný a pracovní život atp.).

Závěr

V současném dynamickém světě se proměňují formy i funkce rodiny, protože rodina je živá, neustále se vyvíjející sociální instituce. Vznikají tak *alternativní rodinné formy* soužití, které jsou podmíněny jejich změnou statusu ve společnosti (Kraus a kol., 2015). Na druhou stranu tyto alternativy nelze považovat a prezentovat jako normu (homosexuální rodiny, polyamorické svazky, polygamie atp.). Určité typy současných rodin jsou jiné než, které prezentuje tradiční model rodiny (srov. Procházka, 2012). Na druhou stranu, pokud je tradiční model rodiny funkční i v průběhu 21. století, tak bude určitě modelem nejrozšířenějším, tudíž normou. Lze konstatovat, že mediálně poutavé alternativní formy rodinných vztahů se budou objevovat častěji než v minulosti, nicméně lze i nadále předpokládat dominanci tradičního rodinného modelu. Různé formy soužití nemohou plně saturovat jednotlivé funkce (tradiční) rodiny. Na udržení tradičního modelu rodinu bude i nadále participovat stát, sociální a prorodinná politika, ale i konkrétní politické strany, které předkládají své vize v této oblasti.

I nadále o rodině platí konstatování Krause (2008), že přes všechny problémy a periperie, kterými ve svém historickém vývoji prošla, zůstává i nadále nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí.

Cílem tohoto příspěvku nebylo hledat nezpochybnitelné pravdy o současné „české rodině“, ale spíše představit vybraná témata a diskuse, která by stála za (v ideálním případě) interdisciplinární a longitudinální výzkum. I když místy byly položeny alespoň některé otázky či názory, nelze očekávat nalezení jednoduchých odpovědí či receptů, které by vedly k ideální prorodinné police.

Zdroje

Bauman, Z., & May, T. (2004). *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. SLON.

Buzan, B., Waever, O., & Wilde de J. (2005). *Bezpečnost: nový rámec pro analýzu*. Centrum strategických studií.

Hamplová, D. (2021). Proč potřebujeme rodinu a manželství. In Kol. *Rodina jako středobod života zdravé společnosti* (s. 35–39). Společnost pro svatováclavská studia.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. vyd.). Grada Publishing.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Kraus, B. (2014). *Společnost, rodina a sociální deviace*. Gaudeamus.

Kraus, B. a kol. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.

Kříž, J. (2021). K právním souvislostem redefinice manželství. In Kol. *Rodina jako středobod života zdravé společnosti* (s. 69–77). Společnost pro svatováclavská studia.

Plaňava, I. (1998). *Spolu každý sám. V manželství a rodině*. Nakladatelství Lidové noviny.

Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.

Seemanová, J. (2021). Skloubení práce s péčí o děti z pohledu práva. In Kol. *Rodina jako středobod života zdravé společnosti* (s. 45–55). Společnost pro svatováclavská studia.

Sopóci, J., Búzik, B. a kol. (2009). *Základy sociológie*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Sorokin, P. (1948). *Krise našeho věku*. Tiskařské a vydavatelské družstvo československého obchodnictva v Praze.

Szczepański, J. (1968). *Spektrum společnosti*. Mladá fronta.

Ševčík, M. (2021a). *Identita a mládež*. Nakladatelství Nová kultura.

Ševčík, M. (2021b). Národní stát a ekonomická demokracie. In P. Drulák, J. Keller, M. Stropnický, & I. Švihlíková (Eds.), *Budoucnost levice bez liberalismu*. Praha: Masarykova demokratická akademie, s. 47–51.

Volák, S. (2021). Krize rodiny jako příčina úpadku Evropy. In Kol. *Rodina jako středobod života zdravé společnosti* (s. 39–45). Společnost pro svatováclavská studia.

Autoři:

doc. PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M., MSc.

Mendelova univerzita v Brně

Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Ústav sociálních studií

josef.smolik@mendelu.cz

Mgr. Michal Ševčík, LL.M.

Helianthus – Institut pro kulturu a vzdělávání, z. s.

helianthus.ikv@email.cz

SCIENTIFIKACE A TECHNOLOGIZACE ŠKOLY I RODINY: CESTA OD HUMANIZACE K DEHUMANIZACI

SCIENTIFICATION AND TECHNOLOGIZATION OF SCHOOL AND FAMILY: THE PATH FROM HUMANIZATION TO DEHUMANIZATION

Jiří Kučírek, CZ

Abstrakt:
Slepý úhel technopedagogů, kterých není málo, tvoří převážnou většinu školitelů, učitelů, učitelů pověřených misemi i pověřených úředníků v nadřízených institucích. Technopedagogika (oxymorón) tvrdí, že nedostatek personálu se kompenzuje a zkvalitňuje technologií, aniž by si uvědomovala, že pedagogika je zásadně lidský vztah, který s podporou vědeckých důkazů funguje lépe, když je lidský přístup učitelů. To je také to, co je nejvíce znepokojující. Absence vědeckého přístupu mezi těmito jednotlivci zvítězila v technologické orientaci.

Klíčová slova:
scientifikace; technologizace; škola; rodina; humanizace

Abstract:
The blind spot of techno-pedagogues, of which there are not a few, is the overwhelming majority of teacher, trainers, mission-based teachers and commissioned officials in superior institutions. Technopedagogy (*oxymoron*), claims that the lack of personnel is compensated and improved by technology, without realizing that pedagogy is fundamentally a human relationship, which, with the support of scientific evidence, works better when the relationship of teachers. This is also what is most disturbing, the absence of a scientific approach among these individuals has prevailed in a technological orientation.

Keywords:
scientization; technologization; school; family; humanization

Ideologie technokratické, technomorfní vize společnosti

Dost lidí si uvědomuje nebezpečí, jež jsou vyvolávána technologickým vývojem lidstva a rostoucím počtem „technomorfně“ uvažujících lidí, pevně přesvědčených, že každý vývoj znamená nutně také vznik nových hodnot. Konrád Lorenz (1973) v knize *Die Ruckseite des Spiegel* oprávněně popsal, že vývoj kultury je analogický s vývojem živočišného, a to i mezi jednotlivci se odehrává bez digitálního rozhraní nebo v poslední době robotiky, nového výstřelku inovativních rostlinného druhu (metoda fylogeneze).

Teilhardt de Chardin, jako stoupenec universální evoluce věřil v ideu evoluční cesty, od nižšího k vyššímu, která je zásadně předurčena jako velká syntéza biosféry a noosféry v jediném procesu vrcholící v „bodu Omega“ (transformaci kosmického v personálním, křesťanskou rehabilitaci světa). V důsledku uvedeného vnímání vývoje se člověk mohl cítit zbaven odpovědnosti za vše, co se ve světě děje. Přesvědčení, že každý vývoj je nutně spjat se vznikem nových hodnot, to je technomorfní uvažování (jsoucno jako stroj). Odtud vede cesta k technokratickému vnímání světa i společnosti. Možnost technické realizace spouští představu či téměř povinnost vše podle tohoto uvažování uskutečnit. Tím se dostáváme k tragice technomorfního uvažování a přemítání o veškeré společnosti a lidech jako novém technokratickém náboženství.

Ignoruje se fakt, že své osobní budoucí výsledky – důsledky své práce, nelze nikdy předvídat skrze žádný kognitivní aparát, můžeme doplnit: lidský mozek ani počítač.

Technokratický systém působí univerzálně: destruuje variabilitu, tj. odlišnost, uniformuje. K opakujícím se tématům technokratického myšlení je doktrína o absolutní rovnosti všech lidí, tj. idea „tabula rasa“, která stále, i přes veškeré důkazy o chybnosti takového náhledu, přetrvává v našem myšlení. Jde o víru v neomezenou upravitelnost člověka. Uvedený vhled je plně kompatibilní s představou technokratického myšlení o neomezené manipulovatelnosti člověka. A platí úměra: čím více lidí věří, či se hlásí k určité ideologii, tím více působí její sugestivnost a přitahuje více lidí.

Vůči technomorfnímu, technokratickému pohledu na svět a společnosti, je nejlepší obranou příklon k přírodě, nejlepší škole, která člověku dává smysl života.

„Člověk je od přírody politické zvíře,“ tvrdil Aristoteles. Prostřednictvím kontaktu s ostatními a v rámci skupiny, školy, komunity nebo města, mohou děti, dospívající a mladí dospělí rozvíjet svůj potenciál a stát se lidskými bytostmi a plnohodnotnými občany; což nemá nic společného s izolací v místnosti kvůli sledování online kurzů, kde je „lidská“ přítomnost, pokud to tak vůbec můžeme nazvat, zredukována na pár pixelů a zvuk.

Cesta od humanizace k dehumanizaci

Odlidštění není nic nového, ale od nástupu digitální technologie zažilo nedávné zrychlení na globální úrovni.

Abych to shrnul: posedlost hodnocením, posedlost daty, infantilní posedlost technologií, redukce přímých mezilidských vztahů, redukce počtu lidí dohlížejících na studenty, vědecká vize učení nutně na úkor sociální nebo humanistické vize. Vzdělávání jde cestou průmyslového zemědělství: mechanizace, standardizace, racionalizace, technofilie, vše, co je specifické pro dehumanizaci, pro artificializaci.

Scientismus můžeme definovat jako víru, že jen to je skutečné, co můžeme vyjádřit terminologií přírodních věd a dokázat kvantitativně. Což znamená, že poznání je objektivnější (naivnější) tím, že nebudeme brát v úvahu poznávací aparát, který nám jej zprostředkuje.

Technokratický systém, technologizace, který v současnosti ovládá téměř celý svět, je schopen vyrovnávat všechny kulturní odlišnosti. Jenže svět je světem rozdílů a mizení rozdílů je mizení lidskosti, dehumanizace.

Čím nižší je inteligence, tím nižší je schopnost rozlišovat variabilitu a rozdíly, až se dostaneme na hranici, kdy se rozlišuje pouze na metafyzické odlišnosti Dobra a Zla. Vzrůstající netolerance „civilizovaného" člověka k nelibosti přeměňuje přirozené výšiny a hlubiny lidského života v nudnou, uměle uhlazenou plochu fádní šedi, bez kontrastů světla a stínu, tvrdí K. Korenz. Přináší zkrátka nudu, a tím u mnoha lidí vyvolává nutkavou potřebu zábavy. Potřeba „být baven" je symptomem mimořádně rizikového psychického stavu. Nechávat se pasivně bavit je pravým opakem hry jako té tvůrčí aktivity, bez níž nemůže existovat skutečná lidskost, humanita a navozuje dehumanizaci a uniformitu.

Jedná se o globálně a mediálně předkládanou naději (ideologii) vloženou do technologie jako klíče ke společenskému pokroku.

Slavnostně se proklamuje takzvaná „čtvrtá průmyslová revoluce", v konečném důsledku, jak tvrdí technicistně propagátoři Průmyslu 4.0, tato revoluce změní *„to, co znamená být člověkem"* (Světové ekonomické fórum, 2023). To se má stát díky rozšíření kognice a schopností nových generací s pomocí technologie, tj. bioinženýrství, rozhraní mozek–počítač a širokému uplatnění umělé inteligence atd. Nastane věk tzv. transhumanismu, fúze člověka a stroje.

Dost lidí si uvědomuje nebezpečí, jež jsou vyvolávána technologický vývojem lidstva a narůstá počet „technomorfně" uvažujících lidí, pevně přesvěd-

čených, že každý vývoj znamená nutně také vznik nových hodnot včetně zásadního zlepšení možností studia, zlepšení mezilidských vztahů, kontaktů a tím i lidskosti.

Od příchodu nových technologií ovšem nedošlo k žádnému výraznému zlepšení ve výuce, a vlastně ani v mezilidském chování a jednání. Úroveň stále klesá, nerovnosti se zvyšují. Stěžujeme si na nedostatek autonomie studentů, ale co si můžeme myslet o těchto učitelích, zcela závislých na ekocidním digitálním průmyslu? Fakta, vlastní zkušenosti (nepřenositelné) se ukládají v hipokampu, ale dovednosti se ukládají v části mozku nazvané striatum – tomu se klasicky říká digitální amnézie. Proč si pamatovat, když vím, kde informaci najdu, proč se tedy učit? Lidský vztah se již nejeví jako zásadní, ale sekundární.

Humanizace je lidský vztah, lidskost

Učitelé by místo toho měli pracovat přímo se svými studenty v přirozeném lidském prostředí, tváří v tvář nebo vedle sebe, bez technologického rozhraní a pokud možno ve slušném počtu, který umožňuje skutečnou rozpravu, diskurz. Méně studentů ve třídě umožňuje více pozornosti ze strany učitele pro každého studenta, je to matematické, ale technokratům to uniká. Je to optativ, ale je tedy nutné vystoupit z naivní a technoblažené vize vzdělávání, pochopit sázky vědeckosti a technologizace školy. Ty druhé slouží také k tomu, aby nás udržely v technologicko-vědeckém mýtu, který nás dovedl k současným vzestupům diagnostikovaných duševních problémů jak u žáků, tak i rodičů, zdravotním a ekologickým katastrofám. Stačí se jen podívat na statistiku zdravotnických informací (psychiatrickou diagnostiku).

Týmy „myslitelů“ pracujících v těchto zařízeních, institucích, všichni velcí fanoušci technopedagogiky, jsou mobilizováni, aby se připravili na další školní rok. Aktivizujeme se, připravujeme půdu. Ale řekněme místo toho, že mezi zastánci plně digitální technologie je mnoho těch, kteří chtějí obsadit celou půdu ve světě vzdělávání, které se až do včerejška snažilo takovému vlivu odolávat, jak jen to šlo.

I když tedy velká část populace zůstává tváří v tvář rozsahu krize paralyzována, nezahálí, organizuje svět vzdělávání vytvořený k jejich obrazu a podobě, tedy – řečeno zcela odlidštěný.

Když se ve světě vzdělávání procesor stále více stává náhradou za učitele, je to znamení, že se vnucuje nové paradigma, že humanistický ideál našeho vzdělávacího systému je drcen zhoubným a smrtícím projektem transhumanistů.

Pod záminkou naléhavosti situace, ať už je potřeba zachraňovat sezení, inovovat, znovu vynalézat školu, dohnat určité zpoždění nebo se přizpůsobit nové realitě, je ve světě vzdělávání mnoho učitelů, kteří se chovají jako „užiteční idioti“, což znamená jako bytosti, které byly tak dobře upraveny, zmanipulovány a instrumentalizovány technomorfně uvažujícími politiky, že jsme uvěřili, že naše společná spása musí přijít skrze ně, prostřednictvím technologie, i když to představuje zapomínání nebo popírání toho, co by mělo být jádrem vztahu učitel–žák.

Na technopedagogických řešeních, která nám tito „prodejci chrámů“ nabízejí, je zhoubné a nebezpečné to, že se v zásadě individualisticky rychle stávají vektory sociálních nerovností: vzdělávání pro tyto soukromé společnosti představuje trh, kde rodiče a studenti jsou zákazníci, kteří jsou atomizováni a jsou vystaveni konkurenci.

Výraz „vzdělávání na dálku“, který propagují, je velmi objevný. Tento přístup spoléhá na společnosti: společné soužití, budování vztahů nebo „vytváření pospolitosti“, aby mohli prosperovat, i když to znamená popření toho, co je vlastně „srdcem“ vzdělávání.

Zdá se, že zdravotní a klimatická krize tyto úvahy stále urychluje a prohlubuje. Jednoho dne budeme muset těmto etickým otázkám čelit. Jednoho dne budeme muset čelit důkazům, že naše průmyslová, vědecká a politická elita jsou často lidé, jejichž školní docházka a studium byly nejúspěšnější: jsou to tedy naši nejlepší studenti, kteří se aktivně podílejí na postupu katastrofy, ti, kteří se rozvíjejí prostředky a ekocidní politiky naší civilizace.

Selhávání školy v předávání respektu k přírodě a živým věcem obecně

Jedno je jisté, technologické prostředky nám nikdy nebudou chybět, dokonce jich budeme mít vždy více.

Zásadní slepý úhel technopedagogů, a není jich málo, tvoří převážnou většinu školitelů, učitelů, učitelů pověřených misemi a inspekčního orgánu. Technopedagogika (oxymóron), tvrdí, že kompenzuje nedostatek personálu pomocí technologií, aniž by si uvědomovala, že technologický průmysl vyžaduje mobilizaci značných finančních prostředků, těžebních zdrojů a levné a přetěžované pracovní síly. Ve skutečnosti na druhém konci řetězce – to znamená v západních zemích; se musí snížit mzdy ve vzdělávání, abychom kompenzovali tyto investice, a proto co nejvíce omezit lidské zdroje, aby byl projekt ziskový. Práce neurovědce Michela Desmurgeta (2022) a jeho 1500 analyzovaných vědeckých článků ukazují průměrnost těchto nástrojů jak ekologicky, tak výchovně. Na druhou stranu škodlivé dopady, jako je ztráta auto-

nomie žáků nebo nárůst konfliktních vztahů mezi učiteli a žáky či rodiči žáků, pociťujeme od prvního uzavření v důsledku nedávné pandemie COVID-19 stále více.

Lidské bytosti jsou společenské bytosti

Můžeme skutečně požádat mladého dospělého, aby se na čas izoloval ve svém pokoji, aby navštěvoval online kurzy, ale za určitým prahem sociálního a společenského jej mohou přepadnout pocity samoty, úzkosti v učebnách, ale i v ministerských kancelářích. Technologické nástroje nepadají z nebe. Jejich výroba a použití představují lidské, zdravotní i ekologické ztroskotání. Musíme pochopit, že vzdělávací instituce je již dobře digitalizovaná, příliš digitalizovaná. Ve skutečnosti příliš často zapomínáme, že kultura a znalosti, k nimž mají studenti přístup, jsou plodem kolektivní práce, stejné přirozené družnosti, která je přítomna v lidských bytostech.

Jak se tedy můžeme divit, že lidské bytosti, jako oni, potřebují učitele z masa a kostí, konkrétní a fyzickou přítomnost, aby se mohly učit, otevírat se světu a vzkvétat? Zejména proto, že právě očima druhých a díky četným interakcím se svými vrstevníky mohou tito mladí dospělí budovat svou osobnost a najít svou identitu. Zbavit je těchto mezilidských vztahů je svým způsobem odsuzuje k tomu, aby žili jako přízraky, beztvaré bytosti; zkrátka jako digitální autisté.

Online kurzy, nebo obecněji vzrůstající přítomnost digitálních technologií ve světě vzdělávání, je výsledkem zhoubného procesu dehumanizace. Ten skončil tak, že jsme zapomněli, že studenti, kteří nejsou výlučně rozumovými bytostmi, jsou především obýváni základními pudy, touhami, emocemi; že potřebují používat všechny své smysly a pohybovat se, aby cítili, že existují, aby našli rovnováhu. S těmito mladými dospělými, izolovanými od světa a fixovanými na svých obrazovkách, je však od pandemie zacházeno jako s bytostmi bez těla, zbavenými těl, nanejvýš jako s „formalizovanými“ mozky, které by byly napojeny na více aplikací, aby se usnadnilo vstřebávání malé dávky virtuálního světa vymyšleného v technické laboratoři.

Smutný předzvěstný zážitek? Jak jsem již uvedl, jedno je jisté. Technologické prostředky nám nikdy nebudou chybět, dokonce jich budeme mít vždy více. Technokratické myšlení je technomorfní ideologie vedoucí k naivní technoblažené vizi vzdělávání, náboženství transhumanismu vedoucí k dehumanizaci.

Avizovaná posedlost hodnocením, posedlost daty, infantilní posedlost technologií, redukce přímých mezilidských vztahů, redukce počtu lidí, vše, postupem času technický i kulturní vývoj vyústili v současný systém, který převrátil ideologii, šířenou osvícenstvím (vzdělání jako způsob odstranění

sociálních rozdílů). V současné době ovšem médium již nahrazuje sdělení. Podle McLuhanna má být však *„Médium jako poselství“*. Pedagogické postupy podporované školstvím se rozvinuly natolik, že „profesorský“ sbor, který je po dvě století v pedagogice zdokonaloval i přes veškeré problémy, učinily nepotřebným.

Ve vzdělávání probíhá vše tak, jako kdyby forma jeho technického zavádění eliminovala samotný obsah (poselství), jde o záměrnou denotaci klíčových pojmů a termínů v oblasti pedagogiky a výchovy.

Technopedagogika (oxymorón) – Smutný předzvěstný zážitek?

Můj největší strach není ani tak z toho, co náš vzdělávací systém podrobuje studentům a učitelům, jako spíše z toho, co je čeká zítra, až důsledky pandemie odezní. Otázka, kterou si kladu, zní takto: Najdou různí aktéři ve světě vzdělávání, bohatí na tuto smutnou zkušenost prožitou během této zdravotní krize, sílu a odvahu vrátit se k humanističtější formě výuky, nebo budou pokračovat? Nechat se ukolébat písní sirén, která už léta vychvaluje výhody virtuální výuky, která se nikdy neosvědčila?

Když vidím způsob, jakým se množí pyšní spoluprací na budování této „školy budoucnosti“, která si vytyčuje ideál pixelování studentů a digitalizace učitelů, mám bohužel dojem, že to, co se mělo stát, je prezentováno jako výjimka, která může být poté, co pandemie skončila, jako nečekaná příležitost pro technofily urychlit a dokončit zřízení vzdělávacího systému, který přiměje studenty a učitele dělat věci podle jejich vize.

„Učitelé, stáváme se těmito továrními dělníky, kteří žijí v rytmu svého stroje, a naši studenti budou špičkovými produkty, které z toho vzejdou: nezáleží na tom, co to je, pokud projdou test kvality,“ říká filozof a esejista Frédéric Dufoing (2022).

Škola se vyprazdňuje od své lidskosti a cestou digitalizace se prosazuje technomorfní, dehumanizační ideologie. To znamená, že technologie již neznamená jen technickou nadvládu lidí nad přírodou, ale také nadvládu lidí nad lidmi samotnými. Expanze technické moci na „lidskou technologii” se radikalizuje digitalizací.

Digitální pozorování chování, predikce chování a ovládání chování rozšiřují a omezují rozsah možností dominance – a díky nim se demokratické formy kolektivního jednání stále více jeví jako zastaralé a neefektivní způsoby pro rozhodování. S tímto *„neuznáním důležitosti kolektivních politických jednání“* se *„digitální konstelace“* (Berg et al., 2020, s. 179) přímo napojuje na utopickou tradici politického myšlení. Tento žánr hraje od svého vynálezu

v raném novověku možnost zdokonaleného řádu. Myšlenka komplexní kontroly chování zde od počátku hrála ústřední roli. Společným rysem těchto utopií je vědecké chápání společenského řádu, v němž se politické otázky proměňují v pouze technicky řešitelné problémy.

Zdroje

Berg, S., Rakowski, N., & Thiel, T. (2020). *The digital constellation*. Weizenbaum Series.

Desmurget, M. (2022). *Screen Damage: The Dangers of Digital Media for Children*. John Wiley & Sons.

Dufoing, F. (2022). *L'Ecologisme contre l'Eta: Le défi de la démocratie directe*. Les éditions Ovadia.

Champy, P. (2021). Jean-Michel Blanquer et l'instrumentalisation politique des neurosciences cognitives. *Raison présente*, (1), 37–46.

Lorenz, K. (1973). *Die Rückseite des Spiegels: Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. Piper.

Autor:

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

jiri.kucirek@uhk.cz

REGISTROVANÉ PARTNERSTVO V KONTEXTE AKTUÁLNYCH POLITICKÝCH, PRÁVNYCH A ETICKÝCH REÁLIÍ NA SLOVENSKU

REGISTERED PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF CURRENT POLITICAL, LEGAL AND ETHICAL REALITIES IN SLOVAKIA

Petr Kocina, Dagmar Marková, SK

Abstrakt:
Predkladaný konferenčný príspevok ponúka krátku analýzu právneho stavu v oblasti ochrany súkromného a rodinného života kohabitujúcich osôb na Slovensku so zameraním na absentujúci inštitút registrovaného partnerstva. Analyticky zameraný konferenčný príspevok sa koncentruje na politické, sociálne a kultúrne reálie, ktoré sa premietajú do formy a obsahu rodinného práva na Slovensku, ktoré sa v tejto oblasti vzďaľuje od ľudskoprávnych štandardov bežných v Európskych krajinách. Aktuálny stav je kriticky reflektovaný aj z pohľadu medzinárodnoprávnych záväzkov Slovenskej republiky a regionálnych štandardov v oblasti ľudských práv.

Kľúčové slová:
ľudské práva; etika; registrované partnerstvo; páry rovnakého pohlavia; nezosobášené páry; kohabitácia

Abstract:
The presented conference contribution offers a short analysis of the legal status in protection of private and family life of cohabiting persons in Slovakia, with a focus on the absent institute of registered partnership. The analytically oriented conference contribution takes note of the political, social, and cultural realities that are reflected in the form and content of family law in Slovakia, which in this area clearly deviates from the human rights standards common in European countries. The current situation is also critically reflected from the point of view of the international obligations of the Slovak Republic and regional standards in the field of human rights.

Keywords:
human rights; ethics; registered partnership; same-sex couples; unmarried couples; cohabitation

Úvod

Téma analýzy súčasnej rodiny ponúka široké spektrum otázok, ktoré by si zaslúžili kritickú reflexiu, či celkovo ďalší výskum. Právna úprava vzťahov kohabitujúcich osôb v partnerskom zväzku spadá na Slovensku vo všeobecnosti do oblasti občianskeho práva, no jej fragmenty nachádzame prakticky v celom právnom poriadku. Napriek tomu, že rodinné právo sa u nás touto problematikou priamo nezaoberá, téma ako taká, nepochybne spadá do široko poňatej oblasti rodiny a rodinných vzťahov. Rovnako by sa dalo povedať, že ide o tému, ktorá je dnes azda najaktuálnejšia v tejto oblasti, pričom veľká časť spoločnosti s napätím a znepokojením, alebo naopak s nadšením, očakáva rozvoj a zmenu právnej úpravy. Slovenská spoločnosť je v týchto otázkach polarizovaná.

V tomto texte sa zameriame na problematiku nezosobášených kohabitujúcich párov, predovšetkým párov tvorených osobami rovnakého pohlavia. V prvej časti veľmi stručne načrtneme aktuálny právny stav a situáciu na Slovensku. V druhej časti sa budeme venovať medzinárodným štandardom a celkovej situácii v regióne. A napokon, v tretej časti príspevku v krátkosti poukážeme na politické, etické a sociálne kontexty existujúceho stavu.

Právna úprava vzťahov kohabitujúcich osôb a nezosobášených párov v Slovenskej republike

Hoci by sa na Slovensku dalo hovoriť aj o právnom nevidení nezosobášených párov, nebolo by to celkom presné. Právna úprava vzťahov kohabitujúcich osôb a nezosobášených párov v Slovenskej republike je síce minimalistická, ale nie celkom absentujúca. Ústavný súd Slovenskej republiky v rozhodnutí PL. ÚS 24/2014-90 okrem iného konštatuje, že štát uznaním privileguje aj iné typy sociálnej koexistencie osôb než je manželstvo. Vzhľadom na celkový rozsah sociálnych zmien v spoločnosti je však primeranosť tejto právnej úpravy často spochybňovaná. Otázka, či tento právny stav zodpovedá aktuálnym potrebám spoločnosti, je opakovane otváraná najmä v súvislosti s LGBTQI+ osobami, pre ktoré manželstvo na Slovensku nepredstavuje reálnu alternatívu a nedáva im možnosť vzájomne si upraviť vzťahy. Stále jednoznačnejšie sa preto formulujú konkrétne nároky na právnu úpravu týchto vzťahov jazykom ľudských práv a objavujú sa aj v autoritatívnych textoch. V neposlednom rade sa tieto otázky stali jednou z tém predvolebnej

kampane 2023, pričom rôzne politické strany sa práve k tejto téme vyjadrovali z rôznych, často protikladných, pozícií.

Na Slovensku aktuálne absentuje možnosť oficiálnej registrácie alebo inej formálnej evidencie blízkych osôb pred orgánom verejnej moci. Právny poriadok Slovenskej republiky prisudzuje kohabitujúcim osobám, partnerom/partnerkám vo vzťahu, niektoré špecifické práva a povinnosti predovšetkým prostredníctvom kategórie blízkych osôb podľa § 116 zákona č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník v znení neskorších predpisov. Blízkou osobou je tu „príbuzný v priamom rade, súrodenec a manžel; iné osoby v pomere rodinnom alebo obdobnom sa pokladajú za osoby sebe navzájom blízke, ak by ujmu, ktorú utrpela jedna z nich, druhá dôvodne pociťovala ako vlastnú ujmu“. Preukazovanie takého statusu však vzhľadom na absenciu prehľadnej registrácie nemusí byť v praxi jednoduché. Súdna prax, aj teória, poznajú ešte inštitút druha a družky, ale tento v právnom poriadku Slovenskej republiky nie je definovaný. V praxi zväčša koreluje s kategóriou blízkej osoby za predpokladu, že ide o muža a ženu, ktorí spoločne žijú rodinným životom. Práva a povinnosti vyplývajúce zo statusu blízkej osoby sú pomerne limitované.

Nebudeme taxatívne menovať všetky ustanovenia naprieč právnym poriadkom, no blízke osoby majú napríklad nárok na poskytnutie voľna zamestnávateľom pri úmrtí kohabitujúceho partnera alebo partnerky (§ 141 ods. 2 písm. d) Zákonník práce (zákon č. 311/2001 Z. z. v znení neskorších predpisov), nárok na poskytnutie voľna zamestnávateľom pri sprevádzaní rodinného príslušníka (partnera/partnerky) do zdravotníckeho zariadenia (§ 141 ods. 2 písm. c) a § 40 ods. 5 Zákonník práce (zákon č. 311/2001 Z. z. v znení neskorších predpisov). Oprávnenia vyplývajúce zo statusu blízkej osoby sú však obmedzené. Napríklad citovaný prístup k zdravotnej dokumentácii má blízka osoba až potom, keď nie je manžel/manželka dieťa ani rodič. Kohabitujúci partner/partnerka môže zo zákona dediť len v druhej alebo tretej dedičskej skupine (§ 473 – 475 zákona č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník v znení neskorších predpisov). Blízka osoba nemôže nadobúdať majetok do bezpodielového spoluvlastníctva, problémom môže byť aj spoločný nájom družstevného bytu či vzájomné zastupovanie, ktoré často predpokladá špecifické splnomocnenia. Negatívne dotknutá je aj ochrana osobnosti partnera/partnerky po jeho/jej smrti, blízka osoba nemá právo na náhradné bývanie po rozchode nárok na množstvo sociálnych dávok bežne spájaných s manželstvom. Ako príklad možno uviesť vznik nároku na ošetrovné, na dôchodkové dávky, na úrazové dávky aj na vdovský či vdovecký dôchodok. Úplnejší zoznam právne neupravených životných situácií nezosobášených párov je dostupný na stránkach Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky v sekcii dokumenty LGBTQI+.

Samotný fakt, že štát priznáva manželstvu osobitnú ochranu a manželom osobitné oprávnenia, nie je problémom právnej úpravy (napr. rozhodnutie Európskeho súdu pre ľudské práva (ESĽP) vo veci Kozak vs Poland, (App 13102/02). No vzhľadom na vývoj spoločnosti sa v autoritatívnych textoch dostáva do popredia potreba hľadať istú rovnováhu medzi touto exkluzivitou a primeranou ochranou osôb, ktoré svoj súkromný a rodinný život nechcú či nemôžu prežiť v manželstve. Určité konkrétne nároky na kvalitu právnej ochrany v oblasti súkromného a rodinného života sa preto stále častejšie formulujú jazykom ľudských práv. Predmetnú problematiku budeme teda anayzovať hlavne v tejto perspektíve nazerania.

Regionálne štandardy v oblasti právnej úpravy regulujúcej spolužitie kohabitujúcich osôb

Slovensko je členským štátom Rady Európy aj Európskej únie. Obe regionálne zoskupenia prijímajú opatrenia smerujúce k väčšej právnej ochrane kohabitujúcich osôb v partnerskom vzťahu, či už prostredníctvom podpory inštitútu registrovaného partnerstva, alebo iných praktických opatrení. Európska únia však nemá právomoc harmonizovať oblasť manželského a rodinného života v členských štátoch. Tá je vo výlučnej kompetencii členských štátov. Tento právny stav, vyplývajúci zo zakladajúcich zmlúv, sa odráža aj v Charte základných práv Európskej únie, ktorá v článku 9 nazvanom Právo uzavrieť manželstvo a právo založiť rodinu explicitne hovorí, že: Právo uzavrieť manželstvo a právo založiť rodinu sa zaručuje v súlade s vnútroštátnymi zákonmi, ktoré upravujú výkon týchto práv. Samozrejme, ľudské práva sú z pohľadu teórie nedeliteľné, a tak je zrejmé, že vzťahy medzi blízkymi osobami sú pokryté aj inými ľudskoprávnymi normami. No článok 9 svojou formuláciou jednoznačne potvrdil, že toto nie je oblasť, v ktorej by mala Európska únia harmonizačné ambície. Na jednej strane ide vzhľadom na kultúrnu a sociálnu diverzitu členských štátov o pomerne rešpektujúci postoj k tzv. kultúrno-etickým otázkam. No na druhej strane je takto naformulovaný článok v Charte prakticky len odobrením akejkoľvek štátnej legislatívy.

Napriek tomu je možné konštatovať, že hoci Európska únia neukladá ani nemôže uložiť povinnosť zaviesť registrované partnerstvo, nemá kompetenciu zasahovať do právnej úpravy inštitútu manželstva, kohabitácie či zakladania rodiny v členskom štáte, tak dôsledne využíva dostupné mechanizmy k tomu, aby pre občanov/občianky vytvárala spoločný priestor slobody, bezpečnosti a spravodlivosti. V tomto kontexte je potrené vnímať aj rozsudok Súdneho dvora Európskej únie z 1. apríla 2008, C-267/06 v prípade Maruko, v ktorom súdny dvor žiada, aby osoby žijúce v registrovanom partnerstve v porovnateľnej situácii, ako sú manželia, mali nárok na doplnkový vdovecký

dôchodok poskytovaný komerčne v rámci profesijného podnikového systému sociálneho zabezpečenia. Ide tu výlučne o doplnkový systém realizovaný na základe kolektívnej zmluvy medzi zamestnávateľom a zamestnancami/zamestnankyňami. Rozhodnutie sa opiera o Smernicu Rady 2000/78/ES z 27. novembra 2000, ktorá ustanovuje všeobecný rámec pre rovnaké zaobchádzanie s občanmi/občiankami únie v zamestnaní a povolaní. Európska únia neprekračuje svoje právomoci, no nie je ani ľahostajná voči diskriminácii. Článok 81 ods. 3 Zmluvy o fungovaní Európskej únie, ktorým sa Rade udeľuje právomoc prijať jednomyseľne po porade s Európskym parlamentom opatrenia týkajúce sa rodinného práva, ktoré majú cezhraničné dôsledky, bol napríklad použitý ako právny základ pre spoločnú prácu na riešení majetkových dôsledkov registrovaného partnerstva, hoci práve jednomyseľnosť sa nakoniec ukázala veľmi problematická. V rámci dostupných možností je Európska únia ako celok skôr angažovaná ako ľahostajná, ale dôsledné dodržiavanie zmluvne dohovorených pravidiel je základným predpokladom každej aktivity.

V rámci Rady Európy ďalšieho regionálneho zoskupenia štátov, už dlhšie pozorujeme posun smerom ku zvýšenej právnej ochrane rodinného a súkromného života kohabitujúcich párov. Tento trend je v judikatúre Európskeho súdu pre ľudské práva (ESĽP) dlhodobo zrejmý. Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd (Rím, 4. 11. 1950) je súdom vnímaný ako žijúci nástroj, ktorý by mal reagovať na prebiehajúce zmeny v spoločnosti, takpovediac rásť spolu s ňou. Tomu zodpovedá aj jeho judikatúra, ktorá je síce vnútorne konzistentná, ale nie statická. Do rozhodovania súdu sa tak premietajú sociálne zmeny aj posuny v chápaní rodinného a súkromného života v členských štátoch. ESĽP vo svojej judikatúre konštatuje, že existencia alebo aj absencia rodinného života je primárne záležitosťou faktu (K&T v Finland, (App. 25702/94)). Základom rodinného života je vzájomná radosť so spoločnosti rodiča a dieťaťa (…"mutual enjoyment by parent and child of each other's company") (B v United Kingdom, (App. 9840/82)). Dôležitá je pritom spolupatričnosť, radosť zo vzťahu. Dohovorom sú chránené aj vzťahy medzi bratmi a sestrami (Moustaquim vs. Belgium, (App. 12313/86)), pričom vzťahy medzi nezosobášenými dospelými osobami môžu byť z pohľadu konvencie tiež rodinným životom, ak sú naplnené isté základné predpoklady. ESĽP si všíma, či pár spoločne žije, dĺžku trvania vzťahu, ale aj to, či partneri/partnerky demonštrovali vzájomný záväzok napríklad tým, že mali spolu deti, prípadne iným významným spôsobom (Al-Nasif vs. Bulgaria, (App. 50963/99)). Štrasburský súd okrem toho jednoznačne konštatoval, že aj páry rovnakého pohlavia môžu žiť rodinným životom a nejde u nich len o súkromný život (Schalk and Kopf v Austria, (App. 30141/04)).

Významné rozhodnutie ESĽP týkajúce sa ochrany súkromného a rodinného života párov rovnakého pohlavia prišlo v prípade Oliari a iní vs. Taliansko (App. 18766/11 & 36030/11)). Ide o rozhodnutie súdu zo dňa 21. júla 2015, v ktorom ESĽP potvrdil svoje konštatovanie, že páry osôb rovnakého pohlavia, tak ako aj páry opačného pohlavia, dokážu vytvoriť stabilný a hlboký vzťah, pričom tiež pociťujú potrebu právneho uznania svojho zväzku. Vzhľadom na nedostupnosť manželstva majú podľa súdu tieto páry osobitný záujem na získaní možnosti vstúpiť do formy občianskeho zväzku alebo registrovaného partnerstva. ESĽP to považuje za „...spôsob, ktorým by mohol byť ich vzťah právne uznaný a ktorý by im zaručil primeranú ochranu – v podobe základných práv týkajúcich sa párov v stabilnom a trvalom vzťahu – bez zbytočných prekážok" (Oliari and Others v. Italy, (App. 18766/11 & 36030/11)). Súd teda na základe článku 8 ods. 1 Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd uznal, že za istých okolností, ktoré v prípade Oliari boli naplnené, má Taliansko pozitívny záväzok konať tak, aby prostredníctvom právnej úpravy zabezpečilo rešpektovanie súkromného a rodinného života aj párom rovnakého pohlavia. Súd pri rozho-dovaní bral do úvahy niekoľko faktorov. Odvolal sa aj na relatívny konsenzus vo veci právneho uznávania vzťahu párov rovnakého pohlavia v Európe. Preskúmal sociálnu realitu v krajine, existujúcu právnu úpravu aj domácu judikatúru. Súd konštatoval diskrepanciu medzi sociálnou realitou a právnou úpravou a vyhodnotil to ako porušenie záväzkov zmluvnej strany.

Z rozhodnutia Európskeho súdu pre ľudské práva (ESĽP) z 13.07.2021 v prípade Fedotova and Others vs. Russia (App. 40792/10, 30538/14 and 43439/14) už celkom jednoznačne vyplýva, že zmluvné strany majú povinnosť zabezpečiť právnu ochranu rodinného života aj párom, ktoré sú tvorené osobami rovnakého pohlavia. Toto konštatovanie nie je nijako prelomové a logicky nadväzuje na predchádzajúcu judikatúru. Pozitívny záväzok štátu zabezpečiť v nejakej forme právne uznanie vzťahu aj osobám rovnakého pohlavia už v tomto rozhodnutí nie je podmienený ani predchádzajúcimi rozhodnutiami domácich súdov, ani verejnou mienkou. Súd tu teda jasne deklaroval ľudsko-právny štandard, ktorý sa od členských krajín Dohovoru očakáva.

Politické, právne a etické reálie na Slovensku ako dôvody odmietania registrovaného partnerstva ako ľudsko-právneho štandardu

Vývoj v rozhodovaní ESĽP sa na Slovensku neustále problematizuje a politicky zneužíva. Pozitívny záväzok štátu zabezpečiť všetkým párom prístup k právnej ochrane nad rámec aktuálneho stavu nebol Slovenskou republikou akceptovaný. Ministerstvo spravodlivosti SR po zverejnení rozhodnutia ESĽP v prípade Oliari a iní vs. Taliansko zdôrazňovalo priestor pre voľnú

úvahu zmluvných strán Dohovoru a podstatnú odlišnosť situácie na Slovensku od Talianskeho kontextu rozhodnutia vo veci Oliari. Na stránke Ministerstva spravodlivosti SR sa objavila správa, ktorá s odvolaním sa na stanovisko zástupkyne SR pred ESĽP Marice Pirošíkovej upozorňuje na to, že:

„...európsky súd v tomto rozsudku pri konštatovaní porušenia článku 8 Dohovoru poukázal na široký priestor štátov pre voľnú úvahu v tejto oblasti, pričom významnú mieru v tomto ohľade zohrali rozhodnutia najvyšších súdnych orgánov Talianska, podľa ktorých by mala byť osobám rovnakého pohlavia poskytnutá určitá forma právnej ochrany. Vzal do úvahy aj prieskumy verejnej mienky v tejto oblasti. Vzhľadom na uvedené nie je možné jednoznačne tvrdiť, že situácia v SR je totožná so situáciou, ktorú ESĽP posudzoval v talianskom prípade“ (Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky, uverejnené v denníku Postoj 2015).

Odlišné stanovisko k problematike práva párov rovnakého pohlavia na uznanie ich vzťahu v právnom poriadku SR neskôr zaujala verejná ochrankyňa práv Mária Patakyová dňa 14. 9. 2017. Slovenská ombudsmanka vo svojich záveroch konštatuje, že:

„Právne uznanie spolužitia párov rovnakého pohlavia je významnou praktickou ľudskoprávnou problematikou riešenou v rámci práva na súkromný a rodinný život. Úroveň ochrany takéhoto spolužitia sa v členských štátoch Rady Európy zvyšuje, čo vplýva na úroveň zvyšovania „sily“ tohto práva. Z judikatúry ESĽP, z vývoja po dôležitom rozhodnutí Oliari v. Taliansko a zároveň z parametrov dôležitých pre konštatovanie pozitívneho záväzku pre uznanie takéhoto spolužitia (napr. výskum verejnej mienky svedčiaci pre zabezpečenie istej úrovne uznania a ochrany) možno vyvodiť, že faktická právna absencia uznania spolužitia párov rovnakého pohlavia, takpovediac „právne nevidenie“ týchto párov, nerešpektuje ľudskoprávne záväzky Slovenskej republiky“ (Patakyová, 2017).

Trend pokračujúcej akceptácie inštitútu registrovaného partnerstva je dlhodobý. Z posledného prieskumu agentúry Ipsos uskutočneného pre Denník N vyplýva, že na Slovensku je výrazne viac ľudí za registrované partnerstvá pre ľudí rovnakého pohlavia než proti nim. S registrovanými partnerstvami „rozhodne súhlasí“ 19,7 percenta opýtaných a „skôr za“ je ďalších 29 percent. Spolu je za možnosť žiť v registrovanom zväzku 48,7 percenta opýtaných. S registrovanými partnerstvami, naopak, podľa výsledkov agentúry Ipsos „rozhodne nesúhlasí“ 23,3 a „skôr nesúhlasí“ 15,7 percenta respondentov/respondentiek. Odporcov/odporkýň zavedenia inštitútu registrovaných partnerstiev je teda spolu 39 percent, čo je o desať bodov menej ako ich podporovateľov. Zvyšných 12,3 percenta opýtaných na túto otázku

nevedelo nijako odpovedať (Kern, Hrivňák, 2022). Napriek tomu sa zavedenie registrovaných partnerstiev na Slovensku stretáva s veľkým odporom konzervatívnych síl, ktoré sú aktuálne politicky nadreprezentované.

Súhlas s registrovanými partnerstvami, podľa citovaného prieskumu agentúry Ipsos, výrazne ovplyvňuje vek respondentov/respondentiek, ale aj to, či sú veriaci/e. „Kým v prípade ľudí vo veku 18 až 29 rokov s nimi nemá žiadny problém viac ako 63 percent a proti je len necelých 23 percent, vo vekovej kategórii 30–39 je za 49,4 percenta a proti už takmer 40 percent. Medzi štyridsiatnikmi je pomer medzi priaznivcami a odporcami registrovaných partnerstiev vyrovnaný – za a aj proti je 41 percent. V kategórii 40–65 rokov je pomer mierne v prospech partnerstiev (44 percent za, 37 percent proti)“ (Kern, Hrivňák, 2022). Ešte väčší rozdiel v podpore registrovaných partnerstiev ako medzi jednotlivými vekovými kategóriami je rozdiel medzi veriacimi a neveriacimi. Aj v prípade veriacich však ide o pomerne vysokú podporu – za je viac ako 43 percent, proti 44 percent. V prípade neveriacich je podpora registrovaných partnerstiev viac ako 65 percent, odporcov je len 26 percent (Kern, Hrivňák, 2022). O tom, že všeobecný konsenzus sa v tejto oblasti sociálnej spravodlivosti neustále prehlbuje však svedčia aj komentáre pápeža Františka, ktoré sa objavili vo filme Francesco na filmovom festivale v Ríme. Pápež sa tu celkom jasne vyjadril, že registrované partnerstvá vo forme civilných zväzkov považuje za vhodný spôsob právnej ochrany vzťahov LGBT osôb. Je preto pomerne zaujímavé, že konzervatívne strany odvolávajúce sa na tradičné náboženské videnie sveta a kresťanské hodnoty zásadným spôsobom odmietajú tento inštitút akokoľvek podporiť a snažia sa jeho zavedeniu brániť všetkými dostupnými prostriedkami.

Vzhľadom na rastúci konsenzus medzi členskými štátmi sa dnes Slovensko dostalo do pozície, v ktorej musí racionálne zdôvodňovať prečo ignoruje ľudsko-právne trendy. Potreba dávať niekomu absentujúcou legislatívou najavo, že jeho rodinný život nie je hodný ochrany či plného uznania zo strany spoločnosti, sa bude len veľmi ťažko obhajovať. Takýto postoj zjavne odporuje zmyslu pre spravodlivosť. Posun vo verejnej mienke je tiež zrejmý. Požiadavka univerzálnej a rovnakej úcty ku každému človeku a jeho rodinnému životu dnes dostáva prednosť pred stigmatizovaním niektorých ľudí zo strany spoločnosti alebo odsudzovaním ich životných rozhodnutí, či sexuálnych preferencií.

Záver

Zatiaľ čo donedávna bol ešte priestor pre diskusiu o tom, či je registrované partnerstvo, alebo iná forma právneho uznania zväzku dvoch osôb rovnakého pohlavia, nevyhnutne súčasťou práva na rodinný život, tento priestor sa teraz veľmi rýchlo stráca. Jedna strana v spore zrejme definitívne príde

o dôležité argumenty. Verejná ochrankyňa práv vo svojom stanovisku k problematike práva párov rovnakého pohlavia na uznanie ich vzťahu v právnom poriadku SR už v roku 2017 konštatovala, že: „faktická právna absencia uznania spolužitia párov rovnakého pohlavia, takpovediac „právne nevidenie“ týchto párov, nerešpektuje ľudsko-právne záväzky Slovenskej republiky“. Z rozhodnutia Európskeho súdu pre ľudské práva (ESĽP) v prípade Fedotova a ďalší proti Rusku vyplýva, že zmluvné strany majú povinnosť zabezpečiť právnu ochranu rodinného života aj párom, ktoré sú tvorené osobami rovnakého pohlavia. Toto konštatovanie nie je nijako prelomové a logicky nadväzuje na predchádzajúcu judikatúru. Rozhodnutím v prípade Fedotova súd prispel k jasnejšiemu výkladu ľudsko-právnych záväzkov štátu. Verejná mienka ani spoločenský konsenzus podľa ESĽP nie sú rozhodujúce pre posúdenie práv menšín, nehovoriac o tom, že v Ruskej federácii tiež nemajú rozhodnutia domácich súdov porovnateľné s tými v Taliansku. Zmluvné strany si vzhľadom na kultúrne špecifiká môžu vybrať najvhodnejší spôsob právnej úpravy takýchto vzťahov, ale nemôžu páry osôb rovnakého pohlavia celkom ignorovať. Každý má právo na ochranu svojho rodinného života a nejaká forma právneho uznania zväzku je už súčasťou ľudsko-právneho štandardu v Európe. Šestnásť štátov, ktoré sú zmluvnými stranami Európskeho dohovoru o ľudských právach, umožňuje párom rovnakého pohlavia uzatvoriť manželstvo, a ďalších štrnásť im podľa ESĽP ponúka možnosť upraviť si vzájomné vzťahy prostredníctvom nejakej formy registrovaného partnerstva. Trend je v tejto oblasti celkom jasný. Slovensko by malo vyvodzovať dôsledky z rozhodnutí ESĽP, pretože sa zaviazalo aplikovať Dohovor v súlade s vyvíjajúcou sa judikatúrou. Cieľom Dohovoru nebolo fixovať spoločnosť v stave z roku 1950. Ak má spoločnosti naďalej slúžiť, tak musí rásť spolu s ňou. Preto súd prostredníctvom judikátov po celý čas reaguje na celospoločenské zmeny. Absencia relevantnej právnej úpravy na Slovensku je výsledkom morálnej a právnej dezorientácie. Je už len otázkou času, kedy sa otvorene pripojíme k porušovateľom ľudských práv, alebo sa zaradíme medzi vyspelé európske demokracie. Hra na skrývačku sa tu zrejme skončila a budeme si musieť vybrať.

*Text vznikol vďaka podpore grantu **VEGA: 2/0035/21**: Rodinné konštelácie s biologickými a nie biologickými detmi.*

Zdroje

Al-Nasif v Bulgaria, (App. 50963/99), 20 June 2002, (2003) 36 EHRR 655.

B v United Kingdom, (App. 9840/82, 8 July 1987, Series A No 121, (1988) 10 EHRR 87.

Coman – rozsudok Súdneho dvora Európskej únie z 5. júna 2018, C-673/16.

Európsky dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd (Rím, 4.XI.1950) V znení protokolov č. 11 a 14, s dodatkovým protokolom a protokolmi č. 4, 6, 7, 12, 13 a 16.

Fedotová and Others v Russia (App. 40792/10, 30538/14 and 43439/14) Judgment 13. 7. 2021.

Charta základných práv Európskej únie (2016/C 202/02).

Kern, M., & Hrivňák, T.,(2022). Za registrované partnerstvá je viac ľudí než proti nim (prieskum Ipsosu) In: *Denník N* [online]. [Citované 22.09.2023]. Dostupné na: https://dennikn.sk/3079308/za-registrovane-partnerstva-je-viac-ludi-nez-proti-nim-prieskum-ipsosu/.

Kozak v Poland, (App no 13102/02), 2. Marec (2010) ECHR 280.

K&T v Finland, (App. 25702/94),12 July 2001, (2003)36 EHRR 255, ECHR 2001-VI.

Maruko – rozsudok Súdneho dvora Európskej únie z 1. apríla 2008, C-267/06.

Moustaquim v Belgium, (App. 12313/86), 18 February 1991, Series A No 193, (1991) 13 EHRR 80.

Oliari and Others v. Italy, (App. 18766/11 & 36030/11) 21 July 2015, HUDOC.

Patakyová, M., Stanovisko verejnej ochrankyne práv k problematike práva párov rovnakého pohlavia na uznanie ich vzťahu v právnom poriadku SR [online]. [Citované 20.12.2020]. Dostupné na: https://www.vop.gov.sk/stanovisko-k-problematike-pr-va-p-rov-rovnak-ho-pohlavia-na-uznanie-ich-vz-ahu-v-pr-vnom-poriadku-sr.

PL. ÚS 24/2014 - *Referendum v Ústavnom Systéme Slovenskej Republiky Referedum a Základné Práva a Slobody.*

Rubio, J. H. (2020). In Supporting civil unions for same sex couples, Pope Francis is moving Catholics toward a more expansive understanding of family In: *The Conversation* [online]. [Citované 20.12.2020]. Dostupné na: https://theconversation.com/in-supporting-civil-unions-for-same-sex-couples-pope-francis-is-moving-catholics-toward-a-more-expansive-understanding-of-family-148773.

Schalk and Kopf v Austria, (App. 30141/04), 24 June 2010, ECHR 2010.

Smernica Rady 2004/38/ES z 29. apríla 2004, o práve občanov Únie a ich rodinných príslušníkov voľne sa pohybovať a zdržiavať sa v rámci územia členských štátov.

Zákon č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník (aktuálne znenie).

Zákon č. 311/2002 Zb. Zákonník práce (aktuálne znenie).

Zákon č. 576/2004 Zb. O zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti (aktuálne znenie).

Zákon č. 301/2005 Zb. Trestný poriadok (aktuálne znenie).

Autoři:

Mgr. Petr Kocina, PhD., LL.M.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta, Katedra etiky a estetiky

pkocina@ukf.sk

prof. PhDr. Dagmar Marková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta, Katedra etiky a estetiky

dmarkova@ukf.sk

ČÁST II: SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY K RODINĚ A DĚTEM

A FAMILY INVOLVED TOY – SOCIAL FACES OF LEGO BRICKS

ZABAWKA RODZINNIE ZAANGAŻOWANA – SPOŁECZNE OBLICZA KLOCKÓW LEGO

Konrad Nowak-Kluczyński, PL

Abstract:
LEGO bricks are undoubtedly one of the most famous and strongest construction toy brands. The name comes from the Danish phrase "leg godt" which means "play well". The bricks have limitless capacity. They are used not only for playing but more and more often in the educational context, from kindergarten to universities. LEGO is creativity and play as well as stimulation of mental development. LEGO in social campaigns encourages parents to play with their children. Danish blocks are a collaborative game where children and adults work together to build structures. Family members focus on the joint creative process keeping in mind key social concepts such as cooperation, joint attention, joint achievement, division of labor, sharing, swapping roles, eye contact, verbal and non-verbal communication. The second tier, in the context of the family, focuses on depicting the modern family model based on sets from the LEGO City series. The bricks excite the imagination of both children and adults. Nowadays, they are encroaching the adult world boldly, because they have become a strong icon of pop culture and the socially engaged "toy".

Keywords:
bricks; LEGO; toy; game; family; afol; education; pedagogy

Abstrakcyjny:
Klocki LEGO są bez wątpienia jedną z najbardziej znanych i silnych na świecie marek zabawek. Ich nazwa wywodzi się od słów „leg godt", co po duńsku znaczy „baw się dobrze". Klocki mają nieograniczony potencjał, wykorzystywane są nie tylko w zakresie stymulowania dzieci podczas zabawy, lecz także coraz częściej na płaszczyźnie edukacyjnej. LEGO to kreatywność i zabawa oraz stymulacja rozwoju intelektualnego. Klocki te pobudzają wyobraźnie dzieci oraz dorosłych. LEGO w kampaniach społecznych zachęca rodziców do zabaw z dziećmi. Duńskie klocki to wspólna zabawa, podczas której dzieci i dorośli współpracują ze sobą, budując konstrukcje. Członkowie rodziny skupiają się na wspólnym procesie

twórczym mając na uwadze kluczowe koncepcje społeczne, takie jak współpraca, wspólna uwaga, wspólne osiągnięcie, podział pracy, dzielenie się, zamienianie się rolami, kontakt wzrokowy, komunikacja werbalna i niewerbalna. Druga płaszczyzna w kontekście rodziny, skupia się na przedstawianiu współczesnego modelu rodziny w oparciu o zestawy z serii LEGO City. Współcześnie, klocki LEGO coraz śmielej wkraczają w dorosły świat, w którym to stały się silnym elementem popkulturowym oraz „zabawką" społecznie zaangażowaną.

Słowa klucze:
klocki; LEGO; zabawka; zabawa; rodzina; afol; edukacja; pedagogika

Introduction

LEGO blocks are undoubtedly the most popular and strongest toy brands in the world. The name comes from "leg godt", which in Danish means "have fun". The motto is "Only the best is good enough". From 80 to 90 million of children get a set of Danish bricks all over the world, but few people know that up to 10 million adults buy them for themselves. After all, for ages LEGO has promoted the idea that every adult should give voice to their inner child. LEGO has stood for the view of the importance of play in human life (Andersen, 2022). Since the beginning of the thirties has given the enjoyment for both small and big children. It has crossed social and cultural divisions, because it always comes up with social development. Over the period of ninety years of its existence, LEGO has become not only the important element of culture, but primarily a toy involved socially, educationally and even therapeutically. This is evidenced by many LEGO series, changing over the years – from LEGO DUPLO to LEGO Adults[1]. LEGO is a journey to the fantasy world and untamed imagination – "delight designers of all ages and ignite their unlimited creativity. Give the youngest more possibility to play and let them gain self-confidence. Older children and adults can build more complicated models and enjoy engaging adventures" (Polish LEGO catalogue January–June 2023, p. 2).

Afols has been more and more confidentially welcomed to the LEGO website. There is a special section „Adult Welcome" or more and more

[1] In the LEGO catalogue (January-May) 2023 you can find the following series: DUPLO, Disney – Mickey Mouse and Friends, Marvel Spidey Super Hero Squad, Disney 4+, City 4+, Friends 4+, NINJAGO 4+, Classic, Disney, Friends, DOTS, Creator, Disney Pixar Buzz Astral, Minifigures, Super Mario, City, NINJAGO, Jurassic World, Harry Potter, Avatar, DC, Marvel, Speed Champions, Star Wars, Technic as well as Adults.

advertising companies are directed to them. An afol is an acronym and stands for „an adult fan of Lego". LEGO for adults is characterized by high quality and collectors' sets. Bricks are carefully selected and designed for bigger hands according to the principle; "In the present world of rush LEGO sets for adults allow to break away from everyday life and focus fully on careful building. Creative rest. Zen zone. Vein welcome."

The interesting place to enjoy the time, for both an afol and a child, is beside Legolands LEGO House built in 2017 in Billudn, Denmark. It is a museum of LEGO where LEGO company is proud to present its history. The building is full of incredible attractions placed on six interactive zones (Hugo, 2017). In this unique on a global scale place, LEGO fans of all ages can develop their creativity among 25 million bricks, spending their time with family in the real paradise for all LEGO lovers (LEGO House, 2023).

The history of LEGO bricks contains many elements, requiring a separate publication, however some key ones – important for the development of this worldwide brand - can be distinguished. On the twelfth of October 1932 in Billund, Denmark, Ole Kirk Christiansen set his carpentry workshop. In the initial phase of the company's existence, the toys had not been produced. But over the years, they were produced from wood waste. It was a key decision for the company development (Ciemcioch, 2016). LEGO company had offered a broad range of wooden toys in the years preceding plastic bricks creation. Among wooden toys in the thirties, there were first cars and trains. In 1932, in the first catalogue of LEGO products, there were twenty-eight toys. The most popular was LEGO Duck produced in 1935. First plastic toys came up in 1947 as a complement to the wood products. There were a fish-shaped rattle and a figurine of a marine who slid down the rope (Hugo, 2017). In 1957, the bricks have achieved global success with improving their construction (the possibility of combining them together and the connection stability using the tab system). On the 28th of January 1958, at 1:58 PM, an application was submitted to Danish Patent and Trademark Office in Copenhagen concerning the unique construction of a LEGO brick (Ciemcioch, 2016).

LEGO view has changed over the decades. The company has suffered financial ups and downs, and also unsuccessful brand ideas. On the 7th of March 1978, Klejd Kirk Kristiansen convinced that the company aim is to make children and the parents aware that LEGO is much more than the usual bricks – in the new company strategy "the consumers will start LEGO not only as "construction toys" but also as" creative and educational high quality toys for children of all ages" (Lunde, 2019, s. 28-29). In was the beginning of the unstoppable successes. In 2021 with revenues, LEGO company became the biggest toy company all over the world and has been taking this place to this day (Sandford, 2023). In LEGO catalogues, published twice a year, photos

of adults playing with children can be found, according to the rule "Give your child a huge start of a lifelong adventure with sets […] to learn and play" (LEGO catalogue January-June 2023, p. 4). In 2018 in a global advertising campaign „Do not disturb playtime" LEGO encouraged parents to play with children. Danish bricks producer paid attention how important the play was in child development. He encouraged parents to give up phones and computers during playtime and focus on children. The campaign lasted 21 days because the company believed it's enough time to change your habits (LEGO in the global campaign, 2018).

In the numerous subject literature, many books concern to define "a family" term. Maria Ziemska (1973) was the first Polish author who tried to define „a family". She wrote that 'a family is a small, natural social group, in which the central roles are the roles of mother and father. It is relatively durable and subjected to dynamic transformations, mainly connected with life courses of entities included in its composition." Against the common view, „a family" term is given many senses and meanings. The subject literature does not very often come up with social changes an the definitions are rapidly devalued. It is hard to find one model family pattern. A small family is most common, but is not dominant (Żurek, 2012). Family transformations are also connected with social macrostructure changes. Inner family life is permeated by the economic situation of the country, processes of political, social and economic structure as well as the development of knowledge or technology, progress and development in mass communication means and also changes in material and spiritual culture (Segiet, 2004). The creation of a modern society is increasingly connected with the breakup of interpersonal relationships. It causes that more and more young people perceive family and marriage as desired values (Dyczewski, 2002). Individualization processes influence marriage, family and parenting not in the sense of "end of the family" or creating the society of individuals but but in the sense of changing forms of family life, its opacity in relationships between people both within or outside the family (Rewera, 2012). A family is commonly referred to as the basic cell of society (Adamski, 2006) and it is "a very important educational and socialization environment, which significantly affects the development of certain values, attitudes as well as aspirations and aspirations in children's lives" (Kupisiewicz and Kupisiewicz, 2009, pp. 155–156). Among the many functions a family has to fulfill, one of the most crucial is socialization and educational function because a family should take actions to prepare child to live in the society by passing him knowledge of the world, basic behavioral patterns, customs, specific moral values and cultural heritage as well as prepare child for performing social roles (Wollman, 2011). This function is also fulfilled when a child plays with parents also with LEGO bricks as a socially engaged toy.

LEGO as a tool to have a child playing with parents together

LEGO is undoubtedly the strongest toy brand directed to families – kids and adults. In their history, bricks have been connected with many generations. The first generation included early products from the 1950's, based on a simple construction and construction experience. Generation from the 1960s was enriched with moving elements as wheels (included gears). The third generation was created in the 1970s and based on mini figurines that allowed thematic division and play consisting in role playing which made it easier to „ playing house". The new generation is products that introduce intelligence and behavioral elements to play. The strategic objective has been to make LEGO brand connected with something more than toys only. It is to be associated with human development by a lifelong learning process (Lunde, 2019). LEGO means playing together, when children and adults cooperate, building constructions. This task requires a division into different but dependent roles, however the interaction between participants is necessary as well as verbal and non-verbal communication. The members focus on shared creative process, taking key social conceptions into account such as cooperation, shared attention, shared achievement, task division, sharing, changing roles, eye contact, verbal and non-verbal communication.

Play as well as learning and work is one of the main forms of human activity, voluntarily undertaken, not utilitarian connected with positive emotional sensations and also cognitive ones (Kupisiewicz and Kupisiewicz, 2009). As Łukasz Gołębiowski (1831) claimed „play is the aim of the simplest game (…) Childhood, middle age and old age are searching for it. What is more, even later old age does not give it up". Plays have always served as socialization functions, preparing girls and boys to play the roles in the society. They are even attributes of humanity. Considering adults, it is building the parallel reality of ordinary life, while for children it is a way to master reality (Żołądź-Strzelczyk & Kabacińska, 2008).

From the earliest times, children have used various items to play, which have been called toys. Next to the random ones (natural such as sand, mud or chestnuts), there have been accurate toys. They have been items intentionally prepared by both adults and children themselves. The toys origins go back to distant times, but it can be claimed that the basic children's toys resource was formed in the Middle Ages (Żołądź-Strzelczyk & Kabacińska, 2012). A toy is "a material object specially made for play purposes which includes cultural content (…), shapes physical, mental or emotional development" (Bujak, 1988, p. 24). In pedagogical terms „a toy is an object (or a set of objects) made for stimulating a child's playful activity (motor, mental or emotional one) that creates an opportunity to expand

experiences, a play of imagination and grading reality (Dunin-Wąsowicz, 1977, p. 24).

Toy classifications are varied, created appropriately to types of play. Division of toys made in pedagogical approach based mainly on plays classification by P.A. Rudik who identified such games as: movement, constructional, thematic and didactic. Bricks were classified in construction toys, like sand and clay. Toys for constructional games "practice the precision of the movements, affect the development of thought processes (…) shape certain personality traits as well as regularity, perseverance, ability to overcome difficulties" (Kabacińska-Łuczak and Wojewoda, 2020, pp. 79–81). It is worth noting that "bricks have got their origin in ancient times. At that time, children built different constructions (houses, towers) of irregular pieces of clay or wood. Whereas bricks as educational toys were invented by German teacher Stanisław Tillich. He made them of stone, and they were called Tillich's bricks. He demonstrated that those inconspicuous toys develop a child's spatial imagination, intelligence and perception. The bricks went to stores at the turn of the 18th and 19th centuries. However, they were produced on a massive scale only at the end of the 19th century. And they were made of wood. After the World War II, plastic bricks of different shapes have started to be especially popular, among which LEGO bricks lead." (Cywińska, 2010, p. 239). In the second half of the nineteenth century and at the beginning of the twentieth century, bricks as a built toy (except for Tillich's ones) were designed to "entertain boys" (Nawrot-Borowska, 2010, p. 180). Nowadays, LEGO bricks are not only for kids – boys and girls. For many afols, it's a hobby, passion, and a journey into the world of childhood.

Danish bricks focus as well on creating reality, for example a social campaign „Rebuild The World", which "is to focus on creativity and its ability to change the world. It encourages children to be creative because it is the basic ability to evolve in a constantly changing environment. Playing bricks allows children to build and rebuild neverendingly, stimulating the imagination. Thanks to that, children create creative solutions, unusual stories and new worlds". The campaign aims to revolutionize the world of playing Danish bricks and show its different aspects. „Rebuild The World" lets children create their own city, their own world or even a universe where nothing is obvious. What is more, overcoming difficulties can trigger creativity and ingenuity to solve them. Main slogans of the campaign are: "way to play", "way to think", "way to run the brand", "way to perceive the world" and "invitation". LEGO is a way to play in the name of the principle "build things you love – using manuals or not. LEGO brick and children's imagination always go hand in hand". It is the way to think „playing with LEGO bricks helps children to develop creativity and encourages them to

carry out the experiments, break the rules and do not give up when something goes wrong". The third idea guiding the action "Rebuild The World" is the way to run the brand – we constantly make up new ways to influence positively on children, the planet and plays". LEGO it is also a way to perceive the world because "just a bit of optimism and creativity is needed and everybody is able to build a better version of our world" and invitation not only for kids but for adults as well because "where adults see a challenge, the children see opportunities. Imagine what we could do if we would all look at the world through the eyes of a child!" (LEGO campaign, 2018). The campaign idea is to spend children of all ages time together with friends and parents. It is free time, which in addition to play, can also have numerous educational values. After all, play and education have always filled a significant part of a child's life. They have frequently intersected. The play has contained educational elements, while education has been done through play (Żołądź-Strzelczyk & Kabacińska-Łuczak, 2012). The play assists human "from cradle to death, changing forms in the course of life, and it is always marked by an element of pleasure" (Kaczmarek, 1997, p. 6). When a child and an adult play together with LEGO, it always influences positively both of them. Nowadays, according to Erik Erikson (1997, p. 232), during the playing and adult "enters different, like a parallel reality, but a child goes forward, reaches next steps of controlling the object and situations. The afols are mainly the inventors of LEGO „my own creation" by building constructions using their own ideas. A wide range of afols is mostly men, born in the 1970s, 1980s and 1990s who have nostalgically returned to the building, according to the principle "play accompanies all people, regardless of age, it is of great development, educational and educational importance" (Czaja-Chudyba, 2006, p. 22). However, a number of women afols are increasing every year. LEGO as a construction toy is a product for all "kids (daddies)" and works in different age ranges (Sadowska, 2016). It can be assumed that playing together with LEGO bricks with children will be more likely to affect fathers than mothers. LEGO company, for a given set of blocks, prepares several manuals to encourage all family members to build together, while building other elements of one structure.

What is the family in the LEGO world and what attitudes does it promote?

The "playhouse" theme had begun at the end of the 15th century, however, in the 17th century, dollhouse fashion began. The most popular nowadays dolls – Barbie, has got a well-equipped house (Żołądź-Strzelczyk & Kabacińska, 2008). Playing LEGO City sets for a child is entertainment, for a parent relaxation. It is spending time together, because of playing together

parents have an opportunity to know their children better. The situations of a city life can be a good contribution to free play during which children can decide on their own what would happen in the city of bricks. The LEGO City series are the perfect tool because you can build a city joining particular sets according to your own idea (Play with bricks for children and adults, 2023). In the LEGO world in 2023 you can find several sets in which the family is presented. They are sets from City series: set for January 2021 – "Family house" (catalog number 60291), set for January 2023 – "Family house and Electric Car" (catalog number 60398) and "Cozy house" (catalog number 31139) from Creator series, which was released in March 2023. Mini figurines in the world of Danish bricks are the residents of single-family homes. Just in 2023 LEGO released the "Apartment Building" (catalog number 60365), which is a multi-family house for a wealthy part of society. It is also one of the few sets where you can find Granny, which proves that the multi-generational families are not popular ones.

A family in the bricks' world is usually based on the 2 + 1 model, which is parents and a child, usually male one. Only in the „ Family House" set, there was the 2 + 2 family model, where children are both male and female. The Danish company draws attention to the challenges of gender stereotyping, for example the campaign "Girls can achieve anything!" (Girls can achieve anything, 2022) and the set „School Day" (catalog number 60329), in which there is a pupil whose sex cannot be clearly categorized. After all, toys have always acted as socialization function, and that is why, for a long time it has been observed a division into toys for girls (doll) and for boys (pony with a stick; ball). Nowadays, in many toy stores you can find toys varied in terms of gender. The division is clear and visible (Krajewska, 2003). Girls' department is filled with kitchens, irons, vacuum cleaners and boys' department is full of remote-controlled cars or costumes of superheroes. According to Beata Kucejko, marketing directors of LEGO for Poland, Ukraine and the Baltic States, "LEGO brand believes that every child should be able to develop their full potential, regardless of gender (…) We want to inspire us, the adults, to look at children not through the prism of their sex, but through the prism of who they really are, what character traits they have, how they like to play and what they are interested in". These words perfectly suit to the aim of the campaign. Although girls do not notice gender divisions, parents encourage them more often to participate in the play stereotypically attributed to the female sex, which in turn may limit the freedom of self-expression and self-development. Studies in Poland have shown that as many as 90% of girls aged 6 to 14 agree with the claim that „ it is ok if girls want to play football, and boys dance in the ballet". Modern parents encourage their daughters more and more often to take part in female plays, such as cooking, dressing-up and playing with dolls. These patterns are duplicated by

successive generations. The campaign inventors draw attention to the fact that modern girls are the witnesses of a revolution which takes place in society and the activities of pro-woman and feminist movements. Young generation is open-minded to diversity and gender quality. Freedom of action and creativity allow children to discover the unknown, deal with challenges in adult life and strengthen self-esteem (Girls can achieve anything, 2022).

LEGO bricks have become a pop culture element, and in the recent years a socially engaged toy. LEGO focuses on diversity, emphasizing the fact that "everyone is awesome! Because we appreciate every LEGO constructor". Under this slogan, the "rainbow" LEGO set „Everyone Is Awesome" was created - "in the set, the customers can find brick and new figurines of characters in 11 colours, which form a rainbow together." However, this will not only be the rainbow symbol used by the LGBT+ community, but white, pale blue, pink and black and brown as well (…) Choice of colours is supposed to reflect not only sexual diversity.

However, this is only a rainbow symbol used by the community LGBT+, but also the origin of people in the LGBT + community. All mini figurines, except the purple one, have no assigned gender. It has to express individuality". In addition, the purple mini figurine is a tribute "to all fantastic drag queens". A similar message you can find in "Queer Eye – The Fab 5 Loft" from LEGO ICONS series, which is directed to the fans of "Queer Eye" series. The loft is a reproduction of the apartment of five boys from Atlanta. "Positivity and kindness" has begun the main slogans of the set. The main characters of the series are five men (homosexuals). In each episode, they help one participant in the metamorphosis of appearance, apartment and change the perception of themselves and the surrounding world.

A family in the Danish LEGO world has got a pet, which is usually a dog. In the 60291 it is a Labrador Retriever. A daughter takes care of a dog, washing it in the bowl intended for this purpose. On the set 60398 it is a German Sheperd. A son takes care of it. And in the set 31139 it is just a dog of undefined breed. It this set you can also find a snail or a birdhouse hung on the front wall of the house, which may also indicate a passion for animals.

In LEGO city, parents, especially fathers, engage in playing together with children often sharing their hobbies. In set 60291, a father plays ice hockey with his son and in set 31139 a father with a mug in his hand watches his son playing with a remote-controlled car. Sport in the world of Danish bricks takes an important place – for example mini figurines ride their bikes, play football, play tennis, they promote martial arts or adventure sports.

In the construction world of motioned sets, the young generation has got its passions or interests. In the: Family House" set, a son's bedroom is equipped with an RPG poster, which can indicate that he plays games (there are a game controller and a console in the living room) and samurai katana which can be considered as a passion for martial arts. In a daughter's bedroom, there is a guitar and a brush for painting pictures. In the "Cozy house" set, except for the remote-controlled car, you can see LEGO bricks, which refer to real sets or constructions. On the other hand, in a son's bedroom from „Family House and Electric Car" set, there is a game controller to console and a TV. Consoles can be found in many sets and "Gaming Tournament Truck" (catalog number 60388) is a showcase of gamer faces of LEGO City residents.

Using mini figurines LEGO fights social exclusion – in the world of bricks, there are disabled people. In the "Custom Car Garage" set (60389) there is a person in a wheelchair (also a sports' one). In the "Grocery Store" set (60347), there is a person with a prosthetic leg. In the „Downtown Noodle Shop" set (31131), there is a person with a hearing aid and in the "Town Centre" set (60292) you can find a guide dog. There are also Paralympics among the residents of LEGO City. In 2023, in LEGO Friends series, a mini-doll called Autumn without a left forearm appeared in "Liann's Room" set (41739) as well as a dog with paresis of hind limbs appeared in "Nova's Room" (41755). On the sets analyzed from this work, mini figurines with hearing aids can be found – a son in the set number 60398 and a father in the set number 31139. The LEGO company produces 340 million mini figurines annually, which prototype was created in 1978 by Jens Nygard Knudsen (Farshtey and Lipkowitz, 2015). They can become extremely helpful to express emotions during playing. The 2001 year was a turning point, because double faces appeared on the heads of mini figurines, for example on one side, a face expressed happiness and satisfaction, and on the other side a face expressed anger, surprise or terror. LEGO does not impose emotions on characters of sets, but pays attention to the fact that these may change during playing.

LEGO promotes pro-ecological attitudes in his sets. Food Trucks with pizza or ice cream are replaced by trucks with vegetables, fruits and even juice. Except from the pizzeria, confectionery or ice cream parlor, in LEGO city you can go to the greengrocer's. Alongside the lush plants on the facade and the flowery garden, brick houses are fitted with solar panels (60291; 60398). The electric cars in a LEGO city were replaced by electric ones (60291; 60398). Vehicle charging stations are located in the houses. A sewage disposal system that is specifically designed to minimize water waste is also available. In the city, there are bicycle paths and charging stations for electric

scooters. Furthermore, garbage trucks that can sort waste are on the roads. Every constructor has the ability to build a wind turbine with a specially dedicated set (10268) after taking care of a power source. LEGO announced in 2021 that they would like to replace the plastic inner packaging of their sets with paper ones. The paper used to print paper manuals is of the lowest quality. Currently, they are experimenting with brick prototypes that are made of recycled plastic. In 2018, the company pledged to completely eliminate plastic by 2030 and switch to plant-based materials (Sandford, 2023). Mini figurines in the mentioned sets are becoming more and more conscious about healthy eating. In „Family house", although on the balcony there is a grill with a chicken leg on it as well as hotdogs or fizzy drink, you can also find an apple, cherries and in front of the house some carrots are planted. When you check the fridge of "Family House and Electric Car" set, you can find milk. What is crucial, there is a winter garden with planted vegetables – tomatoes, carrots and parsley roots. LEGO family and its world definitely come up with real world, considering social changes in various areas.

Conclusion

LEGO is creative and fun, learning patience, shaping the technical sense (LEGO Technic series), stimulation of intellectual development or spending free time together. LEGO develops a passion of storytelling, exploration and play. The bricks stimulate the imagination of both children and adults thanks to having fun together. After all, bricks are a prop-item, which "becomes a toy thanks to a child's imagination and actions." (Brzezińska, Bątkowski, Kaczmarska, Włodarczyk & Zamęcka, 2011, p. 14). Used in therapy, they improve focus and concentration, logical thinking and also develop small motor skills. They form a bridge-between-generation. Building together, thanks to separate instructions, gives you the opportunity to spend time together as a family. There is no doubt that LEGO is a toy for everyone – "learning through play will arouse creativity and increase babies' self-confidence. Older children will be delighted with countless stories, detailed models and ambitious constructions. For adults, we prepared a relaxation zone in which they can create and share their passions" (LEGO catalog January–May 2022, p. 2). In 2009 it was assumed that there were 62 LEGO bricks for every human in the world. In 2017, there were 102 bricks. (Hugo, 2017). Playing with bricks is a comprehensive development because they give an opportunity to improve manual skills, develop coordination of visual observations with hand movement, shape precision in construction, improve motor coordination, perform different spatial operations, develop scheduling skills, learn the order of consecutive activities, develop of

language competences, speech understanding and language expression as well as shape the rationalization sense and be able to look for new, non-stereotypical solutions (Cywińska, 2010). Every year on the 28th of January, as it was mentioned before, International LEGO Day is celebrated. On this day, especially in pre-school and early childhood education, bricks have become the main building material of every lesson and activity. Nowadays, LEGO bricks are used at all levels of education to get to know, repeat and consolidate lesson contents in an atmosphere of creativity and fun (Staroń, 2022). In February 2002, Francesco Ciccolella - an international branding specialist - wrote in the LEGO company newspaper "Play and learning are the basic elements, consisting of LEGO values and one of our priority tasks is to make parents aware of this. They have to know that we are able to stimulate their children's development" (Hugo, 2017, p. 144).

What do adults "like" LEGO bricks for? They are for everyone (from LEGO DUPLE to LEGO ICONS), they are not stacked in the corner (countless way of play), learn new things (colors, shapes, numbers, names of animals or items as well as overcome difficulties and patience), they can be used in many ways (from building a container for school supplies to Christmas balls), they are safe (age-appropriate) and they fit together (many compatible series) (Turska, 2016).

References

Books:

Adamski, F. (2006) Rodzina W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* Tom V (s. 306). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Andersen, J. (2022). *Historia LEGO. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najsłynniejszą zabawkę na* świecie. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Bitner, J. (2018). *Nauka. Przygoda LEGO w prawdziwym świecie*. Łódź: Wydawnictwo AMEET.

Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cywińska, M. (2010). Edukacyjne znaczenie zabawek dziecięcych – ich terapeutyczne i twórcze oddziaływanie. W: D. Żołądź-Strzelczyk. K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (s. 233–243). Poznań: Wydawnictwo Rys.

Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Dyczewski L. (2002). *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Dunin-Wąsowicz, M. (1977). *O zabawce w życiu dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Watra.

Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.

Farshtey, G., & Lipkowitz, D. (2015). *Minifigurki LEGO. Ilustrowana* kronika. Łódź: Wydawnictwo AMEET.

Gołębiowski, Ł. (1831). *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym lub w niektórych tylko prowincjach*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

Hugo, S. (2017). *LEGO. Absolutnie wszystko co trzeba* wiedzieć. Łódź: Wydawnictwo AMEET.

Kabacińska-Łuczak, K., & Wojewoda A. (2020). Zabawy i zabawki dziecięce. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 63–88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Krajewska, A. (2003). Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych. W: B. Łaciak (red.), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej* (s. 221–255). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Krauze-Sikorska, H. (2010). Zabawki w procesie niedyrektywnej terapii z zaburzeniami rozwoju. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (s. 257–266). Poznań: Wydawnictwo Rys.

Kupisiewicz, C., & Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

LeGoff, D. B., Gina, Gomez de la Cuesta, G., Krauss, GW., Baron-Cohen, S. (2019). *LEGO w terapii autyzmu.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Lunde, N. (2019). *LEGO. Jak pokonać kryzys, zawojować świat i zbudować potęgę z klocków.* Warszawa: Wydawnictwo Agora.

Minczakiewicz, E. M. (2001). *Bawidła. Katalog zabawek dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo i umysłowo.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Nawrot-Borowska, M. (2010). Zabawki dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (s. 173–190) Poznań: Wydawnictwo Rys.

Nowak-Kluczyński, K., Słupska K., Kuszak K., Zamojska E., & Kabacińska-Łuczak K. (2020), Literatura dla dzieci. W: H. Krazue-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 179–214). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pagano, D., & Pickett D. (2017). *Księga animacji LEGO. Zrób własny film z klockami LEGO*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Rewera, M. Rodzina w systemie wartości młodzieży polskiej (na podstawie wybranych wyników badań z lat 1995-2010) W: B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych* (s. 91). Lublin: Wydanictwo KUL.

Ross, J. (2021) *LEGO Microgame. Podstawy programowania gier w* Unity, Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Sadowska, K. (2016). Zabawki współczesne – o przemianie materii – realizm i surrealizm. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak (red.), *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski* (s. 147–159). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Segiet, W. (2004). Edukacyjne funkcje rodziny w strukturze społecznej – makrostrukturalne uwarunkowania edukacyjnych funkcji rodziny W: A. W. Janke, *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań* (s. 152–153). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit".

Wollman, L. (2011). Współpraca rodziców i szkoły jako podstawa wychowania. W: J. Stanek, W. Zając (red.), *Współczesna rodzina. Dylematy teorii i praktyki pedagogicznej* (s. 71). Warszawa: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.

Ziemska, M. (1973). *Podstawy rodzicielskie,* Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Żołądź-Strzelczyk, D., & Kabacińska K. (red.). (2008). *Dawne zabawy dziecięce*. Kielce-Warszawa: Wydawnictwo DiG & Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach.

Żołądź-Strzelczyk, D., & Kabacińska-Łuczak K. (2012). *Codzienność dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Żurek, A. (2012). Rodzinność i nierodzinność w polskim społeczeństwie. W: B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych* (s. 117). Lublin: Wydawnictwo: KUL.

LEGO catalogues:

LEGO catalog January–June 2023.

LEGO catalog January–May 2022.

Magazines:

Brzezińska, A. I., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., & Zamęcka N., Zabawa, czyli co i po co? O roli zabaw i zabawek w przygotowaniu do dorosłego życia. *Wychowanie w przedszkolu, 2011* (11), s. 33-63.

Ciemcioch, K. (2016). Klocki LEGO – rozwijanie kreatywności uczniów w cyfrowym świecie*. Interdyscyplinarne Studia Społeczne*, *2016* (2), s. 101–119.

Kaczmarek, U. (1997). Pedagogika zabawy. *Zabawy i Zabawki,* 1*997* (4), s. 5–13.

Sandford, J. (2023). LEGO – 90 Years Young. *Business English Magazine, 2023* (93), s. 46-51.

Staroń, P. (2022). LEGO. To nie pierwsze klocki, które stworzyła ludzkość, ale to one podbiły świat*. Książki. Magazyn do czytania, 2022* (3), s. 6.

Turska, B. (2016). Za co lubię klocki syna*. Przedszkolak, 2016* (2), s. 14.

Internet sources:

Nowak-Kluczyński, K (2022). *„Adults Welcome" – klocki LEGO 18+* Pobrane z: https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/adults-welcome-klocki-lego-18 (dostęp: 22.12.2022)

Rusza kampania LEGO „Rebuild The World" (2019) Pobrane z: https://figurkoweramki.pl/blog/rusza-kampania-lego-rebuild-the-world/ (dostęp: 17.02.2023).

Dziewczynki mogą wszystko (2022) Pobrane z: https://www.lego.com/pl-pl/girls-can-achieve-anything (dostęp: 18.02.2023).

Dziewczynki mogą wszystko. Marka LEGO inspiruje do zabawy wolnej od stereotypów (2022) Pobrane z: https://admonkey.pl/dziewczynki-mogą-wszystko/ (dostęp: 18.02.2023).

Lego HOUSE. Home of the Brick (2023) Pobrane z: https://legohouse.com/en-gb/ (dostęp: 17.02.2023)

Lego w globalnej kampanii zachęca rodziców do zabaw z dziećmi (2018) Pobrane z: https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/lego-w-globalnej-kampanii-zacheca-rodzicow-do-zabaw-z-dziecmi (25.07.2023)

Zabawa dla dzieci i dorosłych przy klockach. Kolekcje od LEGO city (2023) https://kobieta.onet.pl/dziecko/zabawa-dla-dzieci-i-doroslych-przy-klockach-poznaj-zestawy-lego-z-serii-city/6d2f3p0 (1.06.2023)

Author:
Konrad Nowak-Kluczyński, PhD
Adam Mickiewicz University in Poznan
Faculty of Educational Studies, Department of History of Education
konradk@amu.edu.pl

RODINA A NEPŘÍZNIVÉ ZÁŽITKY Z DĚTSTVÍ U DĚTÍ UMÍSTĚNÝCH VE VÝCHOVNÉM ÚSTAVU

FAMILY AND ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES IN CHILDREN PLACED IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Marie Pinďáková, CZ

Abstrakt:

V současné době se rodiny a děti potýkají s mnoha výzvami, jako je rizikové chování, závislost na návykových látkách a násilí v rodině. Tyto faktory mohou mít negativní dopad na rodinu a děti, proto je klíčové tomu věnovat pozornost. Celkem 346 dětí ze 14 z celkového počtu 25 výchovných ústavů (VÚ) v České republice se zapojilo do kvantitativního výzkumu skrze dotazníkové šetření, který mapoval zkušenost dětí umístěných ve VÚ s nepříznivými zážitky z dětství (ACEs). Bylo zjištěno, že mládež ve VÚ má za sebou značné množství ACEs, neboť více než 90 % respondentů mělo více než jednu nepříznivou zkušenost z dětství, přičemž 60 % mělo 4 a více zážitků, což je považováno za rizikové. Na základě zjištěných výsledků se jako důležité jeví pracovat s mládeží se zkušeností traumatu skrze holistické přístupy, které budou odpovídat požadavkům jejich potřebám.

Klíčová slova:

dotazník; kvantitativní výzkum; mládež; rodina; rizikové chování; výchovný ústav

Abstract:

Today, families and children face many challenges, such as risky behavior, substance abuse, and family violence. These factors can have a negative impact on the family and children, so it is crucial to pay attention. A total of 346 children from 14 of the total number of 25 educational institutions (EI) in the Czech Republic participated in quantitative research through a questionnaire survey, which mapped the experience of children placed in EI with adverse childhood experiences (ACE). Children in EI were found to have a significant number of ACEs, as more than 90% of respondents had more than one adverse childhood experience, with 60% having 4 or more experiences, considered at risk. Based on the results, it seems important to

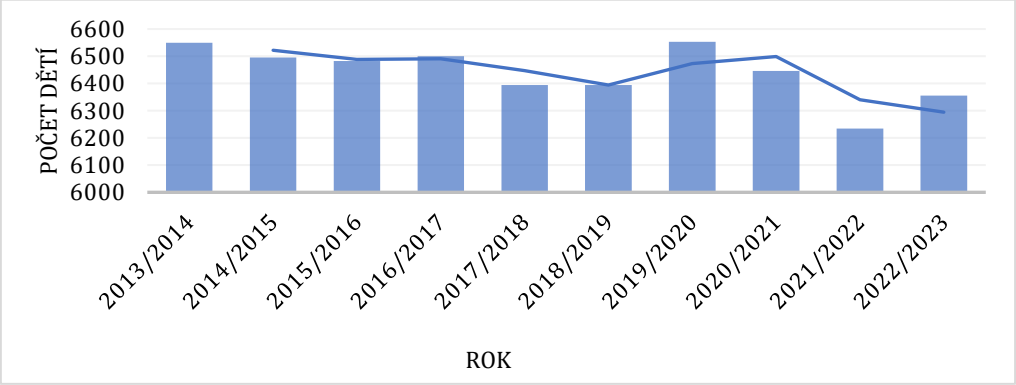
work with children who have experienced trauma through holistic approaches that will meet the requirements of their needs.

Keywords:
questionnaire; quantitative research; youth; family; risk behavior; educational institution

Úvod

Ústavní péče o děti je forma péče, která se vztahuje na situace, kdy děti nemohou žít v přirozeném rodinném prostředí a jsou umístěny do institucionálních zařízení a uplatňuje se, když rodiče nejsou schopni poskytovat dětem potřebnou péči a podporu či dítě vykazuje známky chování, které není možné řešit v přirozeném prostředí. Proměna rodinného života ústavního zařízení pro děti je důležitým tématem, který se zabývá změnami a inovacemi ve způsobu, jakým jsou děti v péči státu umísťovány do ústavních zařízení. Tato proměna je motivována snahou o zlepšení životních podmínek a výsledků pro děti, které jsou vystaveny rizikovým situacím, jako je zanedbání, zneužívání, týrání a dysfunkce v rodině.

V tradiční společnosti hrála rodina velkou roli, protože poskytovala osobám pocit bezpečí a základní jistoty, což se s nástupem modernity mění. Rodina se stává křehkou a programy pomoci mizí (Keller, 2009). Počet umístěných dětí v ústavní péči je neustále vysoký. Statistické údaje aktualizované ke konci srpna 2023 uvádí, že je aktuálně v ústavní péči umístěno celkem 6355 dětí (4261 v dětských domovech, 733 v dětských domovech se školou, 381 v diagnostických ústavech a 980 ve výchovných ústavech (Odbor školské statistiky a analýz MŠMT, 2023). Z pohledu posledních deseti let lze konstatovat, že počty dětí umístěných do ústavních zařízení kolísají, přesto jsou stále alarmující, což dokládá graf 1.



Graf 1 *Počty děti v ústavních zařízení za posledních 10 let*

Zdroj: Sestaveno autorkou na základě statistik
(Odbor školské statistiky a analýz MŠMT, 2023)

Ačkoliv by se měl klást na důraz, aby děti zůstávaly v rodinném prostředí, je patrné, že ne vždy to situace dovoluje. Z těchto důvodů by se měly zařízení stát místem, kde bude docházet k porozumění a respektu k dětem ze strany pracovníků a výchovné ústavy by měly představovat prostředí, kde bude docházet k jejich podpoře, řešení jejich nepříznivé situace a jejich rozvoji.

Ze strany pracovníků je proto nutné, aby dokázali respektovat a brát v úvahu aspekty, které takového člověka ovlivňují (Singh & Azman, 2020).

1 Teoretické vymezení tématu

Výchovný ústav je školské výchovné zařízení, které je nařízeno dětem (zpravidla) starším patnácti let, které mají vážné poruchy chování, nebo kterým byla uložena ochranná výchova. Vzhledem k tomu, že forma ústavní výchovy je rizikovější než rodinná forma, do výchovného ústavu jsou umístěny ti, kteří vykazují vážné problémy s chováním. Jedná se o agresivní chování, psychosociální problémy a problémy rodičů, jenž jsou závislí na alkoholu (Jedlička a kol., 2015; Bramsen a kol., 2019; Matoušek, 2019; Strijbosch a kol., 2015; Tatsiopoulou a kol., 2020). Systém výchovných ústavů byl původně nastaven tak, aby nabízel mládeži a rodině přístup k obnově jejich trestního chování. Tento systém se s postupem vývoje a změnami ve společnosti mění a dnes stojí na pomezí dvou cílů. Prvním cílem je snaha pomoci mládeži v oblasti jejich problémového chování a druhým cílem je také zvyšování veřejné bezpečnosti (Rapp, 2016). Skutečná praxe výchovných ústavů přesto inklinuje k přístupům, které jsou zaměřeny na izolaci dětí, měnící se personál a uzamčené zařízení. Přitom pracovníci zapomínají, že dítě umístěné ve výchovném ústavu se stalo v minulosti obětí, přesto se pracovníci zaměřující více na trestné chování mládeže.

Mládež se zkušeností pobytu v ústavním zařízení se často potýká s dysfunkčními rodinnými vztahy a dalšími negativními problémy, které mohou mít dopad na jejich život, a zvláště na jejich budoucnost. Zahraniční výzkumy v posledních letech ukazují, že tato mládež se také stále častěji setkává s traumatem. Mnoho dětí přichází do ústavní výchovy s prožitou traumatickou zkušeností, pro jiné pobyt v ústavním zařízení představuje traumatickou událost. Z tohoto důvodu je nezbytné se věnovat rodině a dětem, které jsou umístěny v ústavních zařízení a věnovat pozornost tomu, jak je podpořit v budování zdravých vztahů s rodinou a nabídnout jim takovou péči, která jim umožní se vyrovnat s následky traumatu, pobytu v ústavním zařízení a emocionálních problémů.

V posledních letech dochází k rozvoji nepříznivých dětských zkušeností (*Adverse Childhood Experiences, ACEs*), které lze vymezit jako traumatické události z dětství. ACEs lze definovat jako soubor otázek, které se zaměřují

na měření negativních zkušeností do 18 let věku. Existuje několik verzí, přičemž prvotní verze obsahovala sedm otázek, v pozdějších letech byly přidány další tři otázky. Otázky lze rozčlenit do tří podskupin na otázky tykající se (1) zanedbávání, (2) zneužívání a (3) dysfunkce v rodině (Petrucelli, David & Berman, 2019). Za autora této studie je považován Vincent J. Felitti s kolektivem, kteří v roce 1998 upozornili na skutečnost, že více jak 60 % respondentů v zahraniční studii mělo jednu nepříznivou dětskou zkušenost (Merrick et al., 2018). Jiní autoři, Hugnes et al., 2019, a Afifi et al., 2020, pak poukazují na prevalenci výskytu minimálně jedné negativní zkušenosti v rozmezí od 60–85 %.

Mnoho dětí, které jsou umístěny ve výchovném ústavu, se dopustilo trestných činů, resp. provinění. Je to mnohdy dáno tím, že žily v nevyhovujícím rodinném prostředí. Je na místě nutné upozornit, že ne všechny osoby, které jsou umístěny ve výchovném ústavu, se zapojují do kriminálního chování, ale nevhodné zacházení s nimi a pobyt v rodinném nevyhovujícím prostředí zvyšuje riziko zapojení do takového chování (Levenson & Willis, 2018; Levenson & Grady, 2016).

Ačkoliv se upozorňuje na fakt, že děti jsou považovány za oběti, protože byly svědky negativních událostí, které pro ně mohou představovat traumatickou zkušenost, je potřeba zdůraznit i stávající situaci ve výchovném ústavu, která pro některé může být také jedna z traumatických zkušeností (Hardy, 2020).

Jedním z cílů ústavního zařízení pracující s mladými dospívajícími by mělo byt zaměření se na detekci traumat z minulosti s cílem pomoci mladým dospívajícím v navazování zdravých vztahů s dospělými a učit je strategie zvládání symptomů, jenž jsou spokojeny s traumatem. Na základě výzkumného šetření v zahraničí respondenti uvedli, že podpora ze strany pracovníků není na adekvátní úrovni, neboť pracovníci se snaží jim pomoct řešit disciplinární případy, nikoliv jejich traumatické zkušenosti (Vugt a kol., 2014; Mhongera & Lombard, 2016). Graham a Johnson (2019) doplňují, že mladí lidé v jedné z výzkumných studií potvrdili, že je dobré mluvit o svých traumatických záležitostech, protože jim to může pomoci pochopit celou situaci.

Na základě toho, že mnoho dětí ve výchovných ústavech má zkušenost s traumatem a delikvencí, tak by mělo docházet k hlubšímu porozumění, jak s těmito dětmi pracovat, a to skrze metody hodnocení traumatu (Zelchoski et al., 2020).

2 Metodologie

1) Výzkumný problém

Pobyt v ústavní péči není na první pohled optimální řešení, ale mnohdy představuje řešení jediné. Na základě zjištění z odborné literatury je alarmující, kolik dětí ve výchovném má traumatické zážitky z dětství a z pobytu v zařízení, neboť jsou daleko od rodiny, nemají kontakt s přáteli a kamarády a zároveň se jedná o období formování jejich osobnosti. Jedním z cílů sociální práce je řešení nepříznivé situace klientů (nejenom) s problémem v chování, a to v jejich přirozeném prostředí. Za další je důležité zvyšovat kompetence klientů tak, aby byli schopni řešit jejich situaci bez podpory sociálních služeb.

V neposlední řadě, v České republice dosud neexistuje výzkum, který by mapoval míru traumatizace u dětí ve výchovném ústavu.

2) Výzkumný cíl

- **Symbolickým cílem** je upozornit na to, že výchovné ústavy je možné chápat jako relativně uzavřené/jen částečně otevřené systémy.
- **Aplikačním cílem** je snaha zformulovat obecné požadavky a přinést poznatky vedoucí k měření traumatizace u klientů výchovných ústavů
- **Poznávacím cílem** je deskripce a analýza míry traumatizace u dětí ve výchovném ústavu.

3) Výzkumná metoda a výzkumný přístup

Byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie skrze dotazníkové šetření. Dotazník byl určen pro všechny adolescenty (15–18 let) v zařízení výchovných ústavů v celé České republice, se zaměřením na hodnocení zkušenosti s traumatem, vycházející z ACE, který identifikuje míru traumatizace.

Dotazník obsahoval deset otázek, které se zaměřovaly na (1) zanedbávání, (2) zneužívání a (3) dysfunkce v rodině. Na základě konzultace s centrem zdraví a mládeže byly otázky zaměřující se na smrt jednoho z rodičů či násilí z komunity z dotazníku vyřazeny.

Respondenti měli na výběr z možností ano/ne. Účast na dotazníkovém šetření byla dobrovolná, respondenti byli seznámeni s cílem výzkumu, způsobem zpracování. Také byli informování o anonymitě dotazování, což bylo uvedeno i v hlavičce předloženého dotazníku. Každý z respondentů se dobrovolně rozhodl, zda se výzkumu zúčastní či nikoliv. Vyplňování dotazníků probíhalo za asistence výzkumníka nebo pracovníka výchovného ústavu, vždy po dohodě.

4) Sběr dat a zpracování

Sběr dotazníků probíhal v období od října 2022 do února 2023. Byly osloveny všechny výchovné ústavy (25) v České republice skrze vedení zařízení. Celkem bylo sesbíráno 346 dotazníků od chlapců a dívek, což z celkového počtu 980 dětí představuje 35 % všech potencionálních respondentů, resp., po odečtení dětí na útěku, kterých je dle statistik MŠMT 216, 45 % všech dětí žijících aktuálně ve výchovných ústavech.

Dotazníky byly z papírové podoby přepsány do elektronické verze a došlo k jejich kontrole. Nevyplněné dotazníky, či dotazníky, ve kterých byly zahrnuté obě z možností ano/ne byly z výzkumu vyřazeny. Analýza dat byla provedena ve statistickém programu SPSS verze 25.

5) Etické aspekty

Předložená podoba dotazníku pro mládež byla vytvořena se souhlasem Karissy M. Luckett (ředitelky centra zdraví mládeže) a se souhlasem hlavní autorky české publikace „Co je to ACE?“ Petry Winnette. Výzkumný záměr byl projednán a schválen etickou komisí Fakulty sociálních studií (FSS) Ostravské univerzity v září 2022.

3 Výsledky

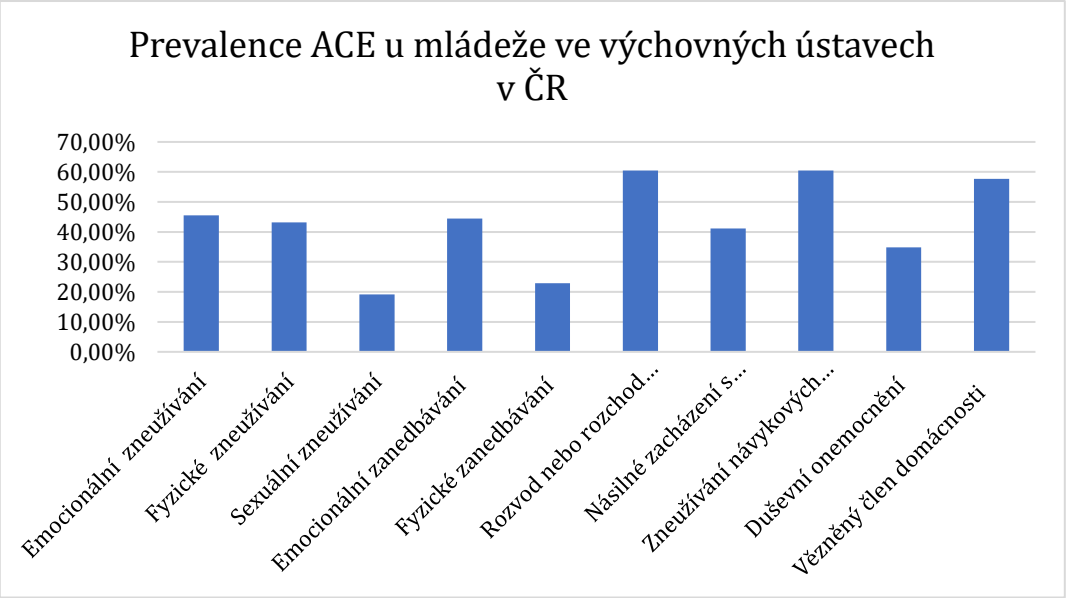
Na základě provedené analýzy bylo zjištěno, že mládež umístěná ve výchovných ústavech napříč celou Českou republikou má relativně vysokou míru zkušeností s nepříznivými dětskými zkušenostmi z dětství.

Mezi nejčastější zkušenosti lze zařadit:

- rozvod nebo rozchod rodičů;
- zneužívání návykových látek v domácnosti;
- člen z domácnosti ve vězení;
- emocionální zanedbávání;
- násilné zacházení s matkou.

Námi realizovaný výzkum se shoduje se zahraničními výzkumy, které demonstrují častou zkušenost mládeže s rozvodem rodičů nebo emocionálním zanedbáváním (Lee & Chen, 2017; Kostic et al., 2019). Oproti zahraničním výzkumům má přesto náš výzkum i znatelně odlišné výsledky. Bylo zjištěno, že v České republice má mládež vyšší zkušenost se sexuálním zneužíváním (19,1 %), než mládež v Evropě (4,3 %).

Předložený graf 2 interpretuje **celkové výsledky v % v oblasti prevalence ACE u mládeže ve výchovných ústavech v ČR**.

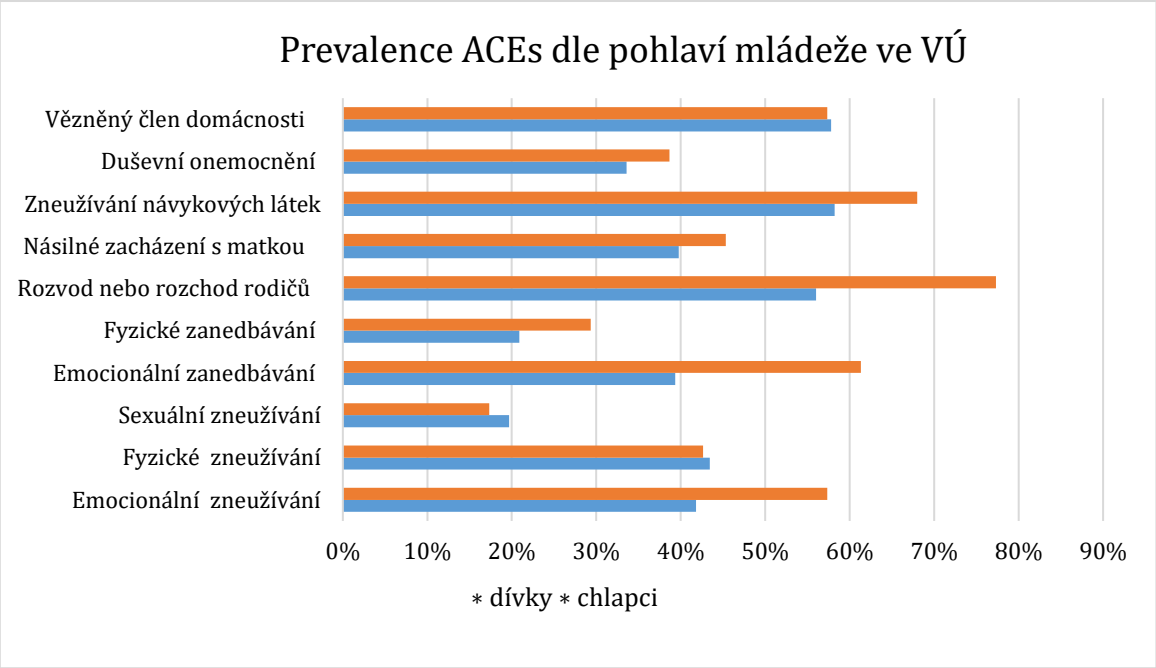


Graf 2 *Celková prevalence nepříznivých zkušeností z dětství u mládeže ve výchovných ústavech v ČR*

Zdroj: Sestaveno autorkou, 2023

Druhá část analýzy byla zaměřena na komparaci ACEs mezi pohlavím, což dokládá graf 2.

Bylo zjištěno, že u sedmi z deseti otázek měly dívky častější nepříznivou zkušenost z dětství, než chlapci a nejvýraznější rozdíly byly u otázek (1) emocionálního zanedbávání; (2) emocionálního zneužívání a (3) rozvodu nebo rozchodu rodičů, kterou častěji uváděly dívky. Poměrně stejné výsledky, z hlediska pohlaví, představují otázky (1) vězněný člen domácnosti, (2) fyzické zneužívání a (3) duševní onemocnění v rodině. Náš výzkum zmapoval, že výsledky s fokusem na pohlaví se shodují se zahraničním výzkumem (Lee & Chen, 2017), který uvádí, že dívky i chlapci mají častou zkušenost s rozvodem nebo rozchodem rodičů, zneužíváním návykových látek v domácnosti či vězněným členem v domácnosti.



Graf 3 *Prevalence nepříznivých zkušeností z dětství u mládeže ve výchovných ústavech v ČR dle genderu*

Zdroj: Sestaveno autorkou, 2023

Závěrem byla provedena analýza počtu ACEs. Počty ACEs, které byly stanoveny jako počet „ano“ u respondenta, byly seřazeny do pěti kategorií: (1) žádné ACEs; (2) jedno ACEs; (3) dvě ACEs; (4) tři ACEs) a (5) čtyři a více ACEs.

Za alarmující lze považovat zjištění, že v našem výzkumu má více jak 60 % všech respondentů čtyři a více ACEs, což je považováno za vysoce rizikové. Jednu nepříznivou zkušenost má celkem 94 % všech respondentů. Se zaměřením na pohlaví pak lze konstatovat, že dívky jsou ohroženější skupinou, neboť každá z dívek uvedla minimálně jednu nepříznivou událost ve svém životě, oproti chlapcům (8 %), kteří neuvedli žádné ACEs. Tento výzkum je v souhlasu s jiným zahraničním výzkumem autorů Fischer a kol., 2016, kteří zjistili, že více jak 80 % respondentů mělo v zahraničí minimálně jednu nepříznivou zkušenost a více jich měly dívky.

Diskuze

Výzkum se zaměřil pouze na mládež žijící ve výchovných ústavech v České republice. Ve světle získaných výsledků lze konstatovat, že počty ACEs u mládeže v tomto typu ústavního zařízení jsou alarmující a jako nezbytné se jeví pracovat s těmito dětmi nejen v řešení jejich disciplinárních problémů, kvůli kterým byly do VÚ umístěny, ale i překonávání těchto negativních zkušeností. Je na místě připomenout, že mnoho problémů vzniká již před nástupem do ústavního zařízení, nikoliv až v něm, proto je také nutné klást důraz na

vyhodnocování situace dítěte ještě před nástupem do zařízení, a to vč. spolupráce s rodinou a dalšími odborníky v rámci multidisciplinárního týmu.

Je nezpochybnitelné, že nepříznivé dětské zkušenosti mají dopad na budoucnost této mládeže, neboť jsou ohroženi zvýšenou pravděpodobností duševních onemocnění, problémů v oblasti vztahů či mají zvýšené riziko závislosti na návykových látkách. Jako klíčové se proto jeví vytvořit pro mládež bezpečné prostředí, které bude respektovat jejich potřeby a k tomu je nutné, aby byli pracovníci vybaveni vhodnými nástroji, jak s touto cílovou skupinou pracovat.

Limity výzkumu

Výsledky výzkumu je nutné brát s ohledem na některá omezení, které tento výzkum měl. Za první, nemáme podrobnější informace o míře závažnosti, se kterou měl jedinec zkušenost a za druhé, výsledky lze aplikovat na území České republiky.

*Výzkum byl podpořen studentskou grantovou soutěží specifického vysokoškolského výzkumu na Ostravské univerzitě (**SGS09/FSS/2023**).*

Zdroje

Afifi T. O. et al. (2020). Adverse childhood experiences (ACEs), peer victimization, and substance use among adolescents Child Abuse Negl., 106 (2020), Article 104504, 10.1016/j.chiabu.2020.104504.

Bramsen, I. et al. (2019). My Path Towards Living on My Own: Voices of Youth Leaving Dutch Secure Residential Care. DOI: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10560-018-0564-2.

Fischer, S. et al. (2016). Interpersonal trauma and associated psychopatology in girls and boys living in residential care. Volume 8, 203–211. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740916301906#bbb0115.

Graham, S., & Johnson, D. (2019). Trauma Therapy: Exploring the Views of Young People in Care, Residential Treatment for Children & Youth. Doi: https://www.kibble.org/wp-content/uploads/2019/08/Trauma-Therapy-Exploring-the-Views-of-Young-People-in-Care-1.pdf.

Hardy, K. (2020). Trauma of young people in youth detention centres. Č: 4. Dostupné z: https://blogs.griffith.edu.au/gci-insights/2020/04/02/trauma-of-young-people-in-youth-detention-centres/.

Hughes et al. (2019). Adverse childhood experiences, childhood relationships and associated substance use and mental health in young Europeans Eur. J. Public Health, 29 (4) (2019), pp. 741–747, 10.1093/eurpub/ckz037.

Jedlička, R. a kol. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.

Keller, J. (2009). *Nejistota a důvěra*. SLON.

Kostić, M. et al. (2019). *ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES (ACE) STUDY Research on Adverse Childhood Experiences in Serbia*. UNICEF in Serbia.

Lee, R.D., & Chen, J. (2017). Adverse childhood experiences, mental health, and excessive alcohol use: Examination of race/ethnicity and sex differences. *Child Abuse & Neglect*, Volume 69, https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.004.

Levenson, J. S., & Grady, M. D. (2016). Childhood adversity, substance abuse, and violence: Implications for trauma-informed social work practice. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 16(1), 24–45. DOI: 10.1080/1533256X.1532016.1150853.

Levenson, J. S., & Willis, G.M. (2018) Implementing Trauma-Informed Care in Correctional Treatment and Supervision, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28 (4), 481–501, DOI: 10.1080/10926771.2018.1531959.

Matoušek, O. (2019). *Odcházení mladých dospělých z ústavní péče*. Č:2. Doi: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/115638/Oldrich_Matousek_55-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Merrick, M.T, et al. (2014). Prevalence of adverse childhood experiences from the 2011-2014 behavioral risk factor surveillance system in 23 states *JAMA Pediatr*, 172 (11), 1038–1044. 10.1001/jamapediatrics.2018.2537.

Mhongera, B., & Lombard, A. (2016). Who Is There For Me? Evaluating the Social Support Received by Adolescent Girls Transitioning From *Institutional Care in Zimbabwe*. (5), 19–35. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09503153.2016.1185515?casa_token=HNSmWyWeY-AAAAAA%3ALwk9_JLosEpMPex9NLl8srSmoWDmXdDdxyhekrmCIAWedAgKe-YaeISwpVMwlKSv2LxiBJqgL3UKEAc.

Odbor informatiky a statistiky ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. 2023. Statistická ročenka školství. https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp.

Petruccelli K., D, J., & Berman, T. (2019). Adverse childhood experiences and associated health outcomes: A systematic review and meta-analysis, Child Abuse & Neglect, 97. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104127.

Rapp, L. (2016). Delinquent-Victim Youth—Adapting a Trauma-Informed Approach for the Juvenile Justice Systém, Journal of Evidence-Informed Social Work Volume 13, Issue 5: Trauma-Informed Care: Intervening across Systems Submit an article.

Singh, Jamir P. S., & Azman, A. (2020). Dealing with Juvenile Delinquency: Integrated Social Work Approach, *Asian Social Work Journal*, 5(2), 32–43.

Strijbosch, E. a kol. (2015). The outcome of institutional youth care compared to non-institutional youth care for children of primary school age and early adolescence: A multi-level meta-analysis. (11), 208–218. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740915300645?casa_token=T9BfVjuXXA8AAAAA:10ZZFBKIzv1q5AyzrfTPc0iwmrJMJzKdI3r1lTeR8McNFlSK8qHmZ2XF2p1E5Ix2VLzuhmmM9A.

Tatsiopoulou, Paraskevi a kol. (2020). A qualitative study of experiences during placement and long-term impact of institutional care: Data from an adult Greek sample. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740920300463?casa_token=ZYicUD9_z-4AAAAA:exVzTE-4xooYGl2MXEZqhp8iohlKeqKRDp_3ZHPrPX3SRXO8gMZHfR9nys-37F8NgHyNRPb_EQ.

Vugt, E. a kol. (2014). Girls in residential care: From child maltreatment to trauma-related symptoms in emerging adulthood. (1), 114–122. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213413003207?casa_token=ZcurARB1WywAAAAA:robu0LSbvtaIO1osyeyEPS1OVXp6OSSyg1KDnir-vQIOWCca9okUj_mg8geLiYchDpDMg7LmsaTz.

Zelechoski, A. D. et al. (2021). Trauma Assessment in Juvenile Justice: Are We Asking the Right Questions in the Right Ways?, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. DOI: 10.1080/10926771.2020.1832167.

Autorka:

Mgr. Marie Pinďáková, DiS.

Ostravská univerzita

Fakulta sociálních studií, Katedra sociální práce

marie.pindakova@osu.cz

ZKUŠENOST KLIENTEK AZYLOVÝCH DOMŮ PRO MATKY S DĚTMI SE SOCIÁLNÍ PRACÍ S TÉMATEM ZÁVISLOST

THE EXPERIENCE OF CLIENTS OF SHELTERS FOR MOTHERS WITH CHILDREN WITH SOCIAL WORK ON THE TOPIC OF ADDICTION

Alžběta Pluháček Stromšíková, CZ

Abstrakt:
Příspěvek představuje výsledky kvalitativní studie provedené v průběhu roku 2022, která zkoumala žitou zkušenost klientek azylových domů pro matky s dětmi s tím, jak pracovníci azylových domů přistupují k tématu závislosti a zotavení se ze závislosti u svých klientek. Hlavní zjištění studie mapují zkušenosti šesti účastnic v azylových domech ve dvou krajích České republiky. Naše hlavní zjištění: v azylových domech se z pohledu klientek téma užívání drog a závislostí dostatečně nereflektuje a ani se s ním záměrně nepracuje v dostatečné míře. Je to potenciálně velký nedostatek v jejich nabídce podpory. Přestože se domníváme, že práce na tématu by měla být přímou součástí spolupráce s azylovým domech, připouštíme, že jít cestou navázání spolupráce s externími odborníky může být pro klientky z určitého pohledu bezpečnější variantou.

Klíčová slova:
azylový dům; matky s dětmi; rodina; sociální práce; sociální pedagogika; závislost

Abstract:
The paper presents the results of a qualitative study carried out during 2022, which examined the lived experience of clients of shelters for mothers with children and how workers of shelters approach the topic of addiction and recovery from addiction in their clients. The main findings of the study map the experiences of six participants in shelters in two regions of the Czech Republic. Our main findings: from the point of view of female clients, the topic of drug use and addiction is not reflected enough in asylums, nor is it deliberately dealt with to a sufficient extent. It's potentially a big shortcoming in their support offering. Although we believe that work on the topic should be a direct part of cooperation with the asylum, we admit that going

the route of establishing cooperation with external experts may be a safer option for clients from a certain point of view.

Keywords:
shelter; mothers with children; family; social work; social pedagogy; addiction

Úvod

Rodiny ohrožené ztrátou domova a bezdomovectvím mohou v České republice využít možnosti přechodného ubytování v azylovém domě. Azylové domy poskytují svým uživatelům přechodné ubytování, přičemž celkově v azylových domech na území ČR žily začátkem dubna 2019 téměř čtyři tisíce dospělých osob (Nešporová, Holpuch, 2020). Lidé, kteří žijí v azylovém domě, jsou dle metodiky ETHOS považování za osoby bez domova, v podrobnějším členění konkrétně za osoby bez bytu. Výrazně nejvyšší počty osob bez domova na tisíc obyvatel se v rámci České republiky nachází v Moravskoslezském kraji, v Hlavním městě Praze a v Karlovarském kraji. Pro naši studii jsme zvolili právě Moravskoslezský kraj, kde ve srovnání se zbytkem ČR přebývá v azylových domech nejvyšší podíl osob. V Moravskoslezském kraji připadají na tisíc obyvatel zhruba dvě dospělé osoby bez domova (1,38 osob přespávajících venku či v noclehárně a 0,69 osoby přespávající v azylovém domě, v souhrnu 2,07) (Nešporová, Holpuch, 2020). Cílem azylových domů je spoluprací sociálních pedagogů a sociálních pracovníků posílit rodinu tak, aby byla schopná se reintegrovat zpět do běžného bydlení. Jednou z překážek, kterým rodiny čelí a které mohou být příčinou potíží s bydlením případně i důsledkem obtížné životní situace v souvislosti se ztrátou stabilního bydlení je závislost některého z jejích členů.

Teoretické vymezení tématu

1 Podoby současné rodiny a její ohrožení

Změny, kterými v současnosti společnost prochází, mají nevyhnutelně vliv na proměny mezilidských vztahů, složení a fungování rodiny. Autoři Keller (2013), Beck (2004) a Bauman (2002) upozorňují mimo jiné na nárůst nejistoty, která je výrazným znakem modernizace společnosti. Nejistotu spatřují zejména v oblasti bydlení a práce, ale také v rovině mezilidských vztahů. Změny složení a fungování rodiny a snižování její soudržnosti, které se projevuje například vysokou mírou rozvodovosti, vedou ke zvyšování počtu rodin, které jsou vedeny jen jedním rodičem, jedná se tedy o samoživitel-

ky/samoživitele. A můžeme předpokládat, že počet rodin vedených samoživitelkou/samoživitelem bude dále narůstat, což je zapříčiněno vysokou mírou rozvodovosti, která je v ČR vysoká již od 80. let 20. století (a pohybuje se stále okolo 50 %) a dále rostoucím počtem dětí narozených mimo manželství a již v roce 2001 bylo 24 % všech rodin, kde jsou přítomni závislé děti (děti, které jsou závislé na péči rodiče) vedeno jedním rodičem (Hansmannová Marhánková, 2011). Tato zátěž pak dopadá převážně na ženy, které tvoří 90 % osob žijících v domácnosti, kde je přítomen pouze jeden rodič (Dudová, 2009). Změny ve struktuře a funkci rodiny, společně se zvyšováním podílu osamělých rodičů, ale také proměn společnosti a nárůst nejistoty mohou a často vedou k tomu, že se rodina ocitá v ohrožení chudobou, sociálním vyloučením a vzhledem k narůstajícím nákladům na bydlení i ztrátou bydlení. Toto tvrzení potvrzuje i Keller: *„Potvrzuje se kritická situace neúplných rodin s dětmi, které při nižších příjmech, zpravidla při nulových úsporách a při nejvyšší míře zadluženosti mají výdaje na bydlení srovnatelné s relativně nejlépe situovaným typem domácností,“* (2011, s. 135). Jedním z problémů, který rodinu může ohrozit, je závislost některého (či obou) z rodičů na návykových látkách.

2 Ženy a matky užívající návykové látky

Situace, kdy se v rodině objeví závislost, představuje pro rodinu téměř vždy ohrožení. Možnosti řešení se mohou lišit v závislosti na tom, kdo se s touto potíží potýká. V tomto příspěvku se zaměřujeme na situaci, kdy se se závislostí potýká sama žena-matka. Tradiční genderové uspořádání lze totiž nalézt i v užívání návykových látek (Frišaufová, Kalivodová, Nepustil, 2012). Ženy užívající drogy si častěji najdou partnera, který drogy také užívá (Stocco et al., 2000). Někdy také dochází k tomu, že začnou užívat drogy společně s partnerem při snaze mu pomoci nebo s ním sdílet zážitky a zkušenosti (Frišaufová, Kalivodová, Nepustil, 2012). Ženy užívající návykové látky se však potýkají se specifickými problémy a mají také potřeby odlišné od mužů a častěji, než muži musí čelit stigmatizaci. Na těchto skutečnostech se shoduje česká i zahraniční odborná literatura. Intervence, které jsou poskytovány ženám, by měly být ve vstřícném, bezpečném, přijímajícím prostředí a mít odpovídající péči reagující na specifické potřeby žen. Měly by být schopné pohotově reagovat na jejich individuální potřeby, a zároveň brát v potaz potenciální bariéry, které mohou stát těmto ženám na cestě v uzdravování (Ježková, 2019). Práce se ženami, které jsou těhotné nebo mají ve své péči děti a užívají návykové látky, může být mnohdy spojena s nelehkými etickými tématy (Frišaufová, Kalivodová, Nepustil, 2012). Velmi složitá je například otázka užívání návykových látek v těhotenství. Důsledky užívání návykových látek v těhotenství závisí především na tom, jaká je frekvence samotného

užívání. Občasné uživatelky, které si uvědomují škodlivost užívání v těhotenství, obvykle abstinují (Vavřinková, Binder, 2007).

Společnost na základě genderových stereotypů nahlíží v oblasti užívání návykových látek obecně na muže a na ženy odlišně. Užívání drog ženami bývá považování za více deviantní než u mužů. Některé zdroje dokonce mluví o takzvané „dvojí stigmatizaci", kdy jsou ženy stigmatizovány za samotné užívání drog, ale následně také za to, že užívají drogy a že jsou ženy, což není v souladu s jejich tradiční genderovou rolí. Je na ně tak vyvíjen tlak, který je nutí zůstávat v anonymitě (Reed, 1985; Ettore, 1992; Frišaufová, 2006). Situace žen-matek, které mají potíže s užíváním návykových látek je často ztížená nepřítomností partnera jako druhé pečující osoby, která se může podílet na péči o dítě, domácnost nebo nést část nákladů na bydlení a živobytí obecně. Ze strachu z odsouzení nebo po předchozí špatné zkušenosti se pak ženy rozhodují nevyhledat odbornou pomoc a je tak ohroženo jejich zdraví (Frišaufová, 2006; Kalina, 2008, Černotová 2016). Právě včasné vyhledání odborné pomoci může být zásadní pro zvládnutí náročného období těhotenství a přispět k větší připravenosti ženy zvládnout mateřskou roli a vytvořit pro dítě odpovídající podmínky pro jeho výchovu a předcházet tak selhání v této oblasti a odebrání dítěte z péče biologické matky.

3 Azylové domy pro matky s dětmi (pro rodiny)

U rodin ohrožených ztrátou bydlení se uplatňuje celá řada nástrojů, zejména pak sociální dávky (příspěvek na bydlení, dávky hmotné nouze atd.), sociální či obecní bydlení (městské či obecní byty, sociální byty) a důležitým nástrojem je také poskytování bydlení prostřednictvím azylových domů (dále AD).

Tato pobytová zařízení jsou nabízena většinou jen ženám-matkám (a nikoli celým rodinám včetně otců/partnerů), je potřeba projít procesem podání žádostí, doložení potřebných dokumentů či provedení šetření (dle podmínek konkrétního zařízení) a úspěšně projít schvalovacím procesem. Pracovníci těchto zařízení zpravidla spolupracují s orgánem sociálně právní ochrany dětí (Navrátilová, 2013). Matky se zkušeností s užíváním návykových látek, které jsou zároveň klientkami sociálních služeb, často využívají pro zajištění bydlení pro sebe a své dítě/děti možností institucionálního bydlení, a to zejména azylových domů pro matky s dětmi (Frišaufová, 2006). Azylové domy pro matky s dětmi pak mají většinově ve svých pravidlech zaveden zákaz užívání a vnášení návykových látek do prostor domu a také zákaz pobytu zde pod jejich vlivem. Uživatelky návykových látek žádající o přístřeší jsou zde často stigmatizovány a v mnoho azylových domech nejsou vítány (Bouskill, 1999; Zubretsky, 2002). V prostředí azylových domů pak působí sociální pracovníci a důležitou roli zde hrají také sociální pedagogové. Tito obvykle na pozici vychovatelů působí na klientky azylových domů s cílem

podpořit jejich rodičovské kompetence. Pracují s nimi formou individuální, ale i skupinovou a využívají k tomu pedagogických technika metod. Podílejí se tak na celém procesu sociální (avšak nejen) práce v azylovém domě.

Metodologie

1 Výzkumný problém

Azylové domy pro matky s dětmi jsou často místem, kam matky se zkušeností s užíváním přicházejí hledat pomoc ve chvílích, kdy ztratily či ztrácejí bydlení a jsou ohroženy bezdomovectvím a odebráním dětí z péče. Jejich zkušenost se závislostí může ztěžovat jejich vstup a pobyt v azylovém domě. V naší studii jsme se snažili zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: Jaká je žitá zkušenost matek, které mají/měly zkušenost s užíváním návykových látek, jako klientek sociální práce v azylových domech pro matky s dětmi?

2 Výzkumná metoda a výzkumný přístup

V naší studii volíme pro dosažení výzkumného cíle, kdy se zabýváme žitou zkušeností osob s určitými událostmi v jejich životě, kvalitativní výzkumnou strategii. Zkoumaný fenomén sledujeme u různých osob, které pojí zkušenost s pobytem v azylovém domě pro matky s dětmi, jejichž zkušenosti se mohou významně lišit. Pracujeme metodou interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA), pro kterou je žitá zkušenost sama o sobě klíčovým termínem, který má původ v Husserlově fenomenologii (Smith, 2004). Snažíme se prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo fenoménu (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

IPA preferuje bohatost dat jednotlivých případů před jasně stanoveným počtem respondentů pro určitý formát výzkumné studie (Smith & Osborn, 2003) Flowers a Larkin (2009) doporučují vzorek o 3–6 respondentech, který umožňuje detailní analýzu každého případu (nebo např. vytvoření tří případových studií), zároveň poskytuje prostor pro provedení následné mikroanalýzy podobností a rozdílů napříč případy.

3 Sběr dat a zpracování

Hlavní technikou sběru dat v naší studii byl polostrukturovaný rozhovor, který je zároveň nejčastěji preferovanou metodou sběru dat v IPA. Je dostatečně flexibilní metodou, která dává respondentovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky. Výzkumník pak může v reálném čase sledovat, co se v rozhovoru vynořuje, co je významné pro respondenta a zároveň může rozhovor usměrňovat tak, aby se neodchýlil od tématu (Smith, 2004).

Komunikační partneři souhlasili s účastí ve výzkumu a s nahráváním formou písemného informovaného souhlasu. Rozhovory byly po zaznamená doslovně přepsány, anonymizovány a následně smazány.

Cílem analýzy v IPA je formulování témat, která zachycují podstatu zkoumaného fenoménu (Willig, 2001). Proces analýzy v IPA začíná vždy u jednoho případu, v našem případě jsme začali u prvního rozhovoru. Dříve autoři IPA nabízeli dvě možnosti, jak pokračovat v analýze: (1) použít témata vzešlá z první analýzy k orientaci v následujících případech, nebo (2) provádět analýzu každého případu samostatně, „od začátku", včetně identifikace témat (Smith & Osborn, 2003; Fade, 2004). V naší studii jsme upřednostnili druhý způsob v souladu s doporučeními autorů Smith, Flowers a Larkin (2009). Samozřejmě, že v tomto procesu se nelze vyhnout vlivu předchozích analýz, důležitější však je, aby si výzkumník v každé nové analýze zachovával otevřenost a dal co největší prostor objevování nových témat (Koutná-Kostínková & Čermák, 2013). Při analýze dat jsme postupovali tak, že jsme nejprve pořídili doslovný přepis jednotlivých rozhovorů, které jsme dále po jednom odděleně pročítali a identifikovali vynořující se témata. Teprve následně jsme mapovali jejich vzájemné propojení napříč jedním případem. Po analýze dalšího odděleného případu jsme teprve objevovali propojení napříč případy. K analýze jsme využívali techniku tužka-papír.

4 Etické aspekty

Výzkumný záměr byl projednán a schválen etickou komisí Fakulty sociálních studií (FSS) Ostravské univerzity.

Výsledky

Následující text předkládá hlavní zjištění realizovaného výzkumu. Pro větší přehlednost předkládáme výsledky v podobě témat, která byla v průběhu analýzy identifikována a jsou ilustrována citacemi z rozhovorů s KP výzkumu. Pořadí identifikovaných témat odráží to, jak KP vyprávěly svůj příběh a také reflektují chronologicky jejich pobyt v azylovém domě od procesu rozhodování se o vstupu do AD, samotného pobytu a následně odchodu z azylového domu. Celkem jsme ve v našem výzkumu získali 6 komunikačních partnerek.

Tabulka 1 *Komunikační partnerky*

Označení KP	**Pohlaví KP**	**Počet AD, ze kterých má KP zkušenost**
K1	Žena	5 AD

Označení KP	Pohlaví KP	Počet AD, ze kterých má KP zkušenost
K2	Žena	1 AD
K3	Žena	2 AD
K4	Žena	3 AD
K5	Žena	3 AD
K6	Žena	2 AD

Součástí životní zkušenosti s pobytem v azylovém domě pro matky s dětmi je také zkušenost se životní situací, která KP vedla ke vstupu do azylového domu. KP hovořily o situacích, kdy neměly zejména finanční prostředky na zajištění jiného bydlení.

(1) Azylový dům jako poslední možnost.

KP mluvily o tom, že bydlení v azylovém domě pro ně nebyla příliš svobodná volba. K3: „*jsem fakt radši byla venku, než abych byla tam, protože mě to ze začátku přišlo horší než kriminál.*“ A ve svých výpovědích se částečně shodovaly na tom, že se snažily svoji situaci řešit **jinými možnými způsoby**, aby do azylového domu nemusely. Vstup do azylu pak byla poslední možnost. Mezi jiné možnosti, které KP zkoušely, patřilo také vyhledání pomoci rodiny. K4: „*Už jednou jsem bydlela s maminkou u maminky na vesnici. Když měla dcera 3 roky, tak jsem měla nastoupit do práce, protože mi skončila mateřská. Měla jsem školku, neměl mi kdo hlídat. Takže jsem se nastěhovala, ale vydržely jsme spolu bydlet rok. Pak jsme se hádaly. No, maminka už je v důchodě, a když byla v důchodě, tak už se nechtěla starat o děti. My se máme rády, ale nemůžeme spolu bydlet.*“

Při procesu vstupu do azylového domu velké části KP **pomáhal někdo z jejich okolí**, jednalo se nejčastěji o sociální pracovníky z Orgánu sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD). Po podání žádosti KP čekaly na rozhodnutí azylového domu o přijetí či nepřijetí. K2: „*Tam probíhá výběrové řízení. Je tam nějaká komise 1 měsíčně, někdy ke konci měsíce je to vždycky. Takže já jsem tam přišla, vyplnila jsem si žádost, říkala jsem jim svoji životní situaci, jak jsem na tom a tak dále. Jo, jestli chodím do práce, kolik mám dětí a takový ty klasický otázky. A pak vlastně čekáš na to, jestli ti zavolají nebo nezavolají.*“ Konkrétnější **podmínky pro přijetí**, podle kterých je rozhodováno však KP neznají, K1: „*Já vůbec nevím, nesdělují to. Třeba nevím kolika členná je to komise, kdo tam je, odkud jsou, nebo něco. Vlastně na tom azylovým domě, tam*

byly 2 sociální pracovnice, tak ty si myslím, že k tomu mají hodně hlavní slovo, buď dávají na ten 1. dojem, jak říkám, my jsme tady sepsali, jo, jo, paní byla týraná.“

(2) Orientace v pravidlech azylového domu a jejich přijetí

Po přijetí a nastěhování se do azylového domu se KP seznamovaly s pravidly, která má daný azylový dům zavedena. Jejich **zkušenosti s pravidly** se často týkaly toho, že je těchto pravidel velké množství. K2: „*No tam bylo hlavně tolik pravidel, že je to těžko k zapamatování. Tam vlastně člověk nemůže nic. Když si vzpomenu na období, kdy jsem byla na internátní škole od těch 15 let, tak tam jsme neměli tolik striktní pravidla jako tady jo. Tam právě, že na tom azyláku se člověk cítil úplně nesvéprávnej. Většina ženských tomu říkala koncentrák, protože tam se k nám chovali, jak kdybychom byli, já nevím, fakt jsme z toho měli všichni zvláštní pocit, takovej nesvobodnej.“* Pravidla, která KP popisovala se týkala nejčastěji povinnosti dodržovat stanovené časy příchodů, hlášení odchodů a nepřítomnosti, udržování pořádku a čistoty ve vlastní bytové jednotce a ve společných prostorách, zajišťování péče o děti, včasného placení nájmu, účastnění se pravidelných schůzek se sociálními pracovníky a plnění individuálního plánu a umožnění pravidelných kontrol v bytové jednotce, **zákazu konzumace alkoholu a drog a vstupu pod vlivem těchto látek**.

Podle výpovědí KP se mezi sebou jednotlivé azylové domy, co se týče pravidel, příliš neliší. V průběhu pobytu v azylovém domě docházelo u většiny KP k přijetí pravidel. K5: „*Já jsem se nesetkala s něčím, co by mi vadilo. Já jsem byla za to ráda, protože já jsem šla z ulice a byla jsem ráda za to, že se učím dodržovat nějaký pravidla vůbec.“* Svou roli při přijímání pravidel hrál také **přístup sociálních pracovníků** azylového domu a to, jak pravidla klientkám vysvětlují. K3: „*všechno je to myšlený na to, aby to ty lidi nějak vedlo pak v dalším životě. Tam třeba když seš kuřák, tak máš rozdělený služby a musíš v 10 hodin večer vynést ten popelník, protože to za tebe nebudou vynášet ty ženský. A musíš to dělat, když máš svoji službu. To mi nejdřív přišlo jako úplně kravina, že sakra, nejsi tam celej den, proč bys to měla vynášet. Ale ona mi to vysvětlila, že to je skrz to, aby si člověk uvědomil, že má nějaký povinnosti a že se to prostě má dělat.“*

Při procesu zapracování se do pravidel azylového domu a jejich přijetí může být nápomocná také **připravenost** KP na to, že azylový dům je místem s nějakými pravidly. K5: „*Já jsem do toho šla s tím, že jdu do bydlení, kde se musí dodržovat pravidla, kde bydlí více lidí, kde budu mít jenom svůj pokoj. Kuchyň že bude jedna, že budou společný koupelny, já jsem na to byla připravená.“* S odstupem také některé KP mluvily o **prospěšnosti pravidel** a o tom, co jim do života přinesla. K1: „*Takový ten režim, takové to doma s těma děckama, víc se o ně starat, myslet na to – je to těžký, každý je jiný, bojuju sama se sebou.*

Nějaký ten řád určitý – od té doby, co jsem došla z azyláku nelítám v noci po venku, což jsem dřív dělávala, ale na tom azylu jsem zjistila, že to k životu nepotřebuju. Víc si vážím toho, co mám doma, že mám střechu nad hlavou a že opravdu a s těmi dětmi.“

(3) Přijetí podpory azylového domu, změna postoje

Přijetí pravidel azylového domu a přivyknutí si na jeho chod vedla u KP ke **změně postoje** k jejich pobytu v AD a k tomu, že začaly přijímat jeho podporu. K3: *„Já jsem to úplně odmítla, nějaký azylák. Prostě to mě bylo nepředstavitelný, že nepůjdu nikam takhle. Mě to přišlo jak nějaký menší kriminál nebo něco takovýho. Jenže oni mě tam pak dovezli. Já jsem viděla, že tam máš svoji bytovou jednotku s tím, že můžeš chodit ven. Já jsem myslela, že tam budeš prostě od 8 do 3, budeš tam chodit na vyšívání, tak jsem si to nějak představovala. Jo, sice tam musíš volat, říkat, kam jdeš, do kdy tam budeš, prostě jsi pořád pod dohledem. Tak jsem pak řekla, že tam teda půjdu.“* **Přijetí pravidel** AD za své a jejich integrace do vlastního života popisovala K1, přičemž po odchodu z AD na něj stále vzpomíná. K1: *„Za začátku jsem z toho byla uhoněná, ale pak mi to přišlo normální. Takže, neměla jsem s tím problém. Naopak, když jsem odtud odcházela a dostala jsem sociální byt, tak jsem si říkala jé, konečně, budu si chodit domů, kdy chci, ale ne, byla jsem na tom hůř než předtím. Teď říkám zlatý azyl.“*

Změna počátečního odmítavého postoje pomáhá také tomu, že mohou KP zpětně s odstupem zhodnotit, zda a jak jim **pobyt v AD pomohl** v jejich životní situaci. K5: *„Pomohlo mi to úplně ve všem, mě to dokázalo zpátky nastartovat do života. Jo, taky se začleněním do společnosti, protože já jsem vyšla z ulice. Porodila jsem, šla jsem do léčebny a pak do azyláku a tam jsem začala znova fungovat. Vzpomínala jsem si na to, jak vařit, prostě všechno, se vším mi pomohli, nádobí půjčili vše, prostě zařazení do společnosti.“*

(4) Hledání bezpečí a stability

Po vstupu do azylového domu KP často očekávaly, že zde naleznou **bezpečí a jistotu**, alespoň na nějakou dobu. Obvyklá **délka pobytu v AD** je na jeden rok, někde s možností prodloužení. Podle KP v naší studii je tato doba nedostatečná. K1: *„mně spíš přijde, že vám řeknou: tady máte smlouvu na rok, hledejte si. Ale třeba tam v tom azylu, ano, tam vám říkají, že máte tu možnost dostat se do Armády spásy, ale že by vám nějak pomáhali, to ne. Chtějí vidět, že jste se po něčem dívala, ale kde na to máte vzít? A když ukážete, že máte podanou tu žádost. Ale to taky není na chvíli a smlouvu máte na rok.“* Možnost prodloužení smlouvy je spíše ojedinělá. K4*: „… na rok. Ve výjimečných případech se to prodlužuje, tak maximálně na týden.“*

Pokud si po jednom roce klientka AD nedokáže nalézt vlastní bydlení (zpravidla nájemní, podnájemní, městský byt), dochází často k přesunu na **jiný azylový dům**. K2: *„V azylovém domě, ve kterém já jsem byla, tak tam je doba trvání jenom na jeden rok. Můžu ti to prodloužit o pár měsíců, ne na další rok, ale jenom o pár měsíců nebo týdnů. Než vlastně se někde najde třeba jiný azylové bydlení, což mi přijde úplně zcestný. Proč by člověk chodil z jednoho azyláku do jinýho azyláku? Jo, proč by to nemohlo být na více let?“* Dochází tak k jevu, který již začíná být označován jako „**azylová turistika**“, kdy rodiny s dětmi cestují mezi azylovými domy napříč republikou, protože nejsou schopny nalézt si bydlení mimo AD. K1: *„Jelikož my jsme se tak nějak znali z těch ostatních, protože my jsme tak přecházeli všichni, a všichni říkali, že by tam nešli, tak tam stejně skončili.“*

(5) Bytová jednotka jako soukromý ostrov

Zkušenost KP s pocity, které zažívaly během pobytu v azylovém domě, se často týkaly pocitů **samoty a izolace**, které popisovaly jako nepříjemné a ztěžující. Často se musely vyrovnávat s psychickými obtížemi, existenčními obavami a pociťovaly potřebu kontaktu s někým, na koho by se se svými pocity mohly obrátit. K1: *„Protože azylové domy vám poskytnout ten přístřešek, ale mně chyběla nějaká ta komunikace, možnost tam někomu věřit a popovídat si fakt o všem, což teda dělám až teď – nemuselo by to zajít tak daleko – na té psychoterapii a s OSPODem. Nemám problém mluvit na rovinu a všichni všechno ví – všechno na sebe napráším, třeba na OSPODu mi říkají, ať si to nechám až na psychoterapii. Chybí tam spolupráce.“*

Aby mohly KP své potíže v AD s někým sdílet a řešit, mluvily o **potřebě navázání důvěry**. Někdy se jim snáze navazoval důvěrný vztah s dalšími klientkami AD, které procházely podobnou životní situací. V některých azylových domech však nebyly tyto přátelské vztahy podporovány. K2: *„Třeba to, že kamarádky, který ty tam vlastně získáš, tak místo toho, aby ti dovolily abychom si vzájemně pomáhaly, což si myslím, že v životě to nejdůležitější, co vůbec můžeš mít, aby si lidi pomáhali, tak oni ti to zakazujou. Kamarádka ti nemůže pohlídat dítě, když jdeš k lékařce, musíš si to zajistit mimo ten domov, to hlídání. Což je fakt těžký, třeba když se distancuješ od rodiny nebo ona od tebe. Nebo kamarádky z venku, jo, mimo ten domov jsou prostě nějakým způsobem zaměstnaný.“*

Co se týče možnosti svěřit se někomu z odborného personálu, možnosti se napříč azylovými domy objevují, a to v různé intenzitě, ale KP převážně mluvily o tom, že tato **nabídka není dostatečná**: K2: *„Hlavně si myslím, že tam chyběla nějaká, jakože psycholožka, protože ze začátku, když tam prostě přijdeš, tak každou noc tam každá ženská brečí do polštáře. Mně všichni říkali, že jsem docela šťastná a spokojená, vyrovnaná. No jasně, to jsem byla přes den,*

ale večer to na člověka dolehne, a přemýšlíš, jak ten život prostě poplyne dál. A co bude a cítíš se v pasti ztracená, zničená, prostě vyhořelá a tak dále. A nemáš to komu říct tam. Kromě těch kamarádek, který tam získáš. Můžeš s vychovatelkama pokecat, ale zase nemáš takovou tu úplnou otevřenost. A ony tam nejsou o toho, aby poslouchaly nějaký tvoje fňukání". Někdy je také je pomoc realizována způsobem, který jim nevyhovoval. K1: *„I když třeba jednou za týden tam za náma přišla psycholožka, tak jen seděla, vykládala si s náma, děcka to tam mezitím málem rozbourali, a odešla."*

(6) Závislost jako tabu, ale i veřejné tajemství

Důležitým tématem v této studii je také užívání návykových látek a závislost. Azylové domy pro matky s dětmi mají k tomuto tématu vyjasnění postoj v podobě **zákazu užívání návykových látek**, pobytu pod vlivem a vnášení návykových látek do svých prostor. K4: *„Samozřejmě všude je zákaz požívání návykových látek, alkoholu a tak podobně."* Toto pravidlo je klientkám sdělováno již při vstupu do AD, často i dříve, a to při procesu podávání žádosti o ubytování v AD. Přesto však dochází k tomu, že se zde vyskytují klienti, kteří zkušenosti či potíže s užíváním návykových látek a závislostí mají. Na otázku, zda by mohla odhadnout, jaký je poměr uživatelek alkoholu a drog na celkovém počtu klientek azylového domu odpověděla K1: *„Tam to byla půlka určitě, ať už pili nebo něco jiného. Je to i na tom dalším."*

V rámci naší studie jsme se zajímali také o to, zda lze o tématu užívání návykových látek nebo o závislosti **mluvit s pracovníky AD** již při vstupu do AD a zapracovat toto téma například do individuálního plánu. Zkušenost KP zde byla různorodá. Část KP popisovala **strach z vyloučení** z AD, pokud by o těchto tématech otevřeně hovořily. K*1: „Já si myslím, že tam by byl problém, že když by se to řeklo, tak vás hned vyhodí, takže tady jde o ten strach. Máte to napsané v pravidlech, že nesmíte, a to je všechno. Takže když to řeknete, tak přijdete o střechu nad hlavou."* Některé KP ale o svých zkušenostech mluvily a mají s tím prozatím dobrou zkušenost. K3: *„To jsem si všechno na nahlásila sama, jakože já jsem ji neříkala, že jsem uživatelka, ale že vlastně spolupracuju s Podanýma rukama, takže jim to asi docvaklo, že jsem."*

Co se týče kontroly dodržování pravidel týkajících se zákazu užívání návykových látek, KP se shodovaly na tom, že **preventivní testování se obvykle neprovádí**. Pokud k testování dojde, je to založeno na konkrétním podezření a provádí jej policie. K5: *„Spíš, když se někomu zdálo, jako že bylo nějaké podezření. Nějaké namátkové kontroly, tak to vůbec ne."* Samotné AD testy na drogy a ani alkohol tester k dispozici obvykle nemají. Často je zdrojem prvotního podezření kontakt na vrátnici. KP popisovaly, že v odpoledních a večerních hodinách již v domě nejsou přítomni sociální pracovníci, ale vždy je v provozu **vrátnice**, kde se člověk nahlašuje a zapisuje. Někdy také tito vrátní

mají určitou míru tolerance. *K4: „To bylo tak, že na té vrátnici na noční chodili jiní a přes den chodili taky jiný. No a ten 1 na tu noční, bylo léto a já jsem do 10 byla tady v parku s kámoškou a bylo teplo, takže jsme si dávali pivko, já měla 3 pivka a jak jsem mu podepisovala papír u okýnka tak mi říkal, paní, vy jste něco pila, já říkám, jo byla jsem tady v parku, a když to bylo potřetí, tak už to řekl paní vedoucí a už jsme to řešily.“* Tato KP také uvažovala, že takovéto nastavení nahrává možnosti skrýt porušování pravidel, pokud se děje pouze v bytové jednotce po odchodu sociálních pracovníků. K4*: „to je právě to, že já kráva, když bych si to otevřela večer v osum hodin tak o tom nikdo neví, že to.“*

Z rozhovorů se všemi KP vyplynulo, že i přes veškeré zákazy se problém užívání alkoholu i drog v azylových domech objevuje a občas vede k z jejich pohledu **absurdním pravidlům**. K4: *„A na tom jednom, tam jsme měli prádelnu, a dokonce jsme měli zakázaný si ty pračky samy pouštět a samy si vytahovat prádlo, protože tam se taky cosi stalo, že ženská si vytahovala svoje právo nebo vytahovala cizí prádlo asi spíš a že se píchla o jehlu.“* Komunikační partnerky v naší studii mají také zkušenost, že personál azylového domu není v tématu závislosti příliš zkušenýnost. K5: „*Tam tomu většinou nerozuměl, jo, tady v tom (téma drogy).“* Větší zájem o tuto problematiku a také **větší míru kontroly** by však uvítaly. K1: „*Více matkám naslouchat, namátkové kontroly – těch drog a alkoholu je tam fakt hodně. Už kvůli těm děckám.“*

(7) Co bude dál, kam půjdeme

Důležitou částí v příběhu našich KP bylo přemýšlení o odchodu z azylového domu a příprava na něj. Popisovaly, že od samého počátku pobytu v AD se sociální pracovníci zaměřují na to, aby klientky podnikaly kroky k řešení své životní situace a **hledání následného bydlení**. Nejčastěji se jedná o práci na finančním plánování, řešení dluhové situace a na podpoře v podávání žádostí o obecní či sociální byty nebo hledání komerčního bydlení. Klientky jsou však vedeny k velké míře samostatnosti. K4: *„Každej si myslí, že ten azylový dům a vám sežene byt. Že vám sežene, že vám ho zprostředkuje, nebo že vám nějak k tomu pomůže. Tak to není, já musím sama řešit úřady, já si musím žádosti vyřizovat, oblítat to s děckama.“* Možnost vstupu do komerčního nájemního bydlení je však pro klientky azylových domů často ztížená s ohledem na aktuální situaci na trhu s bydlením. K5: „*Pokud nemá nějaký našetřený peníze, které si tam jako může našetřit, ale ono se to v dnešní době už teďka nedá, tady v tý situaci. Je to těžký, a protože jsou i startovací byty, jsou sociální byty, na kterých je strašně moc zájemců. Nevím, co se stane teďka, to si nedokážu ani představit, že co se může jako stát.“* Odchod z AD je tedy pro mnoho z klientek AD spojeno s velkou mírou nejistoty z toho, co bude dál.

Jako možné řešení viděly naše KP **rozšíření možností získání obecního či sociálního bytu**, kde je pro ně velkou výhodou i dostupnější výše nájemného a dalších poplatků. K3: „*Já chci na obecní byt. Já když půjdu na pronájem, tak tam utratím všechny peníze, co budu mít. Oni s tebou zřizují i takové ty nadace, že ti někdo pomůže a dají ti na nájem nebo zaplatí ti kauci. No a když si vezmu na nějaký pronájem a pak když ten byt dostanu, tak už na to nebudu mít.*“ Uvítaly by, kdyby jako klientky AD měly například **přednost mezi ostatními žadateli**. K4: „*Já bych to změnila, že by azylové domy měly nějaký svoje baráky, nějaký činžáky a já nevím, no pod svou nějakou zprávou. Jako kdyby byly ty azylový domy s těma byťákama, kde si dáváme žádosti o byty, že by byli větší kámoši a že by matky z těch azylových domů měly trochu tlačenku, jako přednost.*“ Tato KP poukázala také na problém velkého množství **prázdných obecních bytů** v situaci, kdy mnoho lidí nemá kde bydlet. K4: „*Když já jedu městem, to je jeden prázdný činžák vedle druhého.*“

Diskuse

Mnoho žen najde podporu u zaměstnanců azylových domů a spojení s nimi a se sociální službou jim pomáhá dělat pozitivní změny v životě (Greaves, Chabot, Jategaonkar, Poole & McCullough, 2006). Výsledky našeho výzkumu toto potvrzují, neboť naše KP většinově zdůrazňovaly, že pro ně pobyt v AD byl v zásadě přínosným. Naše výsledky nicméně přinesly zjištění, že práce na tématu užívání návykových látek v prostředí AD povětšinou neprobíhá, a naopak jsou potíže v této oblasti spíše důvodem k nepřijetí či vyloučení z AD. Pro matky s dětmi je však obtížnější než pro jednotlivce své užívání návykových látek řešit. V České republice existují pouze dvě léčebná zařízení, kde je možné nastoupit léčbu i s dítětem, jedná se o terapeutické komunity a je zde možné nastoupit s dítětem, dokud nenastoupilo povinnou školní docházku. Právě to, že neexistuje dostatek možný variant léčby pro matky s dětmi, může vést k tomu, že matky do léčby nenastupují (Powis, Gossop, Bury, Payne & Griffiths, 2000). Má to také vliv na úspěšnost léčby jako takovou. Ženy, které mohly vzít děti s sebou do léčby, pravděpodobněji setrvaly v léčbě, měly vyšší úroveň sebehodnocení a nižší úroveň deprese (Wobie et al., 1997).

Pokud ženy se zkušeností s užíváním NL získají místo v azylovém domě pro matky s dětmi, mohou na tématu užívání návykových látek pracovat formou ambulantní léčby v rámci odborných adiktologických služeb, které jsou ve většině regionů v ČR poměrně dobře dostupné. Objevuje se však otázka zajištění péče o děti v době, kdy bude matka docházet do zařízení ambulantní léčby. Problematika nedostupnosti hlídání dětí se objevovala napříč zkušenostmi našich komunikačních partnerek.

Důležitým tématem, které se objevilo i v naší studii, je strach matek užívajících návykové látky, že profesionálové, kteří s nimi spolupracují, se na ně kvůli užívání návykových látek budou dívat jako na nezpůsobilé pečovat o děti (Taylor, 1993). Ženám nelze poskytnout žádné pevné záruky ohledně důsledků, které jim přinese vyhledání léčby, ale pravděpodobnost, že jim budou děti odebrány z péče, je mnohem menší, než si samy myslí. Přesto by se služby měly snažit snížit bariéry vstupu do léčby, aby se tak snížily obavy těchto žen (Powis, Gossop, Bury, Payne & Griffiths, 2000).

Co se týče činností pedagogických, účastnice našeho výzkumu oceňovaly možnosti spolupráce s vychovateli (pedagogickými pracovníky) a příležitost nácviků rodičovských kompetencí a dovedností.

Limity výzkumu

Limitem naší studie je, že sesbíraná data reflektují pouze perspektivu klientek azylových domů, a nikoliv například perspektivu sociálních pracovníků. Velikost vzorku pak neumožňuje zobecnění výsledků studie na širší populaci. Jistým limitem mohla být také osobní zkušenost výzkumného týmu se zkoumaným tématem z pozice sociální práce (v rámci jejich pracovního působení). Tuto pozici výzkumnice v průběhu výzkumu opakovaně reflektovaly ve snaze zamezit ovlivnění výzkumu jak spolu, tak s externími spolupracovníky.

*Výzkum byl podpořen studentskou grantovou soutěží specifického vysokoškolského výzkumu na Ostravské univerzitě (**SGS05/FSS/2022**).*

Zdroje

Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita.* Mladá fronta.

Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Slon.

Bouskill, J. (1999). *No Port in the Storm: How Women, Who Are Fleeing Abuse, Experience Being Denied Shelter Due to Drug or Alcohol Use.* University of British Columbia.

Černotová, M. (2016). *Analýza mýtů o adiktologických službách – případová studie.* Nepublikováno. Karlova univerzita.

Dudová, R. (2009). Práce jako řešení? Strategie obživy osamělých matek v ČR. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review,* 45 (4), 753–784.

Ettore, E. (1992). *Women and Substance Use.* MacMillan.

Fade, S. (2004). Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63 (4), 647–653.

Frišaufová, M. (2016). *I Know What I'm Doing: Experiences of Woman who Use Methamphetamine.* MuniPress.

Frišaufová, M., Kalivodová, R., & Nepustil, P. (2012). Ženy, In P. Nepustil et al. *Užívání drog ve skupinách s obtížným přístupem k drogovým službám. Situace v ČR: analýza informačních zdrojů* (s. 50–57). Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti.

Glumbíková, K., & Gojová, A. (2016). Vnímané potřeby klientek azylových domů pro ženy a matky s dětmi. *Sociální práce / Sociálna práca,* 16 (3), 21–38.

Greaves, L., Chabot, C., Jategaonkar, N., Poole, N., & McCullough, L. (2006). Substance use among women in shelters for abused women and children. Programming opportunities. *Canadian Journal of Public Health,* 97 (5), 388–392.

Hansmanová-Marhánková, J. (2011). *Matky samoživitelky a jejich situace v České republice: „Sandwichová generace" – kombinování práce a péče o závislé členy rodiny (děti a seniory).* Gender studies o.p.s. http://genderstudies.cz/download/samozivitelky_sendwichova.pdf.

Ježková, L. (2019). *Ženy uživatelky drog a jejich potřeby a bariéry v přístupu k léčbě: studie veřejného mínění.* Nepublikováno. Karlova univerzita.

Kalina, K. et al. (2008). *Základy klinické adiktologie.* Grada.

Keller, J. (2011). *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. Slon.

Keller, J. (2013). *Posvícení bezdomovců: Úvod do sociologie domova*. Slon.

Nešporová, O., & Holpuch, P. (2020). *Populace osob bez domova v České republice: Osoby přespávající venku, v noclehárnách, v azylových domech a v obecních ubytovnách.* VÚPSV.

Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.

Powis, B., Gossop, M., Bury, C., Payne, K., & Griffiths, P. (2000). Drug-using mothers: Social, psychological and substance use problems of women opiate users with children. *Drug and Alcohol Review*, 19 (2), 171–180.

Reed, B. G. (1985). Drug Misuse and Dependency in Women: The Meaning and Implications of Being Considered a Special Population or Minority Group. *The International Journal of the Addictions,* 20 (1), 13–62.

Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1 (1), 39–54.

Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M., (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis, In J. A. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 25–52). Sage Publications.

Stocco, P. et al. (2000). *Women Drug Abuse in Europe: Gender Identity.* Irefrea.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert.

Taylor, A. (1993). *Women drug users. An ethnography of a female injecting community*. Clarendon Press.

Vavřinková, B., & Binder, T. (2007). Návykové látky v těhotenství. *Zaostřeno na drogy 5 (4).* Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method.* Open University Press.

Wobie, K., Davis Eyler, F., Conlon, M., Clarke, L., & Behnke, M. (1997). Women and Children in Residential Treatment: Outcomes for Mothers and Their Infants*. Journal of Drug Issues*, 27 (3), 585–606.

Zubretsky, T. (2002). Promising directions for helping chemically-involved battered women get safe and sober. In A. R. Roberts (Ed.). *Handbook of Domestic Violence Intervention Strategies* (pp. 321–342). Oxford University Press.

Autorka:

Mgr. Alžběta Pluháček Stromšíková

Ostravská univerzita

Fakulta sociálních studií, Katedra sociální práce

alzbeta.pluhacek@osu.cz

MLADISTVÍ ODSOUZENÍ V KONTEXTU RODINY – VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

JUVENILE INMATES IN THE CONTEXT OF THE FAMILY – SELECTED RESULTS OF A RESEARCH INVESTIGATION

Stanislava Svoboda Hoferková, Oto Svoboda, CZ

Abstrakt:
Příspěvek představuje mladistvé odsouzené jako specifickou skupinu odsouzených v českých věznicích. Zaměřuje se na zacházení s mladistvými, včetně standardizovaného programu zacházení, uvádí počty mladistvých vězněných osob. Charakterizuje možné překážky v resocializaci. Představuje vybrané výsledky výzkumného šetření, které se zaměřilo na analýzu současného zacházení s mladistvými muži v českých věznicích. Vybraná data z kazuistik charakterizují rodinu zkoumaného vzorku 12 respondentů – mladistvých odsouzených mužů.

Klíčová slova:
mladistvý; odsouzený; resocializace; rodina; kazuistika

Abstract:
The paper presents juvenile convicts as a specific group of convicts in Czech prisons. It focuses on the treatment of juveniles, including a standardized treatment program, and reports the number of juveniles incarcerated. It characterizes possible obstacles in resocialization. It presents selected results of a research investigation that focused on the analysis of the current treatment of juvenile males in Czech prisons. Selected data from the case reports characterize the family of the examined sample of 12 respondents – juvenile convicted men.

Keywords:
juvenile; convicted; resocialization; family; case study

Mladiství odsouzení jako specifická skupina

Umístění mladistvého do věznice za účelem vykonání trestu odnětí svobody nepodmíněně je nejcitelnějším zásahem do základních lidských práv a svobod, a mělo by se jednat o nejkrajnější způsob řešení trestní věci. Dle zákona o soudnictví ve věcech mládeže (zákon č. 218/2003 Sb.) se mladiství umisťují zpravidla odděleně od dospělých odsouzených. V návaznosti na zmíněnou legislativu se v českých věznicích zřídily specializované oddíly pro výkon trestního opatření mladistvých, a to odděleně od dospělých odsouzených. V současné době jsou tyto oddíly zřízeny ve Věznici Heřmanice a Věznici Všehrdy (pouze muži), pro mladistvé dívky pak ve Věznici Světlá nad Sázavou.

V návaznosti na charakteristiku osobnosti a způsobu či druhu spáchaného provinění se ve věznících mladiství odsouzení zařazují do čtyř kategorií pod označením písmeny A, B, C, D. Tyto kategorie se nazývají diferenciační skupiny. Zařazení mladistvých odsouzených do jednotlivých diferenciačních skupin je dle ustanovení § 83 vyhlášky č. 345/1999 Sb., kterou se vydává řád výkonu trestu odnětí svobody, následující:

- skupina A: normální osobnost, poruchy chování vyplývají ze sociální a emocionální nevyzrálosti, patologického prostředí výchovy či špatného zacházení,
- skupina B: znaky disharmonického vývoje osobnosti,
- skupina C: poruchy chování a poruchy chování způsobené užíváním návykových látek,
- skupina D: mentální retardace.

Ve věznicích jsou s odsouzenými realizovány programy zacházení. Mezi základní oblasti programu zacházení patří aktivity: pracovní, vzdělávací, speciálně výchovné, zájmové a oblast utváření vnějších vztahů (v rámci které je podporován zejména vztah s rodinou). U mladistvých odsouzených je pozornost věnována zejména oblasti vzdělávání, ale také kontaktu s vnějším okolím, zejména rodinou. Dle Kýra (2019) se náprava mladistvých odvíjí od důsledného poznávání a pozitivního ovlivňování jejich postojů ke spáchané trestné činnosti či uloženého trestu odnětí svobody. Snaha o nápravu mladistvých by měla být započata již na samém začátku trestního řízení, kdy by na mladistvého mělo být působeno takovým způsobem, aby pochopil, že jeho trestná činnost není žádoucí a že trest je zaslouženě nutný. Zároveň je žádoucí přimět mladistvého přemýšlet o vizi vést řádný a beztrestný život... Vrámci penitenciárního působení na mladistvého lze jednoznačně konstatovat, že by se mělo jednat o cílevědomý, systematický výchovný aspekt, který ho povede k mravnosti. Mravnost lze v tomto pojetí chápat jako pozitivní přístup k lidem, živé a neživé přírodě a demokratickým hodnotám společnosti. (Kýr, 2019)

Pro mladistvé odsouzené je dále určen standardizovaný program TP 21 JUNIOR (dále jen Program), který byl vytvořen v roce 2007 a v roce 2010 schválen k použití v penitenciární praxi. Jedná se o edukativně-terapeutický program pro mladistvé odsouzené muže. Hlavním cílem je minimalizace násilných projevů v chování odsouzených. (Nařízení generálního ředitele VS ČR č. 35/2011) Program je realizován ve věznicích proškolenými lektory, většinou dvakrát ročně, zpravidla na jaře a na podzim. Délka trvání je 12–16 týdnů. (Hoferková, Raszková, 2015).

V současné době dochází ke snižování registrované kriminality mládeže, což spolu s důrazem na restorativní justici vede ke snižování počtu mladistvých vězněných osob (viz tabulka 1).

Tabulka 1 *Vývoj počtu mladistvých odsouzených (k 31. 12. 2021)*

Rok	Odsouzení muži	Odsouzené ženy	Celkem	Podíl na celkovém počtu odsouzených v %
2011	150	9	159	0,77
2012	134	6	140	0,69
2013	77	4	81	0,57
2014	77	5	82	0,50
2015	90	2	92	0,49
2016	67	6	73	0,36
2017	59	7	66	0,33
2018	50	6	56	0,28
2019	46	5	51	0,27
2020	64	8	72	0,41
2021	55	4	59	0,34
2022	40	2	42	0,24

Zdroj: Vězeňská služba České republiky, 2023, s. 147, upraveno

Jak je patrné z tabulky 1, počty mladistvých mužů ve výkonu trestního opatření odnětí svobody klesají (v roce 1992 se nacházelo ve výkonu trestu odnětí svobody 186 mladistvých mužů, procentuální podíl k celkovému počtu odsouzených osob byl 2,35 %). Počty mladistvých žen jsou víceméně konstantní. V průběhu let 1992 až 2022 nepřekročily celkový počet deset (v roce 1992 se nacházely v českých věznicích dvě mladistvé ženy).

Překážky v resocializaci

Ve vězeňském prostředí se vyskytují jevy, které zásadním způsobem negativně ovlivňují snahy o korekci chování a postojů vězněných osob, mladistvých nevyjímaje. Přehled těchto jevů a rizik poskytuje např. Černíková (2008):

- vzájemná demoralizace vězňů (tzv. „druhý život“ odsouzených, proces prizonizace),
- posilování otrlosti, lhostejnosti či podlézavosti,
- zpřetrhání sociálních vztahů nejen neužitečných, ale hlavně sociálně užitečných, zejména pak rozbití rodiny,
- sociální stigmatizace (nálepka „kriminálníka“),
- narušení volních vlastností vězňů (vězni mají vše zajištěno, nejsou nuceni se samostatně rozhodovat, učí se pasivně podřizovat, předstírat poslušnost a pokrok ve své „převýchově“ atd.),
- gradace komplexů méněcennosti (zejména u mladistvých),
- obvykle narůstající zadluženost v civilním životě, ke které se mohou přidávat dluhy vznikající ve vězení (např. související s platbami za výkon trestu),
- možné zkušenosti s homosexuálním stykem,
- zkušenosti s drogami,
- zkušenosti se šikanou (v roli agresora i oběti) a dalšími sociálně patologickými jevy,
- „favorizace“ a glorifikace asociálních a antisociálních forem chování.

V souvislosti s vězeňským prostředím se často používá označení negativní jevy a jsou to všechny jevy, které jsou v prostředí věznic nežádoucí, které ohrožují bezpečnost vězněných osob i personálu, znemožňují či znesnadňují korekci jednání vězněných osob nebo přímo zabraňují resocializaci. Raszková a Hoferková (2014) je označují za takové činnosti, které jakýmkoliv způsobem znesnadňují či znemožňují penitenciární působení a naplňování účelu výkonu trestu. Mezi negativní jevy řadí odborníci (např. Černíková, 2008; Sochůrek, 2007; Mařádek, 1995; Raszková, Hoferková, 2014 a další) např. prizonizaci a druhý život odsouzených, agresivní jednání všech forem a podob (sebevražedné a sebepoškozující chování, agrese fyzická, psychická či verbální namířená na ostatní vězně či na personál), opatřování a zneužívání nepovolených věcí (např. mobilní telefony, chytré hodinky apod.), tetování, nebo jiné porušení integrity kůže, volní odmítání stravy – hladovky a další nátlakové jednání za účelem získání výhod či úlev, vynucené sexuální uspokojování a znásilnění, zneužívání návykových látek včetně léků, páchání další trestné činnosti přímo ve VTOS (např. ublížení na zdraví, krádeže, vydírání, ilegální obchod a distribuce omamných a psychotropních látek – dále OPL, maření výkonu úředního rozhodnutí), vzpoury a hromadné nekázně.

Část těchto jevů je ve vězeňském prostředí odborně označována jako mimořádné události. Údaje o vzniklých mimořádných událostech jsou mimo jiné registrovány i ve statistických ročenkách VS ČR.

Výzkumné šetření

V následující části představíme vybraná data z realizovaného výzkumného šetření, jehož cílem bylo analyzovat současné penitenciární zacházení s mladistvými odsouzenými muži ve třech vybraných věznicích v České republice. Použitými technikami sběru dat byla kazuistika a rozhovor. Respondenty pro tvorbu kazuistiky se stalo 12 vybraných mladistvých odsouzených, rozhovory byly realizovány s 15 zaměstnanci VS ČR.

Mladiství odsouzení muži jsou k datu 1. 8. 2023 umístěni ve dvou věznicích v České republice, ale v době sběru dat pro toto výzkumné šetření byli umístěni ve třech věznicích (Věznice Pardubice, Věznice Všehrdy a Věznice Heřmanice). Mladistvé ženy nebyly do výzkumného šetření zahrnuty, neboť se jedná o odlišnou skupinu z hlediska penitenciárního zacházení a zastoupení mladistvých uvězněných žen jen navíc početně velmi malé.

Dále představíme vybraná data z kazuistik. V rámci výzkumného šetření byla provedena analýza celkem dvanáct interních dokumentů týkajících se mladistvých odsouzených. Způsob výběru byl prostý náhodný. Autor výzkumného šetření neznal respondenty jejich jménem a vyloučeny ze spisů byly i další osobní údaje, které by mohly vést k identifikaci mladistvého odsouzeného. Také kazuistiky byly zpracovány v souladu s etickými principy tak, aby neobsahovaly žádné citlivé údaje, podle kterých by mohli být respondenti identifikováni. Podklady pro vypracování kazuistik byly získány z interních zdrojů, se souhlasem vedení VS ČR. Z analyzovaných dokumentů byly vypracovány kazuistiky se zaměřením na důležité oblasti týkající se života před nástupem mladistvého do VTOOS. V rámci kazuistik byly mapovány předem stanovené oblasti:

- trestní,
- vzdělání,
- výchova,
- sociálně patologické jevy v rodině,
- trávení volného času v dětství (před uvězněním).

V této části představíme vybraná data, která se týkají **rodinného zázemí vybraných mladistvých odsouzených**. Jednotlivá zjištění jsou zpřehledněna formou srovnávacích tabulek. Jednotliví mladiství odsouzení jsou označováni slovem *mladistvý* (M) ve spojení s arabskými číslicemi, a to dle chronologicky navazujícího pořadí (1–12). V souladu s etickými aspekty výzkumného šetření není uvedena věznice, ve které jsou či byli mladiství umístěni,

a jsou vynechány všechny údaje, které by mohly vést k identifikaci mladistvého.

Tabulka 2 *Shrnutí kazuistik – oblast trestní*

Respondent	Oblast trestní		Druh aktuální a minulé trestné činnosti		
	počet záznamů v RT	VTOOS	násilná	majetková	ostatní
M 1	8	NE	ANO	NE	NE
M 2	3	NE	ANO	NE	ANO
M 3	2	ANO	ANO	NE	ANO
M 4	1	NE	ANO	NE	ANO
M 5	2	ANO	ANO	ANO	ANO
M 6	6	NE	NE	ANO	ANO
M 7	1	NE	ANO	ANO	NE
M 8	3	NE	ANO	ANO	NE
M 9	4	NE	ANO	ANO	ANO
M 10	2	NE	ANO	NE	NE
M 11	4	NE	ANO	NE	ANO
M 12	5	NE	ANO	ANO	ANO

Pozn.: RT – rejstřík trestů; VTOOS – výkon trestního opatření odnětí svobody

Tabulka 2 znázorňuje rozbor kazuistik v trestní oblasti. Z tabulky je zřejmé, že všech 12 respondentů má záznam v rejstříku trestů. Nejvíce opakující se počet (2 záznamy) byl lze nalézt celkem u 3 respondentů z 12. Nejvyšší počet záznamů v rejstříku trestů má respondent č. 1 (8 záznamů), avšak tento respondent nebyl v minulosti ve VTOOS. Předchozí pobyt ve VTOOS je zaznamenán celkem u 2 respondentů, oba mají shodně 2 záznamy v rejstříku trestů. Při analýze druhu trestné činnosti převažuje násilná trestná činnost, a to u 11 respondentů.

Tabulka 3 *Shrnutí kazuistik – oblast výchova*

Respondent	Oblast výchova				Náhradní výchova		
	úplná rodina	bydlení	sourozenci	SVP	DD/ DDŠ	VÚ	OV
M 1	ANO	byt	4	ANO	NE	NE	NE
M 2	ANO	ubytovna	3	ANO	DDŠ	ANO	ANO
M 3	NE	azyl dům	8	ANO	DDŠ	ANO	ANO
M 4	ANO	obecní byt	4	NE	NE	NE	NE
M 5	ANO	není známo	3	ANO	DDŠ	ANO	NE
M 6	ANO	ubytovna	3	ANO	NE	NE	NE
M 7	ANO	není známo	3	NE	NE	NE	NE
M 8	ANO	není známo	NE	DÚ	NE	ANO	NE
M 9	NE	není známo	1 nevlastní	ANO	NE	ANO	ANO
M 10	ANO	není známo	3	ANO	NE	ANO	ANO
M 11	ANO	není známo	NE	ANO	NE	ANO	NE
M 12	ANO	není známo	7	NE	DDŠ	ANO	ANO

Pozn.: DÚ – diagnostický ústav; SVP – středisko výchovné péče; DD – dětský domov; DDŠ – dětský domov se školou; VÚ – výchovný ústav; OV – ochranná výchova; VTOOS – výkon trestního opatření odnětí svobody; VV – výkon vazby

Z tabulky 3 vyplývá, že pouze 2 respondenti z 12 nepochází z úplné rodiny. Oblast bydlení hraje významnou roli, avšak v 7 případech není tato otázka zodpovězena (údaj v předkládaných materiálech absentuje). Ve zbývajících případech (5) je bydlení známé, nejčastěji se jedná o pronajatý byt či ubytovnu. Celkem 10 respondentů má sourozence, nejvyšší počet sourozenců má respondent č. 3 (8 sourozenců), 2 respondenti nemají sourozence žádného. Za zmínku stojí skutečnost, že celkem 8 respondentů z 12 absolvovalo

pobyt ve středisku výchovné péče v rozsahu 2 měsíců, 1 respondent absolvoval pobyt v diagnostickém ústavu. Z kategorie náhradní výchova lze konstatovat, že 4 respondenti z 12 byli umístěni do dětského domova se školou, 8 respondentů do výchovného ústavu, 5 respondentům byla uložena ochranná výchova (těchto 5 respondentů mělo za sebou již výchovný ústav, z toho 3 respondenti i dětský domov se školou, a 4 respondenti středisko výchovné péče).

Tabulka 4 *Shrnutí kazuistik – oblast sociálně patologických jevů v rodinném prostředí*

Respondent	**Sociálně patologické jevy**				
	matka	**otec**	**sourozenci**	**příbuzní**	**jiné**
M 1	NE	ANO	NE	ANO	otec závislý na alkoholu
M 2	NE	ANO	NE	ANO	soc. a byt. problémy
M 3	ANO	ANO	NE	ANO	otec uživatel OPL, VTOS
M 4	NE	ANO	ANO	NE	otec uživatel alkoholu
M 5	NE	ANO	NE	ANO	není známo
M 6	NE	ANO	ANO	ANO	otec a matka závislí na alkoholu
M 7	NE	NE	NE	NE	stabilní rodinné zázemí
M 8	NE	NE	NE	NE	není známo
M 9	NE	ANO	ANO	NE	otec, nevl. bratr – VTOS
M 10	NE	NE	ANO	ANO	není známo
M 11	NE	NE	NE	NE	není známo
M 12	NE	ANO	NE	NE	otec – VTOS

Pozn.: OPL – omamné a psychotropní látky; VTOS – výkon trestu odnětí svobody

Tabulka 4 představuje oblast sociálně patologických jevů v rodinném prostředí. Pouze ve 2 případech lze konstatovat, že nebyly zjištěny žádné sociálně patologické jevy v rodinném prostředí. Drtivou většinu sociálně patologických jevů nacházíme v podobě kriminální zátěže, a to jak v podobě páchání trestné činnosti, tak i opakovaného VTOS. Největší zastoupení kriminální zátěže nacházíme u otců (8 případů z 12), na pomyslné druhé příčce jsou pak rodinní příbuzní, většinou strýcové, bratranci. V rodinách se objevuje také užívání OPL, zejména alkoholu.

Závěr

V příspěvku byla představena specifická skupina odsouzených mladistvých, zmíněn byl resocializační program i možné překážky v resocializaci. Představena byla vybraná data z výzkumného šetření, konkrétně pak data z kazuistik, která analyzovala dostupné informace o rodinném zázemí vybraných respondentů. Z výsledků 12 kazuistik vyplynulo, že všichni zkoumaní mladiství mají zkušenost s páchání trestné činnosti a již byli v minulosti trestáni. Z dostupných materiálů nelze zjistit, o jaká opatření se jednalo, ale z praxe se lze se domnívat, že se jednalo převážně o výchovná a ochranná opatření, která selhala, proto soud následně přistoupil k nejpřísnějšímu opatření. Toto zjištění koresponduje se skutečností, že výkon trestního opatření odnětí svobody je mladistvým ukládán až v nejkrajnějším případě a většinou za závažnou trestnou činnost, nejčastěji násilnou.

Rodinu, sociální kontakty řadíme do oblasti utváření vnějších vztahů (viz základní oblast programu zacházení). Je nutné si uvědomit, že v případě odloučení od rodiny může ve vězení u jakéhokoliv odsouzeného či mladistvého odsouzeného docházet ke ztrátě motivace v případě lepšího života po propuštění. Nicméně je nutné uvést, že rodina a další sociální kontakty mohou mít pozitivní vliv na úspěšnou resocializaci (např. různé formy podpory, vytvoření zázemí po propuštění), ale pouze za předpokladu, kdy tato oblast nevychází z patologického prostředí (ve smyslu recidivující kriminální zátěže). Fischer a Škoda uvádějí, že „posilování těchto vztahů a rodiny je jedním ze stěžejních úkolů specialistů vězeňské služby při působení na vězněné jedince.“ (Fischer, Škoda, 2014, s. 197) Dále dodávají, že více než 50 % prvovězněných a více jak 70 % vícekrát vězněných rodinné zázemí nemá nebo o něj v průběhu uvěznění přichází.

Zkoumaný vzorek 12 mladistvých odsouzených většinou pochází z úplné rodiny, ovšem jedná se o **rodiny mnohačetné, socioekonomicky slabé, v nevyhovujícím bydlení**. V rámci rodin nalézáme **mnohé sociálně patologické jevy, zejména pak kriminalitu a závislosti** (pravděpodobná je přítomnost násilí, která vyplývá z dalších zjištění v rámci výzkumného šetření).

Většina zkoumaných mladistvých má **zkušenosti s institucionální výchovou**, nejčastěji pak s pobytem ve středisku výchovné péče, v dětských domovech se školou či výchovných ústavech. Mladiství jsou často na útěku z výchovných institucí, na útěku páchají další trestnou činnost a dostávají se do výkonu vazby a následně výkonu trestního opatření odnětí svobody. Jako časté se objevuje zapojení do delikventních part, v rámci kterých dochází k páchání trestné činnosti a užívání drog. Tato zjištění korespondují s výsledky výzkumů jiných autorů, např. Marešové a kol. (2013).

Doporučení pro praxi: při zacházení s mladistvými odsouzenými je třeba mít tato specifika na zřeteli, zaměřit se mj. na posílení vztahů s rodinou, je-li to možné a žádoucí. Pokud mladistvý nemá rodinu, do které by se po propuštění mohl vrátit, je důležité ho navázat na kurátora (pro mládež nebo sociálního kurátora podle věku), případně další služby (azylové domy, domy na půli cesty). Zásadní je posilovat motivaci odsouzených mladistvých k dalšímu vzdělávání, které by jim umožnilo snazší zapojení do společnosti po propuštění v souladu se zákony. Zároveň je důležité si uvědomit, že tito odsouzení mají ve většině případů za sebou bohatou trestnou činnost, která je často posilována v rodině. Je možné, že resocializace i přes všechny naše snahy bude problematická.

Mladistvé uvězněné osoby jsou specifickou skupinou v rámci penitenciárního zacházení a vykazují některé shodné prvky, jak dokládají četné výzkumy, např. Tamchyna, 2013. Dle Hulmákové (2020) má v současné době trestněprávní intervence velmi omezené možnosti. Při jejím uplatňování je nutné brát v potaz i vznik vedlejších negativních efektů, které mohou bránit v úspěšné reintegraci mladistvých. Větší koncentrace mladistvých s obdobnými problémy přináší riziko v podobě vytváření delikventních skupin. Sochůrek (2007, s. 6) upozorňuje mimo jiné na to, že „podmínky výkonu trestu odnětí svobody považují mnozí penologové, penitenciární psychologové a penitenciární pedagogové za desocializační, nikoli resocializační.“ S tímto konstatováním se lze v určité míře ztotožnit.

Konstatujeme, že dosud neexistuje uspokojivé množství reprezentativních výzkumů, které by se zabývaly možnostmi úspěšné resocializace mladistvých odsouzených. Vědecko-výzkumný zájem by měl směřovat také do oblasti následné postpenitenciární péče o mladistvé či mladé dospělé, kteří opouštějí vězeňská zařízení. Bohužel i v této oblasti jsou značné teoretické i empirické rezervy.

I když se počty mladistvých ve výkonu trestního opatření stále snižují, jedná se o skupinu, které je potřeba věnovat náležitou pozornost z hlediska jejího možného začlenění zpět do společnosti. Prognóza jejich budoucího společenského uplatnění je totiž stále nejistá.

Zdroje

Černíková, V. a kol. (2008). *Sociální ochrana: terciární prevence, její možnosti a limity*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

Hoferková, S., & Raszková, T. (2015). Treatment Programs for Specific Groupsof Prisoners – Juveniles and the Permanently Unemployable. *Social pathology & prevention*, *1* (2), 39–50.

Hulmáková, J. (2020). *Vybrané základní poznatky z výzkumu IKSP „Příčiny a podmínky primární trestní recidivy mladistvých"*. Ministerstvo vnitra České republiky. https://www.mvcr.cz/soubor/2-podklad-pro-rvpk051120-pdf.aspx.

Kýr, A. (2019). Věznění mladistvých v období let 1928–1988. *Historická penologie*, 17 (2), 49–68.

Marešová, A. (2013). V dospívání se sklízí, co se v dětství zaselo. *Pedagogika spoleczna wobec procesów zywiolowych i zachowań ryzykovnych*. AKAPIT, 97–106.

Mařádek, V. (1995). Anomální chování ve věžeňském prostředí. *České vězeňství: čtvrtletník pro vězeňství a kriminální prevenci*, *3* (1), 12–15.

Nařízení generálního ředitele VS ČR č. 35/2011.

Raszková, T., & Hoferková, S. (2014). *Kapitoly z penologie II*. Gaudeamus.

Sochůrek, J. (2007). *Kapitoly z penologie. III. díl, Negativní jevy ve vězení*. Technická univerzita v Liberci.

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky 2022 (2023). Vězeňská služba České republiky. Odbor správní Generální ředitelství Vězeňské služby ČR. https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/odbor-spravni/statistiky/rocenky/statisticka-rocenka-vezenske-sluzby-ceske-republiky-za-rok-2022.pdf.

Tamchyna, M. (2013). Dynamika změn osobnosti mladistvého delikventa v uplynulých 30 letech a jejich důsledky pro teorii a praxi sekundární prevence kriminality mládeže. *Psychologie pro praxi*, *48* (3–4), 89–106.

Vyhláška Ministerstva spravedlnosti č. 345/1999 Sb., kterou se stanoví řád výkonu trestu odnětí svobody, ve znění pozdějších právních předpisů.

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších právních předpisů.

Autoři:
Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.
Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií
stanislava.hoferkova@uhk.cz

Ing. Oto Svoboda, MBA, LL.M.
Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky
otosvoboda@seznam.cz

SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE DOSPIEVAJÚCICH NA SLOVENSKU

SOCIO-EMOTIONAL HEALTH OF ADOLESCENTS IN SLOVAKIA

Karina Zošáková, SK

Abstrakt:
Cieľom teoreticko-empirického príspevku je analýza sociálno-emocionálneho zdravia stredoškolskej mládeže na Slovensku. Výskum mal empirický charakter s využitím kvantitatívnej metódy dotazníka Social Emotional Health Survey-Secundary (Furlong, 2018), doplnený o vlastné položky. Výskumný súbor tvorilo 716 respondentov, ktorých priemerný vek bol 16,95 rokov. Výsledky výskumu preukázali, že sociálno-emocionálne zdravie dospievajúcich sa nachádza na nižšom priemery, pričom mládež z neúplných rodín má signifikantne nižšie sociálno-emocionálne zdravie ako mládež z úplných rodín.

Klíčová slova:
mládež; sociálno-emocionálne dzravie; duševné zdravie; rodina

Abstract:
The aim of the theoretical-empirical contribution is the analysis of the social-emotional health of secondary school youth in Slovakia. The research was empirical in nature using the quantitative method of the Social Emotional Health Survey-Secondary questionnaire (Furlong, 2018), supplemented with its own items. The research group consisted of 716 respondents, whose average age was 16,95 years. The results of the research showed that the social-emotional health of adolescents is below average, while youth from single-parent families have significantly lower social-emotional health than youth from single-parent families.

Keywords:
youth; socio-emotional health; mental health; family

Úvod

World Health Organization (2004) uvádza, že neexistuje jednotná definícia toho, čo znamená duševné zdravie a vymedzuje ho ako stav, kedy sa cítime

duševne a telesne v poriadku. Osoba, ktorá sa nachádza v tomto stave, si uvedomuje schopnosti, ktoré má a vďaka nim je schopná zvládať stres. Vďaka svojim schopnostiam môže byť osoba prínosom pre spoločnosť a dokáže produktívne pracovať (WHO, 2004).

Nadácia Mental Health Foundation rozšírila definíciu duševného zdravia, ktorá ho charakterizuje ako kombináciu emocionálneho blahobytu, sociálneho fungovania a veľkého množstva kompetencií, ktoré je možné rozvinúť a zlepšiť (Roľková, 2021).

Svetová federácia duševného zdravia (2022) uvádza, že duševne zdravý človek je ten, ktorý:

- Sa v spoločnosti iných ľudí cíti dobre – vo svojom živote má dlhodobé vzťahy; ľuďom dôveruje a očakáva to aj od druhej strany; berie na vedomie, že každý je iný,
- k sebe samému má zdravý postoj – nenechá sa ovplyvniť vlastnými emóciami (hnev, smútok, znechutenie); ak sa v osobnom živote vyskytne neúspech alebo čelí kritike, je schopný zvládnuť takéto situácie; je si vedomý svojich nedostatkov,
- dokáže zvládať požadavky, ktoré sú v jeho každodennom živote – ak sa objaví problém tak ho rieši a nevyhýba sa mu; rád prijme nové nápady, vie sa sám rozhodovať; na základe svojich schopností si určuje ciele, ktoré sú reálne; je spokojný s rozhodnutiami, ktoré robí (Svetová federácia duševného zdravia, 2022).

Pojem sociálno-emocionálne zdravie (ďalej len SEZ) je pojmom relatívne novým a zaviedol ho M. Furlong v roku 2013. Autor venuje pozornosť duševnému, resp. mentálnemu zdraviu človeka. Furlong (2014) sa zameral na oblasť SEZ so záujmom o vlastnosti súvisiace s blahobytom a celkovou prosperitou. Bol inšpirovaný teóriou pozitívnej psychológie, v rámci čoho sa zameral na vďačnosť, nádej a ich vzťahy k subjektívnej pohode detí a dospievajúcich a ich študijným výsledkom. SEZ zahŕňa pozitívne stránky a charakter človeka, ktoré sú súčasťou celkového duševného zdravia. Počas dospievania tieto pozitívne vlastnosti ovplyvňujú osobný rozvoj, zvyšujú študijné výsledky a vedú k pocitu šťastia a osobnej pohody. SEZ je priamo spojené s duševným zdravím človeka, psychickou odolnosťou a osobnou pohodou (Furlong, 2014). Furlorg et al. (2013) celkovú úroveň SEZ označujú pojmom kovitalita.

Autorky Gajdošová, Hennelová a Szobiová (2021) dávajú pri podpore SEZ do popredia osobnostné charakteristiky: sebavedomie, sebaúčinnosť, optimizmus, nadšenie, vytrvalosť-pretože tie vo veľkej miere participujú na osobnej a študijnej úspešnosti, životnej spokojnosti, schopnosti pracovať, životnej zaangažovanosti a motivácie, túžbe v živote uspieť a mať nádej.

V minulosti sa v školskom prostredí väčšina výskumov zameriavala hlavne na negatívne javy, ako napr. kriminalitu, šikanovanie a užívanie omamných a psychotropných látok (Roľková, 2021). Na pozitívne stránky jedincov sa zameriava vyššie uvádzaný model SEZ. Model SEZ obsahuje štyri kľúčové pozitívne psychologické domény duševného zdravia, ktorými sú: sebadôvera, dôvera v iných, emocionálne kompetencie a životná zaangažovanosť.

Problematikou SEZ žiakov sa zaoberali autori Furlong, You a Lee (2016), ktorí zistili, že v doméne dôvera v iných dievčatá skórovali vyššie ako chlapci. Index kovitality súvisel pozitívne s vlastných úspechom, a negatívne so symptómami depresie. Neboli zistené výrazné rozdiely medzi dievčatami a chlapcami. Žiaci s vyššou nameranou úrovňou kovitality dosahovali v škole lepšie výsledky a menej prejavovali príznaky depresie (Furlong, You & Lee, 2016).

Z výskumu Piqueras et. al. (2019), do ktorého bolo zapojených 1060 žiakov vyplynulo, že kovitalita bola vyššia u chlapcov. Výskum poukázal na súvislosť medzi kovitalitou, stresom a osobnou pohodou.

Na Slovensku sa problematikou SEZ zaoberali Radnóti a Holbing, ktorí na prelome rokov 2019–2020 realizovali výskum, z výsledkov ktorého vyplynulo, že celková úroveň SEZ žiakov sa nachádza na nižšom priemery. Na vysokej úrovni sa nachádza u žiakov dôvera a emocionálna kompetencia. Strednú úroveň u žiakov tvorili domény sebadôvera a životná zaangažovanosť. Výsledky výskumu tiež dokázali, že starší žiaci mali úroveň kovitality vyššiu. Žiaci z úplných rodín dosahovali vyššie skóre SEZ ako žiaci, ktorí pochádzali z neúplných rodín (Gajdošová, Madro & Valihorová, 2020).

V rokoch 2019–2021 fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave realizovala výskum Sociálno-emocionálne zdravie žiakov ako významný psychologický indikátor evaluácie kvality školy. Výskumný súbor tvorilo spolu 1515 žiakov stredných škôl. Výsledky ukázali, že žiaci sa nachádzajú na primeranej úrovni SEZ. Významné rozdiely z hľadiska pohlavia sa ukázali v celkovej úrovni duševného zdravia, sebadôvere a životnej zaangažovanosti. Zaujímavým faktom je, že medzipohlavné rozdiely sú hlavne v sebavedomí, sebaúčinnosti a optimizme vždy v prospech mužského pohlavia. Jediný indikátor v prospech dievčat je empatia. Úplná rodina sa ukázala ako významný faktor celkovej úrovne SEZ žiakov, ale aj ich sebadôvery a dôvery v iných (Gajdošová, Hennelová & Szobiová, 2021).

Mošovská (2017) svojim výskumom zistila, že väčšina (58,9 %) žiakov 2. stupňa základnej školy dosiahli úroveň SEZ na vyššom priemere, zatiaľ čo menej ako tretina (32,7 %) dosiahla nižší priemer. Vo výskume potvrdila významný vzťah medzi postojmi žiakov k sebe a svojej rodine a indexom kovi-

tality, teda celkovou úrovňou SEZ. Ak mali žiaci pozitívny vzťah k sebe a svojej rodine, mali vyššie skóre indexu kovitality a viac dôverovali ostatným a boli životne angažovanejší (Mošovská, 2017).

Metódy

Vychádzajúc z teoreticko-empirickej reflexie riešenej problematiky sme si stanovili nasledovný výskumný problém: *Aké je sociálno-emocionálne zdravie žiakov stredných škôl na Slovensku?*

Výskumný cieľ sme špecifikovali užšie v dvoch parciálnych cieľoch:

1. Zistiť celkovú úroveň SEZ a jeho domén u stredoškolskej mládeže na Slovensku.
2. Analyzovať, aké sú rozdiely v celkovej úrovni SEZ a v jeho doménach u stredoškolskej mládeže na Slovensku z hľadiska socio-demografických premenných pohlavie a typ rodiny.

Výskumný súbor tvorilo 716 respondentov. Z tohto počtu žiakov bolo vo výskumnom súbore 496 dievčat (69,41 %) a 220 chlapcov (30,59 %) vo veku od 15 do 20 rokov (s priemerným vekom 16,95 rokov).

Pre zber dát sme využili dotazník Social Emotional Health Survey-Secondary (Furlong, 2015). Dotazník tvorí 36 položiek, na ktoré respondenti odpovedajú pomocou 4 bodovej Likertovej škály (1=absolútne nesúhlasím, 2=trochu súhlasím, 3=do značnej miery súhlasím, 4=absolútne súhlasím). 36 otázok v dotazníku sa kategorizuje do štyroch domén (sebadôvera, dôvera v iných, emocionálne kompetencie a životná zaangažovanosť). Celkové skóre SEZ je označené indexom kovitality, pričom minimálne skóre je 37 a maximálne 144.

Získané dáta sme spracovali na úrovni deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Pri vykonávaní štatistickej analýzy dát sme využili štatistický softvér SPSS Statistics 22.0. Realizovali sme komparačnú a korelačnú analýzu dát.

Výsledky

Výsledky výskumu predstavujeme podľa stanovených výskumných cieľov.

VC1: Zistiť celkovú úroveň SEZ a jeho domén u stredoškolskej mládeže na Slovensku.

Tabuľka 1 *Deskriptívne ukazovatele SEZ u stredoškolskej mládeže na Slovensku (N=716)*

SEZ +D	Pohlavie	AM	Mdn	Mod	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
Sebadôvera	CH (n=219)	25,13	26	29	5,324	-0,396	-0,225	10	36
	D (n=497)	22,98	23	24	4,906	-0,084	-0,176	9	36
	Spolu (N=716)	**23,64**	**24**	24	5,130	-0,136	-0,290	9	36
Dôvera v iných	CH (n=219)	27,26	28	31	5,699	-0,621	-0,312	12	36
	D (n=497)	26,16	27	29	5,411	-0,435	-0,324	11	36
	Spolu (N=716)	**26,50**	**27**	27	5,520	-0,477	-0,358	11	36
Emocionálne kompetencie	CH (n=219)	28,00	29	31	4,941	-0,770	0,421	13	36
	D (n=497)	28,11	29	27	4,058	-0,529	0,208	12	36
	Spolu (N=716)	**28,08**	**29**	29	4,344	-0,649	0,435	12	36
Životná zaangažovanosť	CH (n=219)	22,81	22	22	6,822	-0,025	-0,640	9	36
	D (n=497)	20,21	20	19	6,332	-0,144	0,646	9	36
	Spolu (N=716)	**21,00**	**25**	25	6,591	-0,128	-0,640	9	36
Celkové skóre SEZ	CH (n=219)	103,21	104,00	109	17,998	-0,223	0,294	57	144
	D (n=497)	97,47	99,00	101	15,949	-0,114	-0,380	55	141
	Spolu N=716	**99,22**	**100,0**	108	16,79	-0,094	-0,338	55	144

Legenda: SEZ-sociálno-emocionálne zdravie, D-domény, CH-chlapci, D-dievčatá, n-početnosť v rámci jednotlivých skupín, AM-aritmetický priemer, Mdn-medián, Mod-Modus, SD-smerodajná odchýlka, Skewness-koeficient šikmosti, Kurtosis-koeficient strmosti, Min-minimálna hodnota, Max-maximálna hodnota. Skóre kovitality: minimálne

(37), maximálne (144), skóre v jednotlivých doménach SEZ: minimálne (9 bodov), maximálne (36 bodov).

Z uvedenej tabuľky 1 vyplýva, že celková úroveň SEZ u stredoškolskej mládeže na Slovensku sa nachádza na nižšom priemery (AM=99,22; Mdn=100,00), pričom dievčatá dosahujú nižšiu úroveň SEZ (AM=97,47; Mdn=99,00) ako chlapci (AM=103,21; Mdn=104,00). Najvyššie skóre dosahujú žiaci v doméne emocionálne kompetencie (AM=28,08; Mdn=29), pričom medzi dievčatami (AM=28,11; Mdn=29) a chlapcami (AM=28,00; Mdn=29) nebol zaznamenaný výrazný rozdiel. Druhou najvyššou je doména dôvera v iných (AM=27,26; Mdn=28) kde chlapci (AM=27,26; Mdn=28) dosahujú vyššie skóre ako dievčatá (AM= 26,17; Mdn=27). Na treťom mieste sa nachádza doména sebadôvera (AM=23,65; Mdn=24), v ktorej chlapci tiež dosahujú vyššie skóre (AM=25,16; Mdn=26) v porovnaní s dievčatami (AM=22,98; Mdn=23). Najnižšie skóre dosahujú stredoškoláci v doméne životná zaangažovanosť (AM=21,00; Mdn=25), v rámci ktorej je u chlapcov zaznamenané vyššie skóre (AM=22,81; Mdn=22) jako u dievčat (AM=20,21; Mdn=20).

VC2: Analyzovať, aké sú rozdiely v celkovej úrovni SEZ a v jeho doménach u stredoškolskej mládeže na Slovensku z hľadiska socio-demografických premenných pohlavie a typ rodiny.

Tabuľka 2 *Celková úroveň SEZ v závislosti od socio-demografických premenných (N=716)*

				Mann-Whitneyho U test		
Alternatívy		AM	Mdn	U test	Z	p
Pohlavie	CH (n=219)	103,21	104,00	43792,000	-4,169	**0,000**
	D (n=497)	**97,47**	**99,00**			
Typ rodiny	Úplná	100,14	101,00	48949,500	-2,146	**0,032**
	Neúplná	**97,15**	**98,00**			

Legenda: CH-chlapci, D-dievčatá, n-početnosť, AM-aritmetický priemer, Mdn-medián, Z-hodnota Mann Whitneyho U-testu, p-štatistická významnosť

Z tabuľky 2 je zrejmé, že medzi chlapcami a dievčatami existuje štatisticky významný rozdiel v celkovej úrovni sociálno-emocionálneho zdravia na hladine významnosti p≤0,001 (p=0,000). Dievčatá dosahujú signifikantnejšie nižšie skóre (Mdn=99,00) ako chlapci (Mdn=104,00). V prípade celkovej

úrovne SEZ v závislosti od typu rodiny sa potvrdil štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti p≤0,05 (p=0,032). U dospievajúcich z úplných rodín je SEZ signifikantne vyššie (Mdn=101,00) ako u dospievajúcich z neúplných rodín (Mdn=98,00).

Tabuľka 3 *Úroveň jednotlivých domén SEZ v závislosti od socio-demografických premenných (N=716)*

Sebadôvera	**Pohlavie**				**Typ rodiny**			
	Mann Whitneyho U test	z	p		Mann Whitneyho U test	z	p	
	40814,000	-5,345	**0,000**		48595,000	-2,289	**0,022**	
	Chlapec		Dievča		Úplná		Neúplná	
	AM	Mdn	AM	AM	AM	Mdn	AM	AM
	25,13	**26,00**	**22,98**	**23,91**	**23,91**	**24,00**	**23,04**	**23,00**
Dôvera v iných	**Pohlavie**				**Typ rodiny**			
	Mann Whitneyho U test	z	p		Mann Whitneyho U test	z	p	
	47360,000	-2,773	**0,006**		46640,500	-3,056	**0,002**	
	Chlapec		Dievča		Úplná		Neúplná	
	AM	Mdn	AM	AM	AM	Mdn	AM	AM
	27,26	**28,00**	**26,16**	**26,92**	**26,92**	**28,00**	**25,55**	**26,00**
Emocionálne kompetencie	**Pohlavie**				**Typ rodiny**			
	Mann Whitneyho U test	z	p		Mann Whitneyho U test	z	p	
	53428,500	-0,390	0,696		53510,500	-0,358	0,720	
	Chlapec		Dievča		Úplná		Neúplná	
	AM	Mdn	AM	AM	AM	Mdn	AM	AM
	28,00	29,00	28,11	28,11	28,11	29,00	28,01	29,00

	Pohlavie				Typ rodiny			
Životná zaangažovanosť	Mann Whitneyho U test	z	p		Mann Whitneyho U test	z	p	
	42532,500	-4,667	0,000		51411,000	-1,182	0,237	
	Chlapec		Dievča		Úplná		Neúplná	
	AM	Mdn	AM	AM	AM	Mdn	AM	AM
	22,81	**22,00**	**20,21**	**21,00**	21,00	28,00	20,55	20,00

Legenda: z-hodnota Mann Whitneyho U-testu; p-štatistická významnosť; AM-aritmetický priemer, Mdn-medián

Z tabuľky 3 vyplýva, že medzi doménou sebadôvera a pohlavím existuje štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti p≤0,001 (p=0,000), pričom dievčatá (Am=22,98; Mdn=23,00) dosahujú nižšie skóre ako chlapci (Am=25,13; Mdn=26,00). V prípade domény dôvera v iných a pohlavia tiež existuje štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti p≤0,01 (p=0,006), kde dievčatá (Am=26,16; Mdn=27,00) taktiež dosahujú nižšie skóre ako chlapci (Am=27,26; Mdn=28,00). Medzi doménou emocionálne kompetencie neexistuje štatisticky významný rozdiel (p=0,696). Avšak, medzi doménou životná zaangažovanosť a pohlavím existuje štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti p≤0,001 (p=0,000). V doméne životná zaangažovanosť majú dievčatá (Am=20,21; Mdn=20,00) signifikantne nižšie skóre ako chlapci (Am=22,81; Mdn=22,00).

Z tabuľky č. 3 ďalej vyplýva, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi doménou sebadôvera a typom rodiny na hladine významnosti p≤0,05 (p=0,022). Znamená to, že mládež z úplných rodín dosahuje v doméne sebadôvera vyššie skóre ako mládež z neúplných rodín. Medzi doménou dôvera v iných a typom rodiny existuje štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti p≤0,01 (p=0,002). Dievčatá a chlapci z úplných rodín dosahujú vyššie skóre v doméne dôvera v iných ako dievčatá a chlapci z neúplných rodín. Pri doméne emocionálne kompetencie a typ rodiny nebol zistený štatisticky významný rozdiel (p=0,720). Taktiež, medzi doménou životná zaangažovanosť a typ rodiny neexistuje štatisticky významný rozdiel (p=0,237).

Diskusia

Na základe našich výsledkov môžeme konštatovať, že z výzkumného súboru 716 respondentov sa celková úroveň sociálno-emocionálneho zdravia dospievajúcich nachádza na nižšom priemery. Výskum z roku 2021 (Gajdošová,

Hennelová & Szobiová, 2021) realizovaný v prostredí slovenských škôl opozitne nášmu výskumu však dokázal, že úroveň SEZ dospievajúcich bola na primeranej úrovni. V nami realizovanom výskume dievčatá dosahujú signifikantne nižšiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia ako chlapci. Tieto výsledky sa zhodujú s predchádzajúcim výskumom (Roľková & Zelinková, 2019), v rámci ktorého bolo zistené, že dievčatá majú nižšie skóre SEZ ako chlapci.

Z našich zistení ďalej vyplýva, že 21,6 % stredoškolákov (118 dievčat a 37 chlapcov) dosahuje nízku úroveň SEZ. Až 43 % stredoškolskej mládeže (229 dievčat a 79 chlapcov) dosahuje nižšiu úroveň SEZ. Vyšší priemer dosahuje 31 % mládeže (139 dievčat a 84 chlapcov) a iba 4,3 % stredoškolákov (12 dievčat a 19 chlapcov) dosiahlo vysoké skóre.

Vo výskume, ktorý realizovali Furlong et al. (2014) zistili, že študenti, ktorí dosiahli vysokú, resp. nízku úroveň kovitality: vedia vyjadriť šťastie a sú spokojní v škole (82 % vs. 34 %); cítia že ich život má zmysel (92 % vs. 27 %); vyjadrujú vďačnosť mnohým ľuďom (99 % vs. 27 %); považujú ľudí za dobrých (82 % vs. 18 %); nepociťujú beznádej (16 % vs. 45 %); vážne zvažovali samovraždu v minulom roku (7 % vs. 25 %).

Rozdiel v celkovej úrovni SEZ u stredoškolskej mládeže v závislosti od typu rodiny (úplná, neúplná) sme identifikovali ako štatisticky významný. Mládež z úplnej rodiny má vyššiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia v porovnaní s mládežou z neúplnej rodiny. Je dôležité poznamenať, že priemerná úroveň SEZ v oboch skupinách je stále nízka a nachádza sa v pásme nižšieho priemeru. Radnóti a Holbing (2020) vo svojom výskume tiež uvádzajú, že žiaci z úplných rodín dosahujú vyššiu úroveň SEZ v porovnaní so žiakmi z neúplných rodín.

Zistili sme, že dospievajúca mládež dosahuje vysokú úroveň SEZ v doméne emocionálne kompetencie, pričom medzi dievčatami a chlapcami neexistuje štatisticky významný rozdiel. Chlapci a dievčatá dosahujú podobnú úroveň schopností, ktoré súvisia s rozpoznávaním, porozumením, riadením vlastných emócií a emócií ostatných. Výsledky nášho výskumu sú podobné výsledkom Radnótiho a Holbingovej (2019), ktorí vo svojom výskume zistili, že žiaci dosahujú vysokú úroveň v doméne emocionálne kompetencie.

Strednú úroveň SEZ dosahujú žiaci v doméne dôvera v iných, v rámci ktorej sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi dievčatami chlapcami. Chlapci majú v priemere vyššiu dôveru v iných ako dievčatá. Furlong et al. (2016) naopak zistil, že muži majú nižšiu úroveň SEZ v doméne dôvera v iných. V doméne dôvera v iných sme ďalej zaznamenali štatisticky významný rozdiel v súvislosti s typom rodiny, pričom dospievajúci z úplných rodín dôverujú iným ľuďom viac, ako dospievajúci, ktorí žijú v neúplnej

rodine. V súlade s inými autormi (Gajdošová et al., 2018; Timofejová et al.) usudzujeme, že lepšie vzťahy s inými majú adolescenti, ktorí majú podporu od rovesníkov, v rodine pociťujú súdržnosť, sú vďační a majú lepšie sebauvedomenie.

V doméne sebadôvera dosahuje mládež strednú úroveň, medzi dievčatami a chlapcami sa potvrdil signifikantný rozdiel. Na základe našich výsledkov môžeme konštatovať, že chlapci majú vyššiu sebadôveru ako dievčatá. Príčina nízkej sebadôvery u dievčat môže byť napr. časté používanie sociálnych sietí a následne porovnávanie sa s inými dievčatami (Zošáková, 2022), pretože dospievajúce dievčatá sa veľmi zaujímajú o svoj zovňajšok, hlavne o svoje telo (Croll, 2005). Naše výsledky sa zhodujú s výskumami iných autorov (Radnóti 2016, Gajdošová et al., 2018), ktorí uvádzajú, že chlapci majú vyššiu úroveň sebadôvery ako dievčatá. Signifikantný rozdiel v doméne sebadôvera sme zaznamenali tiež z hľadiska typu rodiny – mladí ľudia, ktorí žijú v úplnej rodine majú vyššiu sebadôveru ako tí, ktorí žijú v neúplných rodinách.

Strednú úroveň dosahuje mládež tiež v doméne životná zaangažovanosť. Medzi chlapcami a dievčatami bol zistený štatisticky významný rozdiel. Chlapci prejavujú vyššiu životnú zaangažovanosť ako dievčatá. Dospievajúci, ktorí majú vyššiu úroveň SEZ v tejto doméne sú viac životne angažovanejší – k životu pristupujú nadšenejšie, sú vďačnejší za maličkosti a sú optimistickejší. Naše výsledky sa zhodujú s Roľkovou a Zelinkovou (2019), ktoré svojim výskumom potvrdili, že žiaci dosahujú strednú úroveň v doméne životná zaangažovanosť. Ako pozitívum môžeme označiť skutočnosť, že žiadna doména nedosahovala nízku úroveň.

Záver

Za alarmujúce zistenie v súvislosti s uvedenými výsledkami považujeme fakt, že nízku úroveň sociálno-emocionálneho zdravia má až 64,6 % dospievajúcich dievčat a chlapcov, čo je viac ako polovica nášho výskumného súboru. Dievčatá majú signifikantne nižšiu úroveň sociálno – emocionálneho zdravia ako chlapci, a to v takmer všetkých jeho indikátoroch – sebadôvera, dôvera v iných a životná zaangažovanosť. Vychádzajúc z výsledkov konštatujeme, že v súvislosti s pohlavím sú pre sociálno-emocionálne zdravie dospievajúcich dievčat dôležité indikátory sebavedomie a vytrvalosť, podpora od okolia a pozitívny prístup k životu, ktorý ovplyvňujú predovšetkým nadšenie a vďačnosť. Podporou uvedených indikátorov je možné zvýšiť úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a to nie len u dievčat, ale tiež u chlapcov.

Na základe našich zistení ďalej konštatujeme, že významným indikátorom sociálno-emocionálneho zdravia dospievajúcich je rodina, v ktorej mladí ľudia žijú. Významným indikátorom je predovšetkým v doménach sebadôvera a dôvera v iných. Dospievajúci, ktorí žijú v neúplnej rodine, a teda len s jedným z rodičov, majú signifikantne nižšiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, a to v doménach sebadôvera a dôvera v iných ako tí dospievajúci, ktorí žijú s oboma rodičmi. Považujeme preto za dôležité, aby sa zo strany pedagogických a odborných zamestnancov škôl a ľudí stretávajúcich sa s touto skupinou dospievajúcich bral zvýšený ohľad na podporu ich vzťahov s rovesníkmi a rodinou. Za veľmi dôležitý indikátor v súvislosti so zlepšením sociálno-emocionálneho zdravia u dievčat a chlapcov z neúplných rodín považujeme komplexnú podporu zo strany školy.

Zdroje

Croll, J. (2005). Body Image and Adolescents. In M. Story & J. Stang (Eds.). *Guidelines for Adolescent Nutrition Services*, 155–166.

Furlong, M. J. et al. (2013). Preliminary Development od the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children. *Child Indicators research* 6(4), 753–775. 10.1007/s12187-013-9193-7

Furlong, M. J. et al. (2014). Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Social Indicators Research*, 117, 1011–1032. http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0

Furlong, M.J., You, S., & Lee, S. (2016). Validation of the Social Emotional Health Survey-Secondary for Korean School Students. *Child Indicators Research*, (9)1, 73–92. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9294-y

Furlong, M. J., Dowdy, E., Nylund-Gibson, K. (2018). *Social Emotional Health Survey-Secondary – 2015 edition*. Santa Barbara, CA, University of California Santa Barbara, International Center for School Based Youth Development.

Gajdošová, E., Hennelová, K., & Szobiová, E. (2021). *Sociálno-emocionálne zdravie žiakov ako významný psychologický indikátor evaluácie kvality školy*. Inštitút priemyselnej výchovy.

Mošovská, K. (2017). *Postoje adolescentov k sebe, rodine a ku škole v kontexte úrovne sociálno-emocionálneho zdravia*. PEVŠ.

Piqueras, J. A. et al. (2019). Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S): A Universal Screening Measure of Social-Emotional Strengths for Spanish-Speaking Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 16(24), 49–82. https://doi.org/10.3390/ijerph16244982

Radnóti, E., & Holbing., S. (2020). Sociálno-emocionálne zdravie a wellbeing u žiakov strednej školy. In Gajdošová, M., Madro, M., Valihorová, M. (Eds.). *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie* (s. 183–193). IVP.

Roľková, H., & Zelinková, V. (2019). Vzťah sociálno-emocionálneho zdravia a subjektívneho prežívania šťastia. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 20(2), 50–57.

Roľková, H. (2021). *Podpora sociálno-emocionálneho zdravia u študentov po pandémii Covid 19*. PEVŠ.

Timofejová, T., Svence, G., & Petrulite, A. (2016). Theoretical and practical study of the conceptof social and emotional health by Michael J. Furlong applied to the selection of teenagersand youth. *Signum Temporis*, 8(1), 67–75.

WHO (2004). *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice: Summary report*. Geneva: World Health Organisation

Zošáková, K. (2022). *Virtuálne ohrozenia stredoškolskej mládeže v 21. storočí a možnosti ich prevencie v školskom prostredí*. [Dizertačná práca]. Univerzita Mateja Bela: Katedra pedagogiky a andragogiky.

Autorka:

Mgr. Karina Zošáková, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická Fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

karina.zosakova@umb.sk

PĚSTOUNSKÉ RODINY A VÝCHOVA KE ZDRAVÉMU ŽIVOTNÍMU STYLU

OSTER FAMILIES AND EDUCATION FOR A HEALTHY LIFESTYLE

Alena Knotková, Šárka Sechovec Vrtáčková, CZ

Abstrakt:
Příspěvek se věnuje pěstounským rodinám a jejich roli při výchově ke zdravému životnímu stylu. V textu je krátce představena pěstounská péče, zdraví a zdraví životní styl a výchova ke zdravému životnímu stylu. Součástí příspěvku je prezentace výsledků empirického šetření, které bylo realizováno kvalitativní strategií technikou rozhovoru. Analýza dat je provedena pomocí zakotvené teorie. Šetření se zaměřilo na zjištění, zda a jakým způsobem probíhá výchova ke zdravému životnímu stylu v pěstounských rodinách s ohledem na specifické potřeby dětí v pěstounské péči.

Klíčová slova:
pěstounská péče; zdravý životní styl; zdraví; výchova; pěstoun

Abstract:
The paper focuses on foster families and their role in education for a healthy lifestyle. A brief introduction to foster care, health and healthy living, and education for a healthy lifestyle is provided. The paper also presents the results of an empirical investigation that was conducted using a qualitative interview strategy technique. Data analysis is conducted using grounded theory. The investigation aimed to find out whether and how education for a healthy lifestyle takes place in foster families with regard to the specific needs of children in foster care.

Keywords:
foster care; healthy lifestyle; health; education; foster parent

Úvod

Výzkumy i odborná literatura vyzdvihují vliv rodiny při utváření zdravého životního stylu a zároveň dokládají, selhání v tomto procesu v rodinách nefunkčních. A právě z těchto rodin přicházejí většinou děti do pěstounské péče. V prostředí biologické rodiny nebyly vytvářeny vhodné podmínky ke

zdravému vývoji dítěte. V roce 2022 bylo podle statistiky MPSV (2023) 1 542 dětí odebráno z rodin a svěřeno do pěstounské péče. Mezi nejčastější příčiny odebrání bylo zanedbání výchovy, a to u 591 dětí, týrání svěřené výchovy v 258 případech, zanedbání povinné výživy ve 145 případech, 54 případů bylo spojené s ublížením na zdraví a zbývající případy byly zahrnuty do kolonky jiný trestný čin proti životu, zdraví, svobodě, lidské důstojnosti, mravnímu vývoji nebo jmění dítěte. V české republice vykonává roli pěstouna celkem 11 807 osob, v pěstounské péči je 12 268 dětí. Jedná se tedy o nezanedbatelná čísla (MPSV, 2023).

Pěstoun a pěstounská péče

Pěstounská péče je podle statistik MPSV nejčastější volbou náhradní rodinné péče. Podmínky svěření dítěte do pěstounské péče a s tím související práva a povinnosti pěstounů i biologických rodičů vymezuje občanský zákoník § 958–973. Přednost v pěstounské péči mají osoby příbuzné nebo osoby blízké (Zákon č 89/2012 Sb.).

Příchod dětí do pěstounské rodiny souvisí s řadou problémů. Koluchová (2003) uvádí, že se u dětí objevuje různá míra deprivace v závislosti např. na věku dítěte, pohlaví, nebo zdravotním stavu. Tyto faktory občas vedou k chybám při diagnostice dětí. Purvis et al. (2013) zmiňují okolnosti vstupu jedince do pěstounské péče, které souvisí s nedostatečně vyvinutým mozkem. Apelují na potřebu dobře fungujícího mozku, kterou je možné posílit přes formování jedince k zdravému životnímu stylu. Uvádějí vliv stravovacích návyků v souvislostech s hladinou cukru v krvi.

Matějček (1992) i Vágnerová (2012) zmiňují jako jednu z nejdůležitějších neznámých při výchově dětí v náhradní rodinné péči dědičnost, se kterou se budou muset pěstouni vyrovnat.

Zdraví a zdravý životní styl

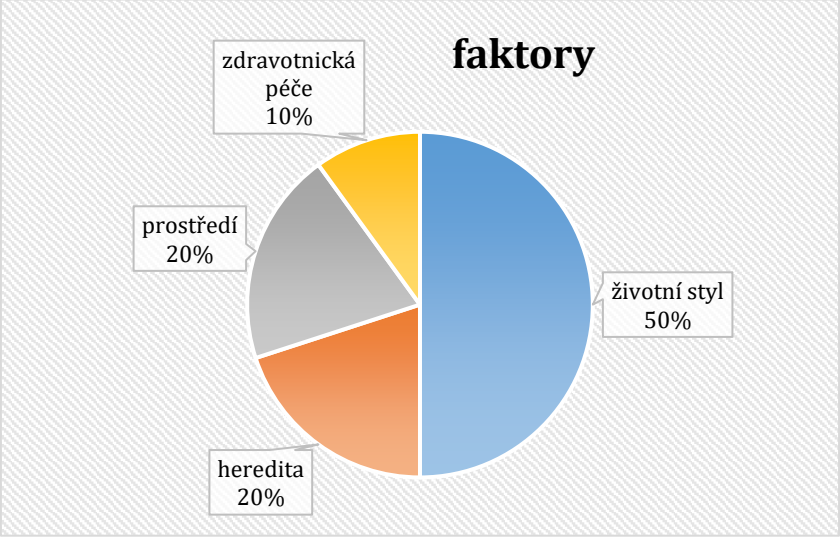
Definovat pojem zdraví je obtížné. Hamplová (2019) uvádí, že lépe lze určit nemoc než zdraví, které se často vymezuje v závislosti na nemocnosti nebo úmrtnosti. Seedhouse (1995) se dívá na pojem zdraví z pohledu lékaře, sociologa, idealisty a humanisty. Lékař chápe zdraví jako absenci úrazu, nemoci. Sociolog vnímá zdravého člověka jako osobu, která dokáže zvládat dobře všechny své sociální role. Idealista si pod pojmem zdraví představí člověka po všech stránkách osobnosti spokojeného. Humanista spojuje pojem zdravého člověka s jedincem, který zvládá pozitivně náročné životní situace, zdárně překonává životní překážky.

K vymezení pojmu zdraví se nejčastěji využívá definice Světové zdravotní organizace (dále WHO), která o zdraví mluví jako o celkové tělesné, duševní a sociální pohodě. Zároveň je v definici uvedeno, že zdraví by nemělo být spojeno pouze s absencí nemoci (WHO in Hamplová, 2019).

Na zdraví člověka působí mnoho faktorů. Kříž (2011) uvádí následující faktory podle WHO:

- životní styl;
- heredita;
- prostředí – životní, pracovní;
- zdravotní péče.

Jejich jednotlivé zastoupení je vyjádřeno na grafu 1. Jiný pohled na procentuální zastoupení má Hamplová (2019), která vnímá zastoupení zdravotní péče a dědičnosti zhruba stejným dílem – 15–20 %.



Graf 1 *Faktory působící na zdraví*

Zdroj: Kříž, 2011

Podobně je složité vymezit i pojem zdravý životní styl. Dufková (2008) v souvislosti se zdravým životním stylem mluví o alternativním stylu. Kolesárová (2016) popisuje zdravý životní styl jako styl, který se zaměřuje na ochranu vlastního zdraví, ochranu před sebepoškozováním i poškozováním společnosti. Podobně k této problematice přistupuje také Kraus (2008, 2015). Vymezil několik oblastí, které se zdravým životním stylem souvisí. Uvádí, že zdravý životní styl by měl cílit na životní rytmus, pohybový režim, duševní aktivity, copingové strategie a stravovací návyky. Zároveň považuje zdravý životní styl za „nejlepší nespecifickou prevenci (2008, s. 172).

Výchova ke zdravému životnímu stylu

Výchova ke zdravému životnímu stylu je nejčastěji zmiňována v souvislosti s dětmi a základní školou. Oblastem týkajících se výchovy ke zdravému životnímu stylu je věnována pozornost v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP).

V RVP pro předškolní vzdělávání je téma zdraví zahrnuto do celku Dítě a jeho tělo. RVP pro základní školy vymezuje jako jednu vzdělávací oblast Člověk a zdraví, která je navržena do vzdělávacích oborů Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. Výstupem by měly být kompetence žáka spojené s chápáním hodnoty zdraví, zdravotní prevence a ochrany zdraví svého i druhých (RVP ZV, 2021).

Machová (2009) zmiňuje nejen vliv školního prostředí, ale především vliv rodiny. Zároveň uvádí, že by jedinec měl být veden k odpovědnosti za své zdraví a životní styl. K tomu dodává, že je nutné, aby každý člověk měl dostatečné znalosti, jak podporovat a upevňovat své zdraví. Neméně důležitá je však také znalost negativních vlivech a jejich dopadu na zdraví jedince. Malach (2010) zmiňuje, že je nutné nejen znát, ale hlavně umět znalosti a vědomosti aplikovat v životě. Důraz přitom klade na vhodnou výchovu dítěte v rodinném prostředí, jako prevenci před možnými zdravotními riziky, nebo závislostmi.

Nešpor (2011) uvádí faktory, které směřují k omezení nežádoucího chování a k posílení žádoucího chování u dětí. Mezi tyto faktory patří:

- společný čas s dětmi s ohledem na věk, intelekt, osobnostní založení dítěte;
- dospělý jako vzor pro děti i ve vztahu k druhým
- zodpovědná výchova;
- stanovení pravidel, hranic v součinnosti s respektem;
- vytváření vhodných sociálních vztahů v rodině;
- schopnosti jednotlivých členů rodiny vyrovnat se s náročnými životními situacemi;
- vhodné trávení volného času, rozvíjení svých zájmů.

Empirické šetření

Mnoho autorů mluví o rodině jako o primárním prostředí výchovy ke zdravému životnímu stylu, kde má na jedince vliv nejen záměrné působení, ale rovněž i nezáměrné – vzor dospělých. Dítě do pěstounské péče většinou přichází se zkušenostmi z biologické rodiny, která je spíše negativní ve výchově ke zdravému životnímu stylu. Cílem šetření bylo zjistit, zda a jakým způsobem probíhá výchova ke zdravému životnímu stylu v pěstounských rodinách.

Šetření mělo kvalitativní charakter a proběhlo pomocí polostrukturovaných rozhovorů s šesti pěstounkami. U všech respondentek se jednalo o dlouhodobou pěstounskou péči, všechny byly vdané a měly vlastní děti. Dvě respondentky byly v příbuzenském vztahu k dítěti. Biologičtí rodiče dětí většinou měli problém s alkoholem nebo drogami, někteří jsou ve výkonu trestu. Kontakty biologických rodičů s dítětem jsou většinou minimální nebo žádné.

Hlavní výzkumná otázka šetření zjišťovala, zda a jakým způsobem probíhá výchova ke zdravému životnímu stylu v pěstounských rodinách s ohledem na specifické potřeby dětí v pěstounské péči.

Získaná data byla analyzována a zpracována podle postupů zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999). Vybrané výsledky jsou stručně představeny v následujícím textu.

- Kategorie: Změna životního stylu jako nutnost

Zde byla pozornost věnována dvěma oblastem a byly stanoveny dvě subkategorie. První se zaměřila na potřebu změny, do které byly zařazeny kódy: rozčarování, latentní potřeby, neutěšený stav, neřízená střela. Druhá subkategorie se zaměřila na oblasti změn a kódy se staly strava, nekvalitní spánek, zájmy, vzdělávání, hygiena, rozhozená psychika, nedostatek podnětů.

V několika případech zmiňovaly respondentky strach ze spánku, který se projevoval u dětí vyžadováním asistence pěstounů při usínání. Jiné dítě dostávalo v biologické rodině léky na spaní. Druhou výraznou oblastí bylo stravování, kde respondentky mluvily o jednostranné stravě založené především na sladkém jídle, nebo o nedostatku jídla. Způsob stravování souvisel u dětí samozřejmě se špatným stavem chrupu.

- Kategorie: Potřeby jako spouštěče

I tady byly zvoleny dvě subkategorie – obsahy výchovy na pořadu dne a odložená výchova. Jednou z potřeb, která vyvolává dilema u pěstounek je stravování, kdy po příchodu do rodiny dítě jedlo vše a později si začalo vybírat. Rovněž respondentky vnímaly, že je obtížné korigovat výběr zdravých potravin u straších dětí, které mají své kapesné, za které si kupují to, co jejich vrstevníci, anebo to, co doma nedostanou. S tím souvisí i základy finanční gramotnosti, kde se respondentky snaží předávat dětem, jak s penězi hospodařit. Další oblastí byl pohyb, kdy nejčastěji byly zmiňovány procházky, výlety, jízda na kole. U dětí navštěvujících školu řeší respondentky pohyb i pomocí sportovní zájmové činnosti. Samy respondentky zmiňují i druhý faktor zapojení do zájmové činnosti a tím jsou sociální vztahy, kontakty. Subkategorie odložená výchova je spojena především s věkem dětí, kdy respondentky uvádí, že u některých témat, především z oblasti sexuální výchovy, vyčkávají na správnou chvíli. Další oblastí, kde respondentky vyčkávají, jsou témata spojená s biologickou rodinou dítěte, ať už se jedná o alkohol, drogy, násilí.

- Kategorie: Vlivy jako podnět

Opět zde byly dvě subkategorie, a to podněty k realizaci výchovy a působení vlivů. Na jedné straně na výchovu působí endogenní vlivy jako je osobnost dítěte, jeho psychická odolnost, temperament, pohled dítěte na sebe sama. V této oblasti se objevily pojmy jako strach, nízké sebehodnocení, agrese. Dále jsou to vlivy exogenní, které jsou spojeny s podporou ze strany pěstounky, ale rovněž s vlivem digitálních technologií, vlivem vrstevníků, vlivem škol. Kromě zmíněných vlivů je možné ještě vysledovat jeden specifický, a to je kontakt s biologickými rodiči. Velmi často je tato situace doprovázena strachem, nespavostí, pomočováním a celkovým neklidem. Pozitivní vliv vnímaly respondentky ze stran doprovázejících organizací.

- Kategorie: Výchovné strategie ve vztahu k potřebám dítěte

Tato kategorie se zaměřila na způsob přenosu informací od pěstounek k dětem o zdravém životním stylu. Zde byly vytvořeny tři subkategorie podle preferovaného stylu výchovy. Přístupy byly pojmenovány jako výchova realizovaná, delegovaná výchova a výchova vzorem. V první případě se jednalo o kódy: něco za něco, důvěřuj, ale prověřuj, verbální komunikace, pravidelný režim, všeho s mírou, zpětná vazba, předávání kompetencí. Druhý výchovný přístup byl spojený s kódy: autorita, instituce, odborník, druhá osoba. Ve třetím přístupu se jednalo o dva protiklady – výchova negativním vzorem a výchova pozitivním vzorem.

- Kategorie: Kontext rodinné kultury

Tato kategorie se zaměřila na rodiny pěstounek, a to konkrétně na vnímání potřeb, časovou dimenzi, prostředí rodiny a na přístupy pěstounek. Při výpovědi respondentek o zdravém životním stylu, dávaly respondentky na první místo stravu, ať už skladbu jídelníčku se zaměřením na pestrost, tak i pravidelnost ve stravování. Jako druhou složku uváděly respondentky pohyb, i když ne všechny respondentky se pravidelně věnují pohybu. Mezi další oblasti zařadily pěstounky spánek, duševní pohodu, předcházení závislosti na digitálních technologiích. Časová dimenze je vnímána jako pravidelnost, volný čas a jeho kvalita. Mezi pravidelné činnosti zařadily respondentky stravu, pohyb, spánek, hygienu, zájmové činnosti a odpočinek. Během pracovního týdne většina respondentek vymezuje dětem čas nejprve na povinnosti a až co zbyde je věnováno zábavě. Co se týká prostředí, respondentky zmínily vliv atmosféry, která v rodině panuje a rovněž chování dospělých osob v nejbližším okolí k alkoholu, cigaretám, digitálním technologiím. V přístupu respondentek k dětem se jedná spíše o demokratický styl výchovy. Nastavují si s dětmi pravidla a snaží se je kontrolovat, ale zároveň posilují u dětí samostatnost a zodpovědnost.

Shrnutí

K odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byl použit paradigmatický model Strausse a Corbinové (1999), viz tabulka 1. Následně byla stanovena centrální kategorie pomocí selektivního kódování. Centrální kategorií se stala modifikace výchovy v závislosti na charakteru potřeb. Jedná se o volbu strategií a postupů ve výchově pěstounky v souvislosti s charakterem potřeb dítěte. Dominantní výchovnou strategií se ukázala verbální komunikace formou vysvětlování, rozhovoru. Pokud tento postup není dítětem akceptován, využívají respondentky režimová opatření a zvýšenou kontrolu. Pokud nefunguje ani to, volí respondentky delegovanou výchovu. Mimo záměrné výchovné postupy je důraz kladen i na nezáměrné působení, které je spojeno s kulturou rodiny, s chováním jednotlivých členů, a především vnímání pěstounů jako vzorů.

Tabulka 1 *Použití paradigmatického modelu Strausse a Corbinové (1999)*

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
Vnímání potřeb; Kontext rodinné kultury	Realizace výchovy ke zdravému životnímu stylu – obsah	Vlivy jako podnět	Změna životního stylu jako nutnost; Potřeby jako spouštěč	Výchovné strategie ve vztahu k potřebám dítěte	Realizovaná výchova; Odložená realizace; Delegovaná výchova

Zdroj: Sechovec Vrtáčková, 2023

Závěr

Děti do pěstounské péče přicházejí s minimálními návyky a vědomostmi o zdravém životním stylu. Přinášejí si rovněž velmi často i negativní vzor v souvislosti se zdravým životním stylem. Eliminovat nevhodné návyky a vytvořit nové vyhovující je úkolem pro pěstounskou péči Nejedná se však o úkol jednoduchý. Velmi záleží na době, kterou dítě prožilo v nevhodném prostředí, na věku dítěte, na jeho zkušenostech a také na jeho osobnostním založení. Ukazuje se, že pěstounky nemohou z různých důvodů všechny oblasti zdravého životního stylu ve výchově dostatečně reflektovat. Jde zejména o oblasti spadající do kategorie delegovaná výchova.

Zdroje

Dufková, J., Urban, L., & Dubský, J. (2008). *Sociologie životního stylu*. Aleš Čeněk.

Hamplová, L. (2019). *Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví: pro zdravotnické obory*. Grada.

Kolesárová, K. (2016). *Životní styl v informační společnosti*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Koluchová, J. (2003). Z výsledků dlouhodobých výzkumů pěstounských rodin. *Pediatrie pro praxi*. (3), 118–120. https://www.solen.cz/pdfs/ped/2003/03/02.pdf.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Kraus, B. et al. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.

Kříž, J. (2011). Determinanty zdraví. In L., Komárek, L., & K. Provazník. *Ochrana a podpora zdraví*. Nadace CINDI ve spolupráci s 3. lékařskou fakultou UK Praha.

Machová, J., & Kubátová, D. et al. (2009). *Výchova ke zdraví*. Grada.

Malach, J. (2010). *Teorie metodiky výchovy*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN.

Ministerstvo práce a sociální věcí (2023). *Roční výkaz o výkonu sociálně-právní ochrany dětí za rok 2022.* https://www.mpsv.cz/statistiky-1.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/.

Nešpor, K. (2011). *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby.* Portál.

Purvis, K. B. et al. (2013). *Dítě v nové rodině.* Grada.

Seedhouse, D. (1995). *Ethics The Heart Of Healthcare.* Wiley.

Sechovec Vrtáčková, Š. (2023). *Výchova ke zdravému životnímu stylu v pěstounských rodinách*. Hradec Králové. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. https://theses.cz/id/qu7wve/.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

Vágnerová, M. (2012). *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Středisko náhradní rodinné péče.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. (2012). https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89.

Autorky:
Mgr. Alena Knotková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

alena.knotkova@uhk.cz

Mgr. Šárka Sechovec Vrtáčková

absolventka studijního programu *Sociální pedagogika* na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

ROLE RODINY V INTIMNÍM ŽIVOTĚ ČLOVĚKA S VÝVOJOVOU PORUCHOU INTELEKTU

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE INTIMATE LIFE OF A PERSON WITH DEVELOPMENTAL INTELLECTUAL DISABILITY

Milada Macháčková, Lucie Křivánková, Zuzana Truhlářová, CZ

Abstrakt:
Příspěvek otevírá téma možností a omezení v oblasti navazování nejen intimních vztahů u vybraných klientů sociální služby určené pro osoby s poruchou intelektového vývoje (PIV). Podpora v oblasti rodinných vztahů a sexuality je poměrně novým tématem, které je často nazíráno velice úzkou perspektivou. Pokud však dokážeme využít potenciál mezioborovosti a komprehenzivity při aplikaci teoretických podkladů při intervencích, otevírá se nám obrovské pole působnosti včetně přesahu do účinných faktorů souvisejících s identitou jedince i komunikací v rámci rodiny.

Vhodné uchopení tématu intimity bezprostředně souvisí s hledáním vlastní autenticity a budováním vlastní identity, které se týká i klientů se speciálními potřebami a je otevřeným prostorem k seznamování dotyčných s tím, jak bezpečně fungovat ve společenském a zákonném rámci při jejich realizaci. Cílem příspěvku je poukázat na působení sociálního prostředí a kultury na jedince s poruchou intelektového vývoje a nevhodné intervence v oblasti sexuální edukace ústící v proces infantilizace.

Klíčová slova:
intimita; vývojová porucha intelektu; sexuální výchova; behaviorální patologie; sexualita

Abstract:
This contribution opens the discussion on the possibilities and limitations in the realm of establishing not only intimate relationships but also familial and sexual relationships among selected clients of social services aimed at individuals with intellectual disorders. Support in the domain of family and sexual relationships is a relatively new and often narrowly viewed topic. Nevertheless, by harnessing the potential of interdisciplinarity and comprehensiveness in the application of theoretical foundations during

interventions, a vast field of influence emerges, encompassing factors related to individual identity and communication within the family.

The appropriate exploration of intimacy is closely intertwined with the quest for self-authenticity and the development of one's own identity. This applies equally to clients with special needs and provides an open space for acquainting individuals with how to function securely within the societal and legal framework during their realization. The aim of the paper is to highlight the impact of social environment and culture on individuals with intellectual disabilities and inappropriate interventions in the field of sex education leading to the process of infantilization.

Keywords:
intimacy; developmental Disorder; sexual Education; behavioral pathologies; sexuality

Úvod

Společnost se neustále vyvíjí, a s tím i náš pohled na rozmanitost a potřeby jednotlivců, kteří nezapadají do většinové normy. Ačkoli se zdá, že jsme se v péči o lidi s mentálním postižením, či dle aktuálnějších norem řečeno, s vývojovou poruchou intelektu, posunuli kupředu, stále existuje mnoho oblastí, kde dochází k nedostatečnému pochopení a zanedbávání jejich individuálních potřeb. Jednou z těchto oblastí je sféra lidské intimity a sexuality, v níž potřebují lidé s poruchou intelektového vývoje odlišnou podporu a formy edukace než většinová populace. V praxi ovšem dochází k častému zanedbávání či vyhýbání se sexuální edukaci těchto lidí, což může ústit z jejich strany ke zcela nevědomému či jen zmatením a neinformovaností způsobenému porušování sociálních norem.

Jedná se převážně o chování a projevy, které spíše kolidují se společenskými normami, než že by zacházely do behaviorálních patologií s vyšší mírou nebezpečnosti. Vyvstává zde otázka, zda vůbec a do jaké míry dotyčný, který takové nežádoucí chování realizuje, rozumí tomu, proč je chování společností takto hodnoceno. Je vůbec seznámen se společenskými normami a vhodně edukován? V jaké společensko-sexuální roli se vlastně aktuálně nachází, dostal tuto informaci? Je pro něho srozumitelná? Existuje přitom evidence, že u lidí s PIV dochází častěji k porušování sociosexuálních norem než u většinové populace (Gilby et al., 1989), a to např. v podobě obnažováním se na veřejnosti, sebeuspokojováním se na veřejném místě apod.

Lockheart et al. (2009) a další autoři (Thom et al., 2017; Correa et al., 2022; Tamas et al., 2019; Azzopardi-Lane et al., 2019) upozorňují na to, že problematika osvěty v oblasti sexuality u lidí s PIV je spojená s obavami, že otevření výše uvedených témat spustí lavinu hypersexuálního, pudového a špatně zvládnutelného chování. Nekomfort a nejistota v tom, jaké následky bude mít intervence směrem k sexuální osvětě a výchově vede k infantilizaci dotyčných osob ze strany okolí a jejich rodiny. V českém prostředí k tomu směřují mimo jiné i nevhodné edukační tendence odborníků vzhledem k rodičům ohledně stavu jejich potomka. Neobvyklé nejsou výroky jako např. "Jeho/její intelekt zůstane na úrovni tříletého dítěte.", apod. Takové nazírání a aplikace paradigmatu infantilizace[2] umožnuje vyhnutí se citlivému tématu a potlačování jak chování, tak případného zájmu, jak vůbec téma sexuality řešit.

V rámci multidisciplinárního autorského týmu nyní předkládáme základní teze našeho aktuálního výzkumu, v jehož zájmu stojí problematika tématu dopadů infantilizace a edukace v oblasti vztahů, intimity a sexuality ve výchově osob s PIV na jejich chování, na jejich blízké okolí i společnost.

Rodina jako významný činitel v naplňování vztahových a intimních potřeb

Rodina je významným subjektem ovlivňujícím formu a způsob naplňování životních potřeb osob s vývojovou poruchou intelektu (dále jen PIV) v oblasti mezilidských vztahů a intimity. Životní postoje rodičů, pečovatelů, a normy společnosti, které rodina člověka s PIV přebírá (Rahman et al., 2020), významně ovlivňují následné výchovné prostředí a strategie uplatňované v životě potomka s PIV (Correa et al., 2022). Tyto přejímané názory a postoje se významnou měrou vpisují i do oblasti sexuality osob s PIV, jejich rolí a možností ve společnosti a dopadají také na jejich sebevědomí, sociální i sexuální identitu.

Rodina, respektive osoba/osoby pečující o člověka s PIV vykazují dle mnohých studií velmi protektivní, do infantilizace přecházející, postoje vůči svým potomkům s PVI (Correa et al., 2022) a také značnou míru tabuizace. Ze skupin obecné veřejnosti, odborníků a pečujících rodičů jsou to právě rodiče, kteří se nejvíce bojí otevírat téma sexuality a jsou nejvíce kritičtí k tomu, jaké informace by lidé s PIV měli vůbec dostávat. Příslušnost ke zmiňované skupině (rodič, obecná společnost, odborník) je dokonce opakovaně v tematických studiích silnějším faktorem ovlivňujícím míru otevřenosti vůči sexuální

[2] Pozn: Paradigma infantilizace je teorie, která popisuje, jak společnost může omezovat jedince v jejich osobním a profesionálním rozvoji tím, že je vnímá jako děti a ne jako dospělé osoby s vlastními schopnostmi a zodpovědností.

edukaci lidí s PIV nežli věk samotných dotazovaných napříč studiemi (Aunos, Feldman, 2002; Lam et al., 2021; Correa et al., 2022). V případě rodičů vyššího věku je patrna ještě markantněji nižšší tolerance v rámci těchto témat (Cuskelly & Bryde, 2004), což autoři výzkumů přisuzují mimo jiné i kulturním, náboženských a dalším společenským faktorům typickým pro starší generace. Existuje tedy prozatím neověřený předpoklad, že budoucí generace rodičů by mohly vzhledem k vyšší míře otevřenosti kultury (tedy myšleno v našem případě kultury české) a individualismu vykazovat vyšší míru zájmu o sexuální edukaci svých dospívajících dětí s PIV a to již na úrovni primární prevence. Tento předpoklad podporují např. Rahman et al. (2020), kteří si všímají pozitivnějších postojů společností, kde existuje celkově menší tlak na to být normální nebo zapadnout.

Současný stav sexuální edukace lidí s PIV na našem území naznačuje znatelný trend vyhledání pomoci a podpory až na úrovni prevence terciární či nasedajících speciálních intervencí, mnohdy i na úrovni omezení práv, separace či medikace lidí s PIV.

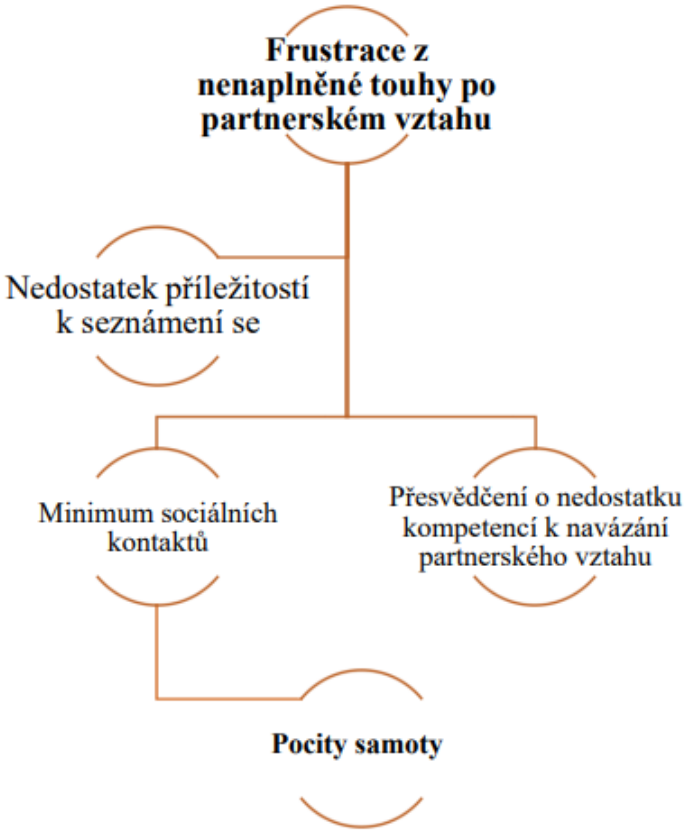
Dopady infantilizace na sociální vazby jedince s poruchou intelektového vývoje

Koncem roku 2022 proběhla kvalitativní sonda formou deseti rozhovorů s klienty sociální služby určené pro osoby s postižením. Sondy se zúčastnilo 5 mužů a 5 žen ve věku 24–33 let, jež byli osloveni a doporučeni pracovníky k rozhovoru na základě posouzení jejich schopností a možností vést rozhovor na téma očekávání v oblasti partnerských vztahů osob s mentálním postižením.

Dotazovaní a dotazované se shodovali v hodnocení své aktuální sociální situace, která je typická pocitem nedostatku sociálních kontaktů, osamělosti či dokonce strachu pobývat mimo jiná než známá prostředí, typicky domov či prostory využívané sociální služby (viz obrázek 1). Pro část klientů a klientek navíc tento fakt znamená současně i nemožnost najít si partnera/partnerku a z toho pramenící frustraci či pocit úzkosti. Ve všech případech dotazovaní vnímali určitou míru omezování ze strany svého okolí. Tuto zkušenost nazývali např. "přesvědčováním", že kvůli svému postižení nemohou sami vykonávat mnoho činností, samostatně se pohybovat bez doprovodu dohlížející osoby či snad navazovat romantické a intimní vztahy. Z rozhovorů mimo jiné vyplynulo, že mají tito dotazovaní velmi nízké sebevědomí a sami sebe hodnotí jako nedostatečně kompetentní.[3]

[3] Pozn.: Uvedené výsledky vychází z výzkumné sondy publikované v diplomové práci Dmejchalové, 2022. Data byla sbírána a publikována pod dohledem vedoucí práce,

Z praxe lze navíc soudit, že v dospělém věku, kdy lidé s PIV opouští oblast formálního vzdělávání, tedy přestávají chodit do školy, přichází o drtivou většinu sociálního kontaktu s lidmi sdílejícími mnohdy podobné životní zkušenosti a s vrstevníky. Tyto sociální kontakty může následně saturovat alespoň částečně ambulantní sociální služba, nicméně již ne v takovém rozsahu, jako v období školní docházky.



Obrázek 1 *Příčiny frustrace u vybraných klientů a klientek s vývojovou poruchou intelektu*

Zdroj: Dmejchalová, 2022

Současně i zahraniční výzkumy z minulých let (viz např. Jahoda & Pownall, 2014; Borawska-Charko et al., 2017; Rowe & Wright, 2017) potvrzují, že osoby s postižením mají mnohem omezenější přístup k trávení volného času s vrstevníky, při kterém může mimo jiné docházet k přirozenému navazování dlouhodobých přátelských i romantických vztahů a výměně informací z oblasti sexuality. Navazování vztahů je navíc v případě mnoha lidí s PIV komplikováno narušenou či omezenou komunikační schopností (Borawska-

Mgr. Lucie Křivánkové, Ph.D. a jsou následně používána po dohodě s autorkou pro další publikační výstupy.

Charko et al., 2017), ale také nezkušeností či neadekvátní reaktivitou v oblasti sociálních interakcí. Tato komunikační či sociální "neobratnosť", může způsobit i vyhýbavost lidí, se kterými se člověk s PIV snaží vstoupit do interakce, a tím prohloubit sociální izolaci daného člověka.

Jak bylo nastíněno v úvodu, i v běžných sociálních situacích dochází ze strany některých osob s PIV k porušování sociálních a sociosexuálních norem. Jednat se může o drobnější narušení v podobě vstupování do přílišné blízkosti a osobního prostoru ostatních lidí, nevhodné komentáře se sexuálním kontextem, ale také závažnější formy jako nevyžádané doteky, objetí a polibky, opakované vyjadřování romantického či sexuálního zájmu, až po chování porušující normy zákonné (sebeukájení se na veřejnosti či v přítomnosti osob nezletilých apod., viz např. studie Gilbyho et al., 1989). Je ovšem nutné zdůraznit, že toto chování nepramení z poruchy intelektu, ale z neadekvátní či chybějící edukaci v sociosexuální oblasti člověka s PIV.

Role rodiny a odborníků v prevenci nedostatečné sexuální edukace lidí s vývojovou poruchou intelektu

Napříč současnými společnostmi, ať se již jedná o naše území či zahraničí, převládá obava, že sexuální edukace by mohla způsobit nárůst problematického sexualizovaného chování osob s PIV, což přirozeně vede ke snahám potlačit témata spojená se sexualitou a sexualitu jako takovou nejen u dětí a dospívajících s PIV, ale dokonce i u lidí dospělých. Faktem ovšem zůstává, že normy v sexuální oblasti porušují velmi často lidé s PIV, kterým byl odepřen či neadekvátně omezen přístup k informacím o sexualitě. Podle Kozákové (2018) plní sexuální výchova u osob s postižením důležitou preventivní funkci. Nejen tento článek, ale i další autoři (Mandzáková, 2013) upozorňují, že adekvátní sexuální edukací by měli procházet nejen separovaně lidé s PIV, ale také osoby o ně pečující, rodiče, mimo nich ovšem též odborná veřejnost.

Výzkum Dukese a McGuira (2009) dokázal, že změny v oblasti znalostí sexuality a intimity u lidí s PIV vedou prokazatelně ke změnám v rozhodovacích procesech. Toto rozhodování má samozřejmě přímý dopad na jednání – čím více a čím adekvátnější informace a souvislosti v oblasti sexuální výchovy participanti dostávali, tím pozitivněji se rozhodovali a následně chovali vzhledem k sobě, svému okolí a potažmo společnosti. Vhodná sexuální edukace má tak prokazatelný vliv na korekci projevů nežádoucích. Rašková (2016) také vyzdvihuje důležitost formování postojů v rámci sexuální edukace a upozorňuje též na nutnost podpory autonomie lidí s PIV. Borawska-Charko et al. (2017) ve své studii ovšem dodávají, že účinnost sexuální edukace osob s PIV je zpevňována několikanásobným opakováním. Nelze tedy aplikovat jen krátkodobé či nárazové edukační aktivity, vhodnější je hovořit o programech na míru, tedy dlouhodobých a přizpůsobených v maximální

možné míře potřebám, možnostem a schopnostem vzdělávaných. Klíčová je též podpora a spolupráce všech zainteresovaných osob, jak již bylo nastíněno, tedy rodiny, vzdělavatelů, pracovníků návazných služeb apod. Koordinace takových programů si proto pro svou náročnost vyžaduje jistě vedení odborníkem, ať už se jedná o proškoleného sociálního pracovníka, sexuálního důvěrníka či terapeuta. Náročnost vzdělávání tohoto typu spočívá totiž nejen ve vhodném výběru relevantních informací, ale též v přesahu do každodenností klienta v podobě navazování nejen romantických či intimních vztahů v rámci společenských norem, jak uvádí např. Taylor Gomez (2012) nebo Chrastina a Večeřová (2020), ale též v omezení sociální izolace, tedy navazování přátelských vazeb a vůbec kontaktu se společností.

Existují i diagnostické nástroje na posouzení míry edukace a orientace lidí s PIV v tématech spojených se vztahy a sexualitou. Jako příklad můžeme jmenovat např. SexKen-ID (v anglickém originále *Sexual Knowledge, Experience, Feelings and Needs of People with Mild Intellectual Disabilities)* nebo na obecnou populaci zaměřený SKAT, tedy *The Sex Knowledge and Attitude Test* (Miller & Lief, 1979). První zmíněný nástroj si přitom neklade za cíl pouze změřit změnu postojů účastníků po absolvování vzdělávacího programu, jako tomu je u SKAT, ale postihnout komplexněji orientaci v rozličných oblastech mezilidského fungování v rámci společnosti – tedy také potřeby a pocity. Práce s těmito nástroji ovšem překračuje v mnohých případech možnosti a kompetence sociálních pracovníků, kteří s lidmi s mírnou PIV přichází do kontaktu v rámci poskytování dalších sociálních a sociálně-aktivizačních služeb.

V České republice reaguje na potřebu vzniku speciálních vzdělávacích programů v oblasti sexuální edukace a diagnostiky např. projekt Nebuď na nule. Tento spolek byl založen v druhé polovině roku 2019 profesionály z oblasti práce s lidmi se zdravotním či sociálním znevýhodněním a klade si za cíl sdružovat v rámci České republiky sexuální důvěrníky, dále pak:

- Standardizovat práci se sexualitou v ČR.
- Podpořit a sjednotit ty, kdo se sexualitou skutečně odborně pracují.
- Jasně oddělit tuto oblast práce od sexuální asistence.
- Vytvářet přirozenou podporu bezpečného sexuálního a vztahového života lidí s postižením v rámci platné legislativy v České republice." (Nebuď na nule, 2019, online)

Sexuální edukace osob s PIV je nesmírně důležitou oblastí, která má význačný vliv na jejich život a sociální interakce. Je nezbytné porozumět výzvám, kterým čelí tato zranitelná populace, a zdůraznit klíčové aspekty v prevenci nedostatečné sexuální edukace. Zlepšení znalostí sexuality a intimity mezi lidmi s PIV může mít pozitivní vliv na jejich rozhodovací procesy. Kvalitní sexuální edukace může pomoci těmto jedincům lépe rozumět vlastním

potřebám a emocím, a správně reagovat na různé sexuální a intimní situace. Jako zásadní se jeví zahrnovat do procesu edukace rodiny, blízké okolí a profesionály, kteří tito osoby obklopují (učitelé, sociální pracovníky atd.) Samotný systém edukace musí být postaven na principu spolupráce jednotlivých aktérů vzdělávání. Celkově lze konstatovat, že edukace v oblasti intimity, sexuality a vztahů pro osoby s PIV je komplexním procesem, který vyžaduje pozornost, úsilí a spolupráci všech zainteresovaných stran. Je to důležitá oblast prevence problémů spojených se sexuálními vztahy a chováním u této zvláštní skupiny jedinců, která nesmí být opomíjena. Intervence erudovaných profesionálů z řad sexuálních důvěrníků, kteří se neustále vzdělávají v této oblasti a sdílí příklady z praxe, je pro Českou republiku velmi významným krokem.

Závěrečná diskuse

Prezentované teze naší výzkumné studie jsou dílčí částí sledované problematiky, pokračují pak ale dál, a to do témat pro společnost i lidi s PIV palčivějších. Jedná se o oblast behaviorálních patologií (u této cílové skupiny v oblasti intimity), jejíž symptomatika je prokazatelně provázána s nevhodnou, zanedbanou či zcela nezprostředkovanou až opomenutou intervencí z blízkého okolí.

Jak upozorňuje např. Thom et al. (2017), deformace informačních zdrojů či jejich úplné chybění má dopad na psychické zdraví dotyčných, což je ale bohužel jen část toho, s čím se poté musí potýkat. Dezorientace v sociosexuálních normách zamezuje až devastuje dotyčným možnost navazovat sociální vztahy, druzí se v jejich přítomnosti necítí komfortně a bezpečně, a neméně častým dopadem paradigmatu infantilizace je mnohem častější porušování sociálních norem u osob s PIV než u běžné populace. Mezi neútočné formy nežádoucího chování patří podle mnohých autorů (Kijak, 2013; Correa et al., 2022; Muswera & Kasiram, 2019) obnažování se na veřejnosti, masturbace na veřejném místě či jiné nevhodné projevy sexuality.

Cílem článku bylo na základě již publikovaných výzkumných studií význačných autorů doložit, že včasnou a správně přizpůsobenou edukací v sexuální oblasti pro lidi s PIV se dá předejít budoucím problémům s porušováním norem, ale také zlepšit jejich sebepojetí, sebeuvědomění a vhodnou sexuální seberealizaci. Patrný je tak pozitivní dopad jak na společnost a bezprostřední okolí daného jedince s PIV, tak na jeho duševní stav.

Lze tedy konstatovat, že intervence v oblasti intimity, sexuality a vztahů osob s PIV je možná a důležitá i během jejich dospělého života. Nelze tedy tento koncept vzdělávání dávat do souvislostí jen apriorně se školským systémem, ale je nutné tuto edukaci realizovat i u osob dospělého věku.

Kruciální otázkou pro českou společnost zůstává, jak institucionalizovat a tím i zpřístupnit sexuální edukaci osobám s PIV a jejich rodinám.

Vidíme nyní, v roce 2023, první pokusy o budování sítě specializovaných poraden s řadou odborníků poskytujících tento druh edukace na vysoké odborné úrovni. Sama praxe nám totiž do dnešní doby ukazovala nejasné uchopení celé problematiky a vysokou míru subjektivního přístupu v různých státních nebo neziskových organizací k pozici sexuálního důvěrníka či jiného pracovníka, který měl téma odborně garantovat.

První zásadní a nepřehlédnutelné úspěchy tak zaznamenávají právě odborníci sdružení pod Unií sexuálních důvěrníků (Nebuď na nule, 2019, online), kteří nejen vykonávají přímou práce s klienty s postižením, ale podílí se i na akreditovaném vzdělávání svých kolegů a odborníků z řad učitelů, sociálních pracovníků a dalších v oblasti lidské sexuality. Poukazují na cestu, která se jak v zahraniční, tak v české praxi ukazuje jako funkční.

Zdroje

Azzopardi-Lane, C., Cambridge, P., & Murphy, G. (2019). Muted voices: The unexplored sexuality of young persons with learning disability in Malta. *British Journal of Learning Disabilities*, *47*(3), 156–164. DOI: 10.1111/bld.12266.

Borawska-Charko, M., Rohleder, P., & Finlay, W. M. L. (2017). The Sexual Health Knowledge of People with Intellectual Disabilities: a Review. *Sexuality Research and Social Policy* [online]. *14*(4), 393–409 [cit. 2022-01-31]. ISSN 1868-9884. Available from: https://www.doi.org/10.1007/s13178-016-0267-4.

Correa, A. B., Moreno, J. D., & Castro, A. (2022). A meta-analytic review of attitudes towards the sexuality of adults with intellectual disabilities as measured by the ASQ-ID and related variables: Is context the key? *J Intellect Disabil Res. 66*(10), 727–742. DOI: 10.1111/jir.12971.

Cuskelly M., & Bryde R. (2004) Attitudes towards thesexuality of adults with an intellectual disability: parents,support staff, and a community sample. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *29*, 255–264.

Dmejchalová, A. (2022). *Partnerské a manželské vztahy u osob s mentálním postižením se zaměřením na edukaci* [diplomová práce, Univerzita Hradec Králové]. Theses.cz. https://theses.cz/id/3g6t9f/STAG98307.pdf.

Dukes, E., & McGuire, B. E. (2009). Enhancing capacity to make sexuality-related decisions in people with an intellectual disability. J. *Intellect. Disabil. Res.*, *53*(8), 727–734.

Gilby, R., Wolf, L., & Goldberg, B. (1989). Mentally retarded adolescent sex offenders. A survey and pilot study. *Can J Psychiatry*, *34*(6), 542–548. DOI: 10.1177/070674378903400611.

Chrastina, J., & Večeřová, H. (2020). Supporting Sexuality in Adults with Intellectual Disability – A Short Review. *Sexuality and Disability*, 38, 285–298.

Jahoda, A., & Pownall, J. D. (2014). Sexual understanding, sources of information and social networks; the reports of young people with intellectual disabilities and their non-disabled peers. *Journal of Intellectual Disability Research* [online]. *58* (5), 430–441 [cit. 2022-02-08]. ISSN 0964-2633. Available from: https://www.doi.org/10.1111/jir.12040.

Kijak, R. (2013). The Sexuality of Adults with Intellectual Disability in Poland. *Sexuality and Disability, 31*(2), 109–123. DOI: 10.1007/s11195-013-9294-8.

Kozáková, Z. (2018). Partnerské vztahy a sexualita osob s mentálním postižením. In M. Valenta, J. Michalík, M. Lečbych. *Mentální postižení* (s. 172–195). Grada.

Mandzáková, S. (2013). *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*. Portál.

Miller, W. R., & Lief, H. I. (1979). The Sex Knowledge and Attitude Test (SKAT). *J Sex Marital Ther*, *5* (3), 282–287. DOI: 10.1080/0092623 7908403733.

Muswera, T., & Kasiram, M. (2019). Understanding The Sexuality of Persons With Intellectual Disability in Residential Facilities: Perceptions of Service Providers and People With Disabilities. *Social Work/Maatskaplike Werk*, *55*(2), 197–204. https://doi.org/10.15270/55-2-715.

Nebuď na nule (2019). [online]. ©2019 [cit. 2023-10-16] Dostupné z: https://www.nebudnanule.cz/.

Rahman Q., Xu Y., Lippa R. A., & Vasey P. L. (2020). Prevalence of sexual orientation across 28 nations and its association with gender equality, economic development, and individualism. *Archives of Sexual Behavior*, *49*, 595–606.

Rowe, B., & Wright, C. (2017). Sexual knowledge in adolescents with intellectual disabilities: A timely reflection. *Journal of Social Inclusion* [online]. *8*(2), 42–53 [cit. 2022-02-01]. Available from: http://doi.org/ 10.36251/josi.123.

Tamas, D., Brkic Jovanovic, N., Rajic, M., Bugarski Ignjatovic, V., & Peric Prkosovacki, B. (2019). Professionals, parents and the general public:

attitudes towards the sexuality of persons with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, *37*(2), 245–258. DOI: 10.1007/s11195-018-09555-2.

Thom, R P., Grudzinskas, A. J. Jr., & Saleh, F. M. (2017). Sexual Behavior Among Persons With Cognitive Impairments. *Current Psychiatry Reports 19*(5), 25. DOI: 10.1007/s11920-017-0777-7.

Autorky:

Mgr. Milada Macháčková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

milada.machackova@uhk.cz

Mgr. Lucie Křivánková, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

lucie.krivankova@uhk.cz

Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

zuzana.truhlarova@uhk.cz

STUDENTI A VOLNÝ ČAS

STUDENTS AND LEISURE

Kamil Janiš, Olga Kesnerová Řádková, CZ

Abstrakt:
Nedílnou součástí volného času studentů jsou i vedlejší pracovní aktivity. Kolik času studenti prezenční formy studia věnují nějaké formě přivýdělku, v důsledku čehož se v mnoha případech nemohou dostatečně věnovat studiu? Co je vede k tomu, že vedle studia mají nějakou formu přivýdělku? V našem šetření jsme se zaměřili na studentovy důvody k nalezení přivýdělku a také na následné využití získaných finančních prostředků. Součástí studie jsou výsledky tohoto realizovaného šetření u studentů bakalářských programů. Zamýšlíme se i nad možnými pozitivy a negativy přivýdělku ve studentově volném čase.

Klíčová slova:
volný čas; studenti prezenčního studia; ekonomická funkce rodiny; přivýdělek; využití finančních prostředků

Abstract:
Side work activities are an integral part of students' free time. As the result of these work activities many full-time students cannot give enough time to their studies. How much time do the students devote to any form of earning extra income? What leads them to have side work activities in addition to their studies? In our survey, we focused on student's reasons for finding side jobs and on their use of earned extra income, too. We performed this survey in full-time students of bachelor study programs. The paper presents survey results including reflection of possible positive as well as negative aspects of students´ side work activities.

Keywords:
free time; full-time students; economic function of the family; side work activities; use of extra income

Úvod

Rodina je základní sociální jednotka, která se podílí na výchově jedinců. Ti si díky rodině osvojují základy sociálního chování, také v ní nacházejí nejen

uspokojení svých základních potřeb, ale tráví v ní i volné chvíle. (Jůva & Jůva, 1999, s. 100).

Ač může být napříč historií lidstva vnímána rodina různě, její funkce jsou ve své primární podstatě stále stejné. Nicméně jednotliví autoři je různě klasifikují. Kraus například předkládá následující funkce rodiny: biologicko-reprodukční, sociálně ekonomickou, ochrannou (zaopatřovací, pečovatelskou), socializačně výchovnou a funkci emocionální (Kraus, 2014, s. 133–137). Haviger, Havigerová a Loudová nabízejí podobný náhled na funkce rodiny. Uvádějí funkci biologicko-reprodukční, funkci normativní (socializačně-výchovnou), dále funkci ochrannou, zaopatřovací a pečovatelskou, funkci emocionální, funkci ekonomickou, a zvláště vyčleňují ještě funkci relaxační a rekreační (Haviger, Havigerová, Loudová, 2014, s. 30–32).

Z předchozích výčtů funkcí rodiny se nyní zaměříme přímo na funkci ekonomickou. Ta se vyznačuje zabezpečením rodiny z ekonomického hlediska. Může se jednat o uspokojení základních biologických potřeb členů rodiny, o otázku bydlení, o provoz domácnosti, stravování, oblečení, o možné volnočasové aktivity apod. (Haviger, Havigerová, Loudová, 2014, s. 31). Kraus a Poláčková upozorňují, že je rodina chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové rodiny se na jednu stranu zapojují do výrobní/nevýrobní sféry v rámci výkonu své profese a na straně druhé rodina zastává roli významného spotřebitele. V rámci rodiny pak dochází k řadě rozhodnutí o přerozdělování finančních a materiálních prostředků a jejich využití. (Kraus, 2014, s. 134; Kraus, Poláčková, 2001, s. 51)

Kraus také poukazuje na možné podmínky a faktory, které rodinu charakterizují a ovlivňují. Jednou z nich je i materiálně-ekonomický faktor. Jedná se např. o profesi a zaměstnanost rodičů a její vliv na děti, charakter a kvalitu bydlení, vybavení domácnosti, dále finanční zajištění, příjem na osobu, materiální podmínky pro přípravu dětí do školy, pro zájmy dětí, popř. aktivity rodiny atd. (Kraus, 2015, s. 56–57).

Studenti vysokých škol jsou na prahu své dospělosti jako součást rodiny většinou v pozici vychovávaného jedince. Na jednu stranu jsou to dospělí lidé, jsou samostatní, na stranu druhou ale studují, a ještě zpravidla nejsou finančně nezávislí na svých rodičích. Může se proto stát, že zastávají úlohu jedince, o kterého je pečováno, a to samozřejmě i finančně. Na druhou stranu jsou studenti v pozici, kdy si sami mohou vydělávat, a to různými způsoby, tj. mohou mít práci na hlavní pracovní poměr, dále třeba „jen“ brigády či jiné přivýdělky atd.

Otázka je, jak moc si studenti přivydělávají a na co dané finance využívají. Zda jsou jimi vydělané finanční prostředky nutností např. i pro studium a s ním spojené výlohy (ubytování/bydlení, zajišťování studijních materiálů,

…) či zda je využijí pro trávení volného času (koníčky, aktivity, cestování), popř. pro obě možnosti. Zajímavé také je, zda získanými finančními prostředky nepřispívají rodičům např. na bydlení, chod domácnosti apod.

Studium a volný čas věnovaný přivýdělku

Často o mladé generaci můžeme slyšet, že nemá zájem o práci a zaujímá často roli „mamánků“. Je to ovšem poněkud zjednodušující pohled na mladou generaci, která se v aktuálním čase pohybuje v prostředí vysoké školy. Prioritou pro mladého člověka se stává studium. Na druhou stranu je třeba konstatovat, že celé toto období je přípravou pro život a jeho součástí je poznání celé řady aktivit, které k němu patří. Řada z těchto aktivit však předpokládá vynaložení finančních prostředků, které v mnoha případech nemohou rodiče poskytnout. Jedním z racionálních řešení je účast na rozličných brigádách, případně přímo uzavření pracovního poměru.

Náplň volného času u studentů, zejména prezenčního studia, by měla v co největším objemu zahrnovat činnosti spojené se zvoleným studiem. V současné složité době, a to především v rovině ekonomické, není vůbec jisté, že studenti, kteří by měli mít na prvním místě studium, se mu také plně věnují. Podle realizovaného šetření se ukazuje, že studenti jsou pod vlivem vnějších okolností „nuceni“ věnovat se ve volném čase také vedlejší činnosti a prostřednictvím přivýdělku odlehčit rodičům od nákladů na studium, ale také sledovat uspokojení volnočasových aktivit. Současně si mladí začnou vážit práce, která jim v mnoha ohledech může pomoci realizovat jejich zájmy jako např. cestování a různé jiné volnočasové aktivity.

To, že studenti prezenčního studia, mají v hojné míře brigády, případně pracovní poměry na dohody, lze hodnotit ze dvou úhlů pohledu. Na jedné straně lze pozitivně hodnotit, že prostřednictvím práce získávají také praxi, když ne v oboru, tak alespoň v sociální komunikaci, učí se pohybovat v pracovním kolektivu, smysluplně naplňují svůj volný čas, byť ne vždy to přímo souvisí se studiem. Získáním finančních prostředků nezatěžují následně své rodiče a také se učí na konkrétních příkladech zacházet se získanými finančními prostředky.

Na druhou stranu jsou uvedené aktivity, které nepochybně s sebou nesou celou řadu pozitiv, na úkor času, který by měli studenti věnovat studiu, tedy získávání odpovídajících znalostí a dovedností. Nehledě na tuto okolnost jsou studenti díky svému mládí, dostupnosti studijních materiálů, možnostem spolupráce se spolužáky apod. schopni dosáhnout vysněného titulu, v tomto případě úspěšně ukončit bakalářské vzdělání.

Výzkumné šetření

Zajímalo nás, zda si studenti vedle studia přivydělávají, kolik hodin jim přivýdělek zabere a na co získané prostředky nejvíce využívají. Za účelem získání těchto informací jsme provedli následující výzkum.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 215 studentů převážně 1.–3. ročníků bakalářských studií. Z celkového počtu dotazovaných (N = 215) má 75,81 % v aktuální době brigádu, případně vedlejší pracovní poměr. Jen necelých 6 % se plně věnuje studiu a nemá žádný přivýdělek. Pouze dva respondenti zaškrtli obě možnosti, tj. že brigádu v minulosti měli, v současné době ji ale nemají, ovšem zároveň o ní uvažují.

Mnohem zajímavější a důležitější je, jak dotazovaní se získanými finančními prostředky nakládají. Pochopitelně to závisí na jejich svobodném rozhodnutí. V řadě případů se různé účely navzájem překrývají, nicméně celkově lze z následující tabulky 1 určit převládající oblast osobního zájmu studentů, ale těžko lze jednoznačně vyvodit, že ta či ona oblast je prioritou.

Z celkového přehledu vyčnívají dvě oblasti, a to vlastní koníčky a záliby (13,19 %), dále pak shromažďování prostředků na dovolenou (15,90 %) a na chod domácnosti (12,30 %). To je logická položka, protože většina studentů dává přednost ubytování v soukromí před ubytováním na kolejích.

Tabulka 1 *Využití finančních prostředků*

V případě, že ano, pak získané finanční prostředky využíváte…		
	Počet	**%**
Využívám je na své koníčky a záliby	160	**13,19**
Výhradně na volný čas (zábava, diskotéky, kavárny, mejdany apod.)	116	**9,56**
Na módní oblečení	102	**8,41**
Na cestu z domova do školy	100	**8,24**
Návštěvu divadel, kina, koncertů	98	**8,08**
Na dovolenou v ČR i v cizině	193	**15,90**
Na sport (např. lyžování, plavání, fitness)	96	**7,91**
Na studium (např. nákup odborné literatury)	85	**7,01**
Na chod domácnosti (sám/a, se spolubydlící/m, s přítelem/přítelkyní)	150	**12,30**
Přispívám jimi rodičům na chod domácnosti	55	**4,53**

V případě, že ano, pak získané finanční prostředky využíváte…		
	Počet	**%**
Na zaplacení kolejného (ubytování, podnájmu apod.)	45	**3,71**
Jiné	13	**1,07**
Celkem	**1213**	

Zdroj: Autoři, 2023

Je přirozené, že výrazným motivem k získání finančního benefitu je jeho výše. U většiny odpovídajících se objevovaly rozličné údaje, které velmi pestře pokrývaly uvedené spektrum. I další údaje prezentované v následující tabulce 2 je zapotřebí brát s určitou rezervou, neboť někteří dotazovaní, se mohly obávat zneužití prezentovaných údajů, případně měli ostych před svými spolužáky. V každém případě rozmezí výdělku 20–30 tisíc Kč za měsíc je poměrně vysoké. Nejvíce odpovědí (44 %) se týkalo finančního přivýdělku v rozmezí 10 000–14 999 Kč.

Tabulka 2 *Výdělek v Kč*

Kolik si v průměru vyděláte za měsíc peněz (v Kč)?		
Rozmezí	**Počet**	**%**
20 000–30 000	27	**16,57**
15 000–19 999	38	**23,32**
10 000–14 999	73	**44,78**
5 000–9 999	19	**11,65**
0–4 999	6	**3,68**
Celkem	**163**	**100,00**

Zdroj: Autoři, 2023

Výše výdělku je zapotřebí dát do souvislosti s průměrným množstvím času, za který je daná finanční odměna získána. V celém spektru uvedlo pět dotazovaných, že mají souběžně se studiem i plný pracovní úvazek.

Tabulka 3 *Čas, který zabere přivýdělek*

Kolik času Vám v průměru denně zabere zmiňovaná aktivita?		
Hod./denně	**Počet**	**%**
1–1,5 hod.	9	**6,21**
2–2,5 hod.	21	**14,48**
3–3,5 hod.	14	**9,66**
4 hod.	36	**24,83**
5 hod.	27	**18,62**
6 hod.	21	**14,48**
více než 6,5 hod.	17	**11,72**
Celkem	**145**	**100,00**

Zdroj: Autoři, 2023

Údaje, které jsou uvedeny v tabulce 3, vyjadřují určitou hodnotu denního času, který studenti nemohou věnovat vlastnímu studiu. Z uvedených údajů vyplývá, že více jak polovina dotazovaných (57,94 %) věnuje 4–6 hodin denně ze svého volného času právě možnosti přivýdělku. Zhruba 1/3 studentů (30,35 %) přivýdělku věnuje 1–3,5 hodiny denně a zbylých 11,72 % má svůj pracovní úvazek vyšší než 6,5 hodiny denně. Z širšího pohledu lze s nadsázkou uvést, že všechny tito jedinci „nepáchají" žádnou rizikovou činnost, protože svůj volný čas věnují přivýdělku. Otázka je, kolik času se pak ještě mohou věnovat např. studiu či svým zálibám apod.

Závěr

Na závěr se lze zamyslet nad tím, jaké jsou pozitivní a negativní dopady pracovních aktivit realizovaných ve volném čase u studentů prezenčního studia. Autoři zde mohou jen vyslovit své hypotetické předpoklady.

Jaká jsou relativní negativa:

- Ve vztahu k časové náročnosti existuje reálný předpoklad, že bude snaha studium takzvaně „prolézt". Nebude zájem získat větší objem teoretických poznatků a patrně i pokračovat v dalším studiu.
- V mnoha ohledech se může stát práce časovým stresorem. Jedná-li se o pravidelnou činnost, pak mnohdy dochází ke kolizi s pravidelným rozvrhem v průběhu semestru.
- Získáním finančních prostředků dochází u některých jedinců k vytváření rozdílů ve skupině spolužáků.

- Studium se dostává takzvaně na druhou kolej. Udržuje se kvůli výhodnějším ekonomickým podmínkám.
- Legální prostředek dostat se snazším způsobem k finančním prostředkům ve srovnání s předpokládaným budoucím působením ve studovaném oboru.
- Klesá bližší vazba na spolužáky a je možný nárůst „závisti".

Jaká jsou relativní pozitiva:

- Relativně efektivní využívání volného času.
- Zlepšení sociální komunikace a dalších dovedností, zejména v komunikaci s různými skupinami obyvatel.
- Ulehčení finančnímu rozpočtu rodičů.
- Získání prostředků na své koníčky a záliby, zejména cestování.
- Je-li oblast pracovní činnosti totožná, případně blízká profesní přípravě, jde o dobré získávání zkušeností.

Závěrem lze říct, že studentovo využití volného času je samozřejmě na jeho volbě a uvážení a různé pracovní činnosti během studia mají bezesporu své kladné i záporné stránky. Nicméně sami studenti jsou limitováni, a i jejich trávení volného času je limitováno právě finančními prostředky.

Zdroje

Haviger, J., Havigerová, J. M., & Loudová, I. (2014). *Lexikální stopa pojmu rodina.* Gaudeamus.

Jůva, V. st., & Jůva, V. ml. (1999). *Úvod do pedagogiky.* Paido.

Kraus, B. (2014). *Společnost, rodina a sociální deviace.* Gaudeamus.

Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny.* Gaudeamus.

Kraus, B., Poláčková, V. a kol. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.

Autoři:

doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.

Slezská univerzita v Opavě

Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogiky a psychologie

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

kamil.janis@uhk.cz

Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
olga.radkova@uhk.cz

PARTICIPÁCIA PROFESORA KRAUSA NA OZVOJI SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY S OSOBITNÝM ZRETEĽOM NA BANSKO-BYSTRICKÚ ŠKOLU SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

PARTICIPATION OF PROFESSOR KRAUS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY WITH SPECIAL REGARD TO THE BANSKA BYSTRICA SCHOOL OF SOCIAL PEDAGOGY

Miriam Niklová, Jolana Hroncová, SK

Abstrakt:
Slovenská i česká sociálna pedagogika majú približne rovnakú históriu a ich základy boli položené ešte pred rokom 1989. Slovenská sociálna pedagogika sa však od jej vzniku v 70. rokoch 20. storočia začala rozvíjať v inštitucionálnej rovine na pôde Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV, v čom bola v porovnaní s českou sociálnou pedagogikou v určitej výhode. Je nesporné, že pedagógovia participujúci na rozvoji sociálnej pedagogiky v Čechách i na Slovensku navzájom od jej vzniku úzko spolupracovali. Medzi českých pedagógov, ktorí úzko spolupracovali so slovenskými sociálnymi pedagógmi nesporne patril profesor Blahoslav Kraus.

Klúčové slová:
sociálna pedagogika; sociálny pedagóg; profesor Kraus

Abstract:
Slovak and Czech social pedagogy have roughly the same history, and their foundations were laid before 1989. However, since its inception in the 1970s, Slovak social pedagogy began to develop at the institutional level at the Institute of Experimental Pedagogy of the SAS, which was compared to Czech social pedagogy in a certain advantage. It is indisputable that pedagogues participating in the development of social pedagogy in the Czech Republic and Slovakia have closely cooperated with each other since its inception. Professor Blahoslav Kraus undoubtedly belonged to the Czech educators who worked closely with Slovak social educators.

Keywords:
social pedagogy; social pedagogue; Professor Kraus

Úvod

Sociálna pedagogika v Európe má vyše 169 ročnú históriu. Kým v Nemecku, rodisku sociálnej pedagogiky, ale aj v iných západoeurópskych krajinách prežívala sociálna pedagogika koncom 19. storočia a v 20. storočí intenzívny rozvoj, v bývalých socialistických krajinách jej vývoj stagnoval. Výnimkou bolo Poľsko, kde sa začala rozvíjať približne od roku 1908, zásluhou H. Radlinskej a jej spolupracovníkov.

Sociálna pedagogika na Slovensku sa začala rozvíjať omnoho neskôr než v Európe. Na vznik sociálnej pedagogiky na Slovensku mala najvýraznejší vplyv najmä poľská, ale tiež nemecká sociálna pedagogika a sociológia. Osobitne je potrebné zdôrazniť najmä vplyv knihy R. Wroczyńského *Sociálna pedagogika*, ktorá vyšla v Bratislave v roku 1968. Túto skutočnosť priznáva tiež prof. O. Baláž, zakladateľ sociálnej pedagogiky na Slovensku. Podľa O. Baláža snahy o intenzívne rozvíjanie sociálnej pedagogiky v socialistickej spoločnosti narážali na mnohé prekážky. „Oficiálne ideologické štruktúry argumentovali tým, že celá pedagogika je sociálna veda a preto vymedziť jednu disciplínu na skúmanie vzťahu výchovy a spoločnosti je zbytočné. Príslušným odporcom sociálnej pedagogiky u nás však v podstate išlo o to, aby sa nenarušil monopol teórie výchovy, najmä jej preideologizovaná orientácia na uprednostňovanie jednostrannej svetonázorovej a politickej výchovy," uvádza vo svojom príspevku *Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy* (Baláž, 1991, s. 608).

Medzi sociológiou a pedagogikou sa vytvárali viaceré hraničné disciplíny ako boli sociálna pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociológia a sociológia výchovy. Všetky disciplíny mali spoločný predmet: človeka v procese výchovy a vzdelávania v širšom spoločenskom kontexte. Podľa názoru prof. O. Baláža si tieto disciplíny neprotirečia, ale sa vzájomné dopĺňajú, no zastáva pritom stanovisko: „Osobne sa hlásim k sociálnej pedagogike, ktorá z rozličných dôvodov bola u nás dlho zaznávaná." (Baláž, 1996, s. 495) Ako ďalej O. Baláž uvádza, k inovácii sociálnej pedagogiky u nás prispelo v šesťdesiatych rokoch dielo poľského autora R. Wroczyńského: *Sociálna pedagogika* (1968). V predhovore tohto diela Ľ. Bakoš okrem iného píše „V našej odbornej pedagogickej literatúre máme málo prác z oblasti sociálnej pedagogiky, ktorú autor definuje ako vedu o podmienenosti výchovných procesov a o problémoch mimoškolskej výchovy. Naša pedagogická veda sa zameriava prevažne na otázky školskej výchovy. A hoci sa často deklaruje význam prostredia pre vývin dieťaťa a osobitne aj pre školskú výchovu, predsa sa

u nás teoreticky dostatočne nespracúva súčasné bohatstvo a zložitosť vplyvov prostredia z hľadiska výchovy. Málo pedagogických pracovníkov sa zameriava na sociálnu pedagogiku, dnes veľmi dôležitú pedagogickú disciplínu." (Wroczyński, 1968, s. 7) V tejto súvislosti prof. Baláž uvádza, že dielo R. Wroczyńského, ale aj slová Ľ. Bakoša v predhovore tejto knihy „boli pre mňa výzvou, povzbudením a podnetom do intenzívnejšej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti v oblasti sociálnej pedagogiky. Prispeli k prekonaniu ignorovania tejto hraničnej vednej disciplíny u nás. V plnej miere som súhlasil s názorom Wroczyńského, ktorý videl význam sociálnej pedagogiky nielen v skúmaní výchovy v širšom spoločenskom kontexte, jej podmienenosti prostredím, ale aj jej profylaktických a kompenzačných aspektov. Dnes platí ešte viac ako pred tridsiatimi rokmi, že pre človeka, najmä pre mladého človeka je veľmi dôležité, aby výchova predvídala potencionálne ohrozenie a rozvíjala aktivity, ktoré pozitívne prekonávajú negatívne vplyvy. Kompenzácia medzier, neuspokojených potrieb a negatívnych vplyvov je vo výchove dnes nevyhnutná tak v škole, ako aj v rodine a vo voľnom čase. Význam sociálnej pedagogiky sa preto v súčasnom období zvyšuje." (Baláž, 1996, s. 496)

Prof. O. Baláž v súvislosti s jeho orientáciou na sociálnu pedagogiku píše: „vo svojej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti v odbore sociálnej pedagogiky som sa opieral nielen o literárne pramene, najmä slovenských, českých, nemeckých a poľských autorov, ale aj o osobné stretnutia a výmeny názorov, najmä s prof. Čečetkom, Gallom, Bakošom o predmete, úlohách, metódach, teoretickom a praktickom prínose sociálnej pedagogiky ako relatívne autonómnej hraničnej pedagogickej disciplíny. Takto som postupne dospel k širšej definícii sociálnej pedagogiky k prekonaniu jej normatívneho a zúženého znenia. Uvedomil som si, že konfrontačné prístupy k príslušným sociologickým disciplínam sú škodlivé tak pre sociológiu, ako aj pre pedagogiku, obmedzujú teoretický prínos a stanovujú aplikačné možnosti. Usiloval som sa nadviazať užšiu spoluprácu s predstaviteľmi pedagogických disciplín, ktoré majú blízko k sociálnej pedagogike. Takto sa utvárali moje názory na predmet, úlohy, teoretický a praktický dosah sociálnej pedagogiky s dôrazom na podmienky a potreby na Slovensku." (Baláž, 1996, s. 496)

Podľa názoru prof. O. Baláža „je sociálna pedagogika hraničnou disciplínou medzi pedagogikou a sociológiou, ktorá primárne skúma, teoreticky rozvíja a v praxi aplikuje poznatky o spoločenskej podmienenosti výchovy a vzdelávania. Osobitné ťažisko sociálno-pedagogických analýz sa týka spätno-väzbových vplyvov medzi výchovou, vzdelávaním a sociálnym prostredím. Z toho vyplýva, že skúma aj inštitucionálne aspekty školy, rodiny, oblasti voľného času a preventívnych, kompenzačných a charitatívnych potencii výchovy a vzdelávania. Pedagogické aspekty socializácie musia zahrnúť nielen

spomenuté inštitúcie, ale aj proces prípravy na povolanie, jeho voľbu a adaptáciu na pracoviskách. Nepochybne sa takto vytvárajú vzťahy medzi sociálnou pedagogikou a širokou oblasťou, nazvanou spravidla „sociálna práca." Integračný a interdisciplinárny charakter sociálnej pedagogiky v istej miere sťažuje exaktné vymedzovanie jej predmetu, úloh, obsahu a metód, ale súčasne rozširuje priestor vedeckého skúmania a aplikácie výsledkov vo výchovno-vzdelávacej praxi." (Baláž, 1996, s. 496)

Prof. O. Baláž sa otázkami sociálnej pedagogiky začal zaoberať od 70-tych rokov 20. storočia jednak v časopiseckých, ale aj knižných publikačných aktivitách. Medzi jeho najdôležitejšie knižné sociálno-pedagogické práce patrí práca *Sociálne aspekty výchovy* (1981), v ktorej sa zaoberá predmetom sociálnej pedagogiky a jej zaradením do systému pedagogických vied. Túto prácu možno považovať za prvé a základné dielo v oblasti sociálnej pedagogiky v SR.

K najvýznamnejším časopiseckým príspevkom, v ktorých O. Baláž venoval ťažisko pozornosti sociálnej pedagogike patria najmä príspevky: *Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied* (Pedagogika, 1978), *Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy* (Pedagogická revue, 1991) a *K problémom sociálnej pedagogiky* (Pedagogická revue, 1996). Pre rozvoj slovenskej sociálnej pedagogiky majú veľký význam tiež vystúpenia O. Baláža na vedeckých konferenciách venované sociálnej pedagogike, kde vystúpil s hlavnými referátmi. Na odbornej konferencii na tému *Sociálna pedagogika a jej postavenie v systéme vied*, ktorá sa uskutočnila 19. 9. 1996, na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave pri príležitosti 50. výročia jej založenia vystúpil s referátom na tému: *K problémom sociálnej pedagogiky*, ktorý bol publikovaný v *Pedagogickej revue* 1996, č. 9–10. V ňom O. Baláž priblížil vývinové tendencie i súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku a jeho chápanie tejto disciplíny. Ďalej O. Baláž vystúpil na vedeckej konferencii s medzinárodnou účasťou pod názvom *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*, ktorá sa konala na Filozofickej fakulte s hlavným referátom na tému: *Možnosti a potreba interdisciplinárnej účinnosti sociálnej pedagogiky*, kde akcentuje význam systematickej koordinácie a spolupráce medzi pracoviskami, ktoré rozvíjajú sociálnu pedagogiku na slovenských vysokých školách.

Pred rokom 1989 prof. O. Baláž predstavoval najvýraznejšiu osobnosť sociálnej pedagogiky na Slovensku, hoci na rozpracovaní jej parciálnych problémov sa podieľali aj jeho ďalší spolupracovníci a vedeckí ašpiranti, napríklad J. Hroncová, J. Danek, E. Kratochvílová, Ľ. Holkovič a iní. Väčšina z nich sa však neskôr po zrušení Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v roku 1993 sociálnej pedagogike nevenovala.

Sociálna pedagogika na Slovensku po roku 1989 – vybrané problémy

Negatívne dôsledky transformačných procesov medzi ktoré patrili nezamestnanosť, nárast toxikománie a kriminality, bezdomovectvo a iné nežiaduce javy, vyvolali aj dynamický vývoj pomáhajúcich profesií medzi ktoré patrili aj sociálna pedagogika a sociálna práca. Sociálna pedagogika sa začala rozvíjať ako vedný i študijný odbor najmä na vysokých školách, pričom vychádzala vo veľkej miere zo zahraničných skúseností. Ponovembrový vývoj sociálnej pedagogiky bol u nás (vrátane Českej republiky) „dosť dynamický, ale chaotický" (Kraus a kol., 1991). Pojem sociálna pedagogika začal byť, ako uvádza B. Kraus, skloňovaný vo všetkých pádoch a používal sa v najrôznejších významoch, ktoré často nesúviseli so sociálnou pedagogikou. Možno konštatovať, že „dnes si už sociálna pedagogika našla pomerne zreteľné vymedzenie ako samostatná vedná disciplína" (Kraus a kol., 1991), čo platí nielen pre situáciu v Čechách, ale aj na Slovensku. K najvýznamnejším predstaviteľom sociálnej pedagogiky patril aj v transformačnom období prof. Ondrej Baláž, ktorý nové smerovanie sociálnej pedagogiky ozrejmil vo viacerých príspevkoch publikovaných v *Pedagogickej revue* a na konferenciách, ktoré už boli priblížené vyššie.

Významnú úlohu v rozvoji slovenskej sociálnej pedagogiky v transformačnom období zohrala aj Z. Bakošová, ktorá je autorkou dvoch monografií a síce *Sociálna pedagogika ako životná pomoc* (2005, 2006, 2008) a *Teórie sociálnej pedagogiky* (2011). Je tiež autorkou mnohých príspevkov v našich i zahraničných vedeckých časopisoch a zborníkoch. Pod jej garanciou sa uskutočnila na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave roku 1999 významná vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou pod názvom *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*, kde hlavné referáty mali prof. O. Baláž (*Možnosti a potreba interdisciplinárnej súčinnosti sociálnej pedagogiky*), Z. Bakošová (*Sociálna pedagogika ako vedná disciplína*), P. Ondrejkovič (*Sociálna pedagogika a sociálna práca*) a B. Kraus (*Profesní model sociálního pedagoga*). Značná pozornosť na tejto konferencii bola venovaná vzťahu sociálnej pedagogiky a iných disciplín, čomu venovali pozornosť J. Hroncová, Š. Strieženec, E. Kratochvílová, J. Perhács, R. Čornaničová a iní. Ďalej sa pozornosť sústreďovala najmä na možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi. Zborník z tejto konferencie vyšiel pod rovnakým názvom *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku* na FF UK v Bratislave v roku 2000. Na túto konferenciu nadväzovala ďalšia vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou v roku 2004 pod názvom *Sociálny pedagóg*, tiež pod garanciou Z. Bakošovej. Hlavné vystúpenia z tejto konferencie boli uverejnené v monotematickom čísle *Pedagogickej revue* 2005 č. 1. V roku 2006 vyšiel aj zborník pod názvom *Sociálny pedagóg*. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že pri Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV sa v júni 2003 kreovala Sekcia sociálnej pedagogiky pod vedením Z. Bakošovej, ktorá vyvíja značné aktivity

v oblasti sociálnej pedagogiky. S kolektívom autorov vypracovala *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Pozitívne možno hodnotiť tiež skutočnosť, že o problémy sociálnej pedagogiky prejavujú záujem aj významní predstavitelia sociológie, sociológie výchovy a sociológie mládeže a síce vysokoškolskí profesori najmä P. Ondrejkovič, L. Macháček a iní.

Silné pracovisko sociálnej pedagogiky sa nachádza na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Na Katedre pedagogiky sa sociálnej pedagogike dlhodobo venovala J. Hroncová, ktorá bola i garantkou magisterského študijného programu *Sociálna pedagogika*. Medzi publikácie z oblasti sociálnej pedagogiky možno zaradiť viaceré práce, spracované s kolektívom spoluautorov. Medzi najvýznamnejšie patria: J. Hroncová (vedúca autorka) – A. Hudecová – T. Matulayová: *Sociálna pedagogika a sociálna práca* (2000, 2001), Hroncová, J. – Emmerová, I.: *Sociálna pedagogika* (2004). V roku 2007 ako vedúca autorského kolektívu vydala J. Hroncová publikáciu pri príležitosti výročia 85. rokov prof. PhDr. Ondreja Baláža, CSc. Hroncová, J. – Staňová, J. a kol.: *Život a dielo prof. Ondreja Baláža (K otázkam sociálnej pedagogiky)*. Pri príležitosti 90. výročia jeho narodenia pod vedením J. Hroncovej vyšla publikácia *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*. Významná je tiež publikácia s názvom *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax* (2020), ktorú napísali J. Hroncová, M. Niklová a kol. Sociálnemu pedagógovi sa dlhodobo venuje M. Niklová, ktorá vydala v rokoch 2020 a 2023 monografie s názvom *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*.

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky" dlhodobo spolupracovala s českými sociálnymi pedagógmi, medzi ktorými najvýznamnejšie miesto zastával nesporne prof. Blahoslav Kraus. Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici intenzívne spolupracovala s Pedagogickou fakultou v Hradci Králové aj pred rokom 1989. V tomto období pod vedením B. Krausa ako vedúceho autorského kolektívu vznikli učebné texty pod názvom *Sociológie výchovy* (1984) na tvorbe ktorých sa podieľala J. Hroncová. V tomto období sa sociálna pedagogika v bývalej Československej socialistickej republike na vysokých školách nerozvíjala. Možno povedať, že učitelia vyučujúci sociológiu výchovy na Slovensku i v Čechách významne prispeli k rozvoju sociálnej pedagogiky. Na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB si vážime aj skutočnosť, že pri vytváraní koncepcie sociálnej pedagogiky, ale aj pri jej výučbe v odbore sociálna pedagogika pôsobil prof. B. Kraus na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici ako externý „hosťujúci profesor" v rokoch 1999–2001. Naša Katedra pedagogiky pravidelne spolupracovala s prof. Krausom aj pri a realizácii viacerých konferencií, najmä *SOCIALIA*, ktorá je domovskou konferenciou Pedagogickej fakulty UHK, ale v rokoch 2007, 2009, 2011, 2014, 2019, 2022 sa konala na Pedagogickej fakulte UMB

v Banskej Bystrici. Profesor Kraus vždy prijal naše pozvanie na plenárne vystúpenie na týchto, ale aj iných našich konferenciách. Okrem SOCIALIE pravidelne vystupoval tiež na väčšine slovenských konferencií venovaných sociálnej pedagogike a jeho plenárne vystúpenia vzbudzovali výrazný ohlas v sociálno-pedagogickej komunite. Na Slovensku ho považujeme za najvýznamnejšieho predstaviteľa sociálnej pedagogiky v Čechách, o čom svedčí nie len jeho publikačná, ale aj vedecko-výskumná, pedagogická, koncepčná a manažérska činnosť. Na poli sociálnej pedagogiky, nie len na národnej, ale aj európskej úrovni „vyoral nesporne hlbokú brázdu".

V spolupráci s ním vyšli na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici, ale tiež aj na Pedagogickej fakulte UHK Hradec Králové a Pedagogickej fakulte UJEP v Ústi nad Labem viaceré monografie, ktoré možno považovať za prínosné pre rozvoj sociálnej pedagogiky ako pedagogickej disciplíny, ale tiež aj pri zabezpečovaní študijného odboru sociálna pedagogika na vysokých školách. Ide najmä o práce Hroncová, J. – Kraus, B. a i.: *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov* (2006), ktorá bolo výsledkom riešenia medzinárodnej výskumnej úlohy v rámci Dohody medzi vládou SR a ČR o VTS za 2004–2005 č. 119 *Sociálno-patologické javy vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov*. Dielo bolo výstupom autorského kolektívu pod vedením prof. J. Hroncovej z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici a prof. Blahoslava Krausa z Pedagogickej fakulty UHK Hradec Králové. Táto publikácia vyšla aj v českej verzii pod názvom *Sociální patologie* v roku 2007 a zrejme aj v ďalšom vydaní na Pedagogickej fakulte UHK. K ďalším významným publikáciám, ktoré sú odrazom našej vzájomnej spolupráce s pánom profesorom Krausom patrí kniha: Hroncová, J. – Emmerová, I. – Kraus, B. a kol. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy* (Banská Bystrica 2007), ktoré vyšlo aj na základe výmennej spolupráce aj na Pedagogickej fakulte UJEP v Ústí nad Labem pod názvom *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe* (2008). Táto publikácia predstavuje ojedinelú monografiu zameranú na históriu sociálnej pedagogiky v Európe s osobitným zreteľom na Slovenskú a Českú republiku. Profesor B. Kraus aktívne participuje tiež na kvalifikačnom raste ako člen alebo oponent v rámci habilitačného a inauguračného konania slovenských pedagógov a sociálnych pedagógov. Bol tiež recenzentom našich viacerých knižných publikácií. Pravidelne tiež posudzoval doktorandské dizertačné práce našich doktorandov. Spolupráca s pánom prof. Krausom sa rozvíja aj v rámci výmeny poznatkov a skúseností na mnohých národných a medzinárodných konferenciách realizovaných na IMS v Brne, v Poľsku a inde.

Široký záber týchto problémov však vyžaduje aj pre „Banskobystrickú školu sociálnej pedagogiky" nutnosť vymedziť priority a aktuálne úlohy, kto-

rým by sme mali venovať osobitnú pozornosť v súčasnosti a v najbližších rokoch. Našou súčasnou prioritou je rozvíjať v teoretickej i metodickej rovine problematiku sociálneho pedagóga v škole, ktorá je stále ešte nie dostatočne rozpracovaná. V porovnaní so situáciou v Čechách a v Poľsku, sme vo viacerých aspektoch vo výhodnejšej (legislatívne ukotvenie funkcie sociálneho pedagóga v škole v SR), ale aj nevýhodnej situácii. V Čechách, ale ani v Poľsku nie je síce funkcia sociálneho pedagóga v škole legislatívne ukotvená, no inštitucionálna vysokoškolská príprava sociálnych pedagógov je omnoho širšia než na Slovensku. V súčasnosti na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici na Katedre pedagogiky a andragogiky poskytuje pregraduálna vysokoškolská príprava v širšie koncipovanom magisterskom programe s trajektóriou na profesiu sociálneho pedagóga.

Aktuálne zmeny v legislatíve zavádzajú pojem školský podporný tím, ktorý môže riaditeľ školy zriediť za účelom podpory inkluzívneho vzdelávania. Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg, pedagogickí a odborní zamestnanci školy. Novela zákona č. 414/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, rozšírila kompetencie sociálneho pedagóga. Sociálny pedagóg podľa § 27 uvádzaného zákona:

- „vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov,
- poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,
- podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami“.

V zmysle novely zákona 415/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní sú zariadeniami poradenstva a prevencie (s účinnosťou od 1. januára 2023):

- centrum poradenstva a prevencie (CPaP),
- špecializované centrum poradenstva a prevencie (ŠCPaP).

Zariadenia poradenstva a prevencie sú jednou zo súčastí školských zariadení a kľúčovou súčasťou systému poradenstva a prevencie (Havrila, 2023).

Uvedený zákon vymedzuje legislatívne rámce nového systému výchovného poradenstva a celý proces transformácie. Parciálnym cieľom novely zákona je komplexná zmena poradenského systému, ktorá zaviedla stupňovitosť podporných úrovní odbornej činnosti do piatich úrovní. Centrum poradenstva a prevencie bude poskytovať (v kontexte nových zmien) odborné činnosti bez vymedzenia zamerania na cieľové skupiny podľa zdravotného znevýhodnenia.

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky" v minulosti úzko spolupracovala s vysokoškolskými inštitúciami na Slovensku i v zahraničí, ktoré pripravujú sociálnych pedagógov respektíve rozpracúvajú teoretické i metodologické problémy sociálnej pedagogiky. Osobitný dôraz kladie na spoluprácu s Pedagogickou fakultou UHK Hradec Králové, Pedagogickou fakultou KU v Prahe, IMS Brno, Vysokou školou biznisu v Dabrowie Górniczej, Katedrou sociálnej pedagogiky z Fakulty pedagogiky a psychológie SU v Katowiciach, Opolskej univerzity v Opole a tiež slovenskými vysokými školami, ktoré participovali na rozvoji sociálnej pedagogiky.

Zo strany sociálnych pedagógov z praxe, pôsobiacich v školách, ale aj v sociálnej sfére a najmä v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici pozývala na odborné podujatia, bola priebežne prezentovaná požiadavka na prehĺbenie vzájomnej spolupráce a tiež založenie občianskeho združenia, resp. komory, ktorá by sociálnych pedagógov na Slovensku koordinovala, pomáhala riešiť ich problémy a umožnila prehĺbenie vzájomnej spolupráce a zefektívnenie ich činnosti. Táto požiadavka bola intenzívna najmä zo strany sociálnych pedagógov z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, v ktorých sa pracovná pozícia sociálneho pedagóga vyskytuje najčastejšie. Z tohto dôvodu sme sa na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, v spolupráci so sociálnymi pedagógmi z praxe, rozhodli v roku 2018 vytvoriť občianske združenie Asociácia sociálnych pedagógov (ASPg) s celoslovenskou pôsobnosťou. Hlavným cieľom občianskeho združenia Asociácia sociálnych pedagógov je združovať ľudí, ktorí participujú na vysokoškolskej príprave sociálnych pedagógov v oblasti teórie, metodológie, metodiky a ďalšieho vzdelávania, ďalej sociálnych pedagógov pôsobiacich v školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, v špeciálnych výchovných zariadeniach a tiež absolventov sociálnej pedagogiky, ktorí pôsobia v praxi na iných sociálno-výchovných pozíciách. V zmysle Stanov ASPg sa do činnosti Asociácie sociálnych pedagógov môžu zapojiť aj absolventi odboru pedagogika, ktorí už pracujú alebo majú záujem pracovať v oblasti prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislým alebo

inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení a môžu v zmysle platnej školskej legislatívy pôsobiť ako sociálni pedagógovia v škole. Tento cieľ Asociácia sociálnych pedagógov plní nasledujúcimi činnosťami:

- rozvíjaním sociálnej pedagogiky na vysokých školách, ktoré pripravujú sociálnych pedagógov v bakalárskom, magisterskom alebo doktorandskom štúdiu na úrovni teórie, metodológie, metodiky a praxe, v súlade s najnovšími trendmi rozvoja tejto disciplíny na Slovensku i v zahraničí, s akcentom na výchovné a spoločenské požiadavky;
- prehĺbením a zintenzívnením spolupráce vzdelávateľov sociálnych pedagógov a sociálnych pedagógov pôsobiacich v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, v školách, špeciálnych výchovných zariadeniach a iných oblastiach sociálno-výchovnej praxe. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, Asociace sociálních pedagogů ČR.

Členky a členovia ASPg sú aj členmi *Global Alliance for Social Pedagogy and Social Education*, ktorá sa podieľa na rozvíjaní sociálnej pedagogiky na globálnej úrovni. Globálna aliancia predstavuje hnutie, spoločenstvo ľudí zaujímajúcich sa o sociálnu pedagogiku a sociálne vzdelávanie. Členky ASPg sa podieľajú na jej propagovaní aj prostredníctvom domácich či zahraničných konferencií, z ktorých vyberáme napríklad medzinárodná vedecká konferencia SOCEDU: Retrospektívy, súčasnosť, perspektívy sociálnej pedagogiky, ktorá sa uskutočnila na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty dňa 16. júna 2022; medzinárodná vedecká konferencia SOCIALIA 2022 s názvom „Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti“, ktorá sa uskutočnila v dňoch 13. až 14. októbra 2022 v priestoroch horského hotela Šachtička v Banskej Bystrici; International conference *Social Pedagogy and Social Education: Hope in Dystopia*, 22. 6. 2021; *International conference I Congreso Eurolatinoamericano sobre Pedagogía Social para la paz/ I Euro-Latin American Congress on Social Pedagogy for Peace*, 10. 5. 2022.

K predstaviteľom sociálnej pedagogiky na iných vysokých školách na Slovensku, ktorí sa ňou intenzívne zaoberajú v teoretickej rovine i v pedagogickej praxi možno ďalej zaradiť, bez nároku na úplnosť najmä vysokoškolských učiteľov z Pedagogickej fakulty UKF v Nitre osobitne C. Határa s prácami Sociálna pedagogika, sociálna práca, sociálna andragogika (2006), Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga (2007) Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie (2007), ktorú spracoval s M. Hupkovou, K. Szíjjártóovou, ďalej práca Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie a tiež iné práce. Ďalej sem patria učitelia Katedry pe-

dagogiky a sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave E. Fűlopová, J. Svetlíková, I. Lukšík, A. Alberty, A. Škoviera, M. Pukančík a iní. Na Katedre pedagogických štúdií PdF v Trnave Dr. K. Liberčanová.

Záver

Od svojho vzniku v 70. rokoch 20. storočia prešla sociálna pedagogika na Slovensku pomerne dynamickým rozvojom, ktorý bol úzko spätý s českou sociálnou pedagogikou na rozvíjaní ktorej významne participoval profesor B. Kraus. „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky" chce aj týmto príspevkom vyjadriť hold a vďaku pánu prof. Krausovi pri príležitosti 70. výročia jeho narodenia ako vysokoškolskému učiteľovi, kolegovi, spolupracovníkovi, vedcovi a najmä čestnému a zodpovednému človeku, na ktorého sme sa mohli vždy spoľahnúť.

V mene členov a členiek Katedry pedagogiky a andragogiky, Vám pán profesor želáme všetko najlepšie v osobnom i pracovnom živote veľa optimizmus a rodinnej pohody.

Zdroje

Baláž, O. (1991). Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43(8).

Baláž, O. (1996). K problémom sociálnej pedagogiky. *Pedagogická revue*, 48(9–10).

Hroncová, J., Kraus, B. a kol. (2006). *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. PF UMB.

Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B. a kol. (2007). *Dejiny sociálnej pedagogiky*. PF UMB.

Hroncová, J. a kol. (2012). *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*. PF UMB.

Hroncová, J., Niklová. M. a kol. (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.

Kraus, B., Poláčková, V. a kol. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkam sociální pedagogiky*. Paido.

Niklová, M. (2023). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Wolters Kluwer SR s. r. o.

Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. SPN.

Autorky:
prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
miriam.niklova@umb.sk

prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
jolana.hroncova@umb.sk

ČÁST III:
EDUKAČNÍ KONSTRUKTY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

ORIENTAČNÍ RODINA A NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

THE ORIENTATION FAMILY AND INEQUALITIES IN EDUCATION

Iva Jedličková, CZ

Abstrakt:
Česká republika je v současnosti opakovaně charakterizována jako země s vysokou vzdělanostní nerovností a příčiny této nerovnosti jsou shledávány mj. v orientační rodině jedince. Článek hodlá být příspěvkem do diskuse k tématu, zda je rodina, v níž jedinec vyrůstá, determinantou jeho vzdělávací dráhy, tedy do jaké míry souvisí vzdělávací dráha jedince se vzdělávací dráhou jeho rodičů. Součástí tohoto příspěvku je prezentace výsledků takto zaměřené sondy menšího rozsahu.

Klíčová slova:
orientační rodina; formální vzdělání; stupeň vzdělání; vzdělanostní souvislost; vzdělanostní nerovnost

Abstract:
The Czech Republic is currently characterized as a country with high educational inequality, and the causes of this inequality are found, inter alia, in the individual´s orientation family. The article intends to be a contribution to the discussion on the topic whether the family in which an individual grows up is a determinant of his/her educational career, i.e., to what extent is the educational career of an individual related to the educational career of his/her parents. This paper includes a presentation of a small survey results focused on this topic, too.

Keywords:
orientation family; formal education; educational level; educational context; educational inequality

Úvod

Nejen sociální pedagogika, ale i další obory pedagogických věd, psychologie i jiné disciplíny řeší, zkoumají a svými výzkumy potvrzují, že význam rodiny

pro osobnostní rozvoj jedince je nezpochybnitelný, ať už je zkoumán v kterékoli době. Nejčastěji je toto tvrzení vztahováno zákonitě k rodině orientační, tedy té, do níž se člověk rodí a v níž vyrůstá.

V řadě možných různých úhlů pohledu na významnost orientační rodiny pro utváření osobnosti vyrůstajícího i posléze dospělého jedince je důležitým předmětem zájmu, i když v pedagogických diskusích a publikacích doposud méně často nastolovaným než témata jiná, tzv. vzdělanostní souvislost, respektive vzdělanostní reprodukce a vzdělanostní mobilita a také vzdělanostní nerovnosti. Je proto namístě otevřít toto téma rovněž pro sociálně pedagogickou diskusi, a to především ve vztahu k potenciálu orientační rodiny jedince.

Vzdělanost, vzdělanostní souvislost a vzdělanostní nerovnosti

K důležitým pojmům pedagogických věd patří mj. také pojem vzdělanosti. Jakkoli se o vzdělanosti například v mediálním diskursu často hovoří, její chápání není zcela ujasněné a ustálené a v pedagogice i dalších oborech je možné zaznamenat rozdílné přístupy. Nejdůkladněji a nejkomplexněji se pojetí vzdělanosti a širším souvislostem tohoto fenoménu z pedagogů věnoval Jan Průcha, zejména v publikaci Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury (2015). V ní podává nejen zevrubné pojednání o přístupech k chápání vzdělanosti z pohledu historiografie, demografie a sociologie a komentuje rovněž dosavadní vklad pedagogické a andragogické teorie k ujasnění pojmu, ale upozorňuje rovněž na sociální, ekonomické a interkulturní aspekty vzdělanosti i na potřebu multidisciplinárního přístupu (Průcha, 2015, s. 9–157).

S oporou o argumentaci J. Průchy se přikláníme k chápání vzdělanosti jako souhrnné úrovně vyspělosti populace nebo populační skupiny jako výsledku vzdělávání (formálního i neformálního) a informálního učení. (srov. tamtéž a např. také Průcha, Veteška, 2014, s. 297–298). To ovšem není jediný přístup k posuzování a vyhodnocování vzdělanosti populace (nebo její části).

Jiný možný pohled na vzdělanost ji poměřuje jako stupeň nejvyššího dosaženého formálního vzdělání populace, a tak také bývá předmětem mezinárodních komparací. Je to sice poněkud zužující pohled, neboť mj. opomíjí význam informálního učení a neformálního vzdělávání pro vzpomínanou (kulturní a jinou) vyspělost populace, je to ovšem jednoznačněji měřitelná a vyhodnotitelná veličina.

K tomuto přístupu se přikláníme také v našem příspěvku; připojujeme k tomu dále pojem vzdělanostní souvislosti jako souvislosti mezi dosaženým stupněm formálního vzdělání jedince a jeho rodičů. Vnímáme jej jako neut-

rální pojmenování zahrnující v sobě jak vzdělanostní reprodukci, tak vzdělanostní mobilitu sestupnou i vzestupnou. S ohledem na vztahování tématu vzdělanosti k významu rodiny jako klíčového formativního činitele jedince je současně možné ji chápat jako vyústění jeho postoje ke vzdělání a vzdělávání, jak se utvářel v období dětství a mládí pod vlivem rodičů, a také úspěšnost ve formálním vzdělávání.

Pro úplnost obrazu dosavadního zkoumání vzdělanosti a souvisejících pojmů v českém prostředí je zapotřebí přes zatím spíše skromné angažmá většiny oborů pedagogických věd v tématech vzdělanostní reprodukce, vzdělanostní mobility a vzdělanostních nerovností v české společnosti (a to jak obecně, tak zvláště ve vztahu k významu rodiny) zdůraznit, že to neznamená, že by tato problematika stála zcela mimo odborný zájem. Je totiž předmětem systematického sociologického zkoumání, především sociologů spjatých se Sociologickým ústavem AV ČR, například v grantovém projektu „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“ (GA ČR 403/06/1241) a jejich publikačních výstupů (Simonová, 2009 aj.) a dalších grantových projektů Grantové agentury České republiky i jiných zadavatelů, které se zaměřovaly na zkoumání vzdělanostních nerovností v České republice cíleně nebo v kontextu analýz sociálních procesů, vývoje sociální stratifikace v České republice, transformace české společnosti po roce 1989 aj. (srov. Matějů et al., 2006, Tuček 2003, Simonová, 2011, Katrňák, 2004 a další). Z těchto realizovaných výzkumů vyplývají málo příznivé závěry k vývojovým tendencím vzdělanosti české populace – shromážděná data dokládají přetrvávající vzdělanostní reprodukci, málo výraznou vzestupnou vzdělanostní mobilitu a stále existující vzdělanostní nerovnosti. (srov. zejm. Matějů, Řeháková a Simonová, 2006, s. 285–312, dále Simonová, 2011, s. 106–112, s. 140–143 aj.).

Koncepce šetření

Výzkumný problém byl formulován následovně: Dosažený stupeň formálního vzdělání rodičů patří k možným faktorům vlastní vzdělávací dráhy jedince; nakolik je faktorem zásadním a determinujícím zejména v souvislosti s dosažením terciárního stupně vzdělání, je třeba podrobit zkoumání.

Záměrem šetření bylo přispět k diskusi o souvislostech mezi dosaženým (nebo dosahovaným) vysokoškolským stupněm formálního vzdělání respondentů a jejich rodičů v České republice.

Šetření hodlalo na souboru respondentů zjistit, zda dosažení vysokoškolského stupně vzdělání respondenta je i v současnosti podmíněno vysokoškolským stupněm vzdělání alespoň jednoho z rodičů, a tak potvrdit nebo vyvrátit takto pojmenovávanou souvislost a konstatování o vzdělanostních

nerovnostech v České republice, jak ji opakovaně uvádějí výsledky dřívějších – například výše zmíněných – výzkumů.

Za stěžejní bylo tedy považováno zjišťování, do jaké míry souvisí dosažené nebo dosahované vysokoškolské vzdělání respondenta se vzděláním jeho rodičů: zda je dosažené nebo nedosažené vysokoškolské vzdělání jednoho nebo obou rodičů v současnosti v České republice opravdu natolik determinujícím faktorem vzdělávací dráhy jedince, že je možné jej charakterizovat jako konzervant vzdělanostních nerovností.

Pro realizaci šetření byla zvolena kvantitativní strategie průzkumu, neboť povaha zjišťovaných dat, majících v tomto případě charakter věcných údajů, nevyžaduje hloubkové poznávání zkoumaného jevu a současně je tento výzkumný postup cenný pro možnost získání dat od většího počtu respondentů, což koresponduje se záměrem šetření.

Průzkum byl zaměřen na zjištění dosaženého nebo aktuálním studiem dosahovaného stupně vzdělání respondenta a jeho rodičů. Zjišťován byl jakýkoli stupeň vzdělání, průzkum se tedy nezaměřoval pouze na zjišťování toho, zda respondent, respektive jeho rodiče směřují k dosažení vysokoškolského stupně vzdělání nebo ho již dosáhli. Respondenti byli rovněž dotázáni na pohlaví, přičemž odpověď nebyla vyžadována jako závazná (respondenti měli mj. možnost konstatovat, že nechtějí tento údaj sdělit). Údaj byl mapován pro případné pozdější hledání dalších souvislostí v rámci řešeného tématu. Obdobně byli respondenti požádáni o údaj o roku nebo desetiletí narození, rovněž s možností konstatovat, že nechtějí tento údaj sdělit.

Pokud byli v šetření respondenti dotazováni na dosažený stupeň vzdělání rodičů, bylo ponecháno na respondentech samotných, zda uvádějí rodiče vlastní nebo nevlastní, neboť podstatné je z našeho pohledu to, s kým vyrůstali. Pro dobré porozumění položkám dotazníku mohly být stupně vzdělání pojmenovány zjednodušeně podle obecně (laicky) vžitého chápání; dotazník nepracoval s klasifikací stupňů vzdělání podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání ISCED. Respondenti byli rovněž požádáni, aby uvedli – třeba i neúplně – název absolvované školy nejvyššího dosaženého či dosahovaného vzdělání. Název školy sloužil k ověření udávaného stupně vzdělání.

Shromažďovaná data představovala v úplné verzi pouhých devět údajů o respondentovi a jeho rodičích. Rozsah zjišťovaných dat byl záměrně minimalizován; cílem tohoto přístupu bylo úsporností šetření dosáhnout přiměřené ochoty respondentů k účasti v něm a k poskytnutí údajů.

Skladba výzkumného souboru nebyla spojena s jakýmkoli záměrem výběru, například ve vztahu k věku respondentů, již dosaženému stupni vzdělání apod. Pro oslovení potenciálních respondentů byl zvolen postup s využitím výchozích kontaktů – osob ochotných účastnit se šetření a rozšiřováním

souboru respondentů pomocí metody řetězového výběru (metody sněhové koule, *snowball sampling*). Výzkumný soubor tedy nelze považovat za reprezentativní (ani to nebylo cílem šetření).

Realizace šetření a charakteristika výzkumného souboru

Šetření bylo realizováno od února do září 2023, poté, co byl připravený dotazník ověřen co do zaměření, rozsahu a srozumitelnosti v předvýzkumu. (Na jeho základě byl redukován původní plán šetření zaměřeného na výstupy vzdělávací dráhy u tří generací rodiny, neboť se ukázal jako málo přehledný a informačně chudý – respondentům často nebyly známy údaje o dosaženém vzdělání prarodičů, někdy ani o roce nebo desetiletí jejich narození.)

V šetření bylo osloveno 375 potenciálních respondentů: v prvním kroku osobním kontaktem tazatele s respondentem, který byl v případě souhlasu s účastí spojen se zaznamenáváním odpovědí do odpovědního archu. V dalším kroku, tj. s výše zmíněným využitím metody sněhové koule, byly odpovědní archy tazatelem, resp. spolupracujícími tazateli distribuovány ve vytištěné verzi, pokud nebylo možné přímé dotazování.

Na sběru dat se podílelo také několik studentek kombinované formy studia Ústavu sociálních studií Pedagogické fakulty UHK.

Výzkumný soubor představoval 360 dotazovaných dospělých osob, které žijí v České republice, bez konkretizace regionu, velikosti místa bydliště apod. Všichni respondenti absolvovali alespoň povinnou školní docházku v délce, která byla stanovena zákonem platným v jejich příslušném věku. Jejich další formální vzdělávání mohlo být jakékoli, tedy v okamžiku dotazování třeba i neukončené, což se týkalo i údajů o rodičích respondentů (typicky započaté a zatím nezavršené vysokoškolské studium). Zahájená a stále běžící (nejen vysokoškolská) studia byla zařazována do téhož stupně, jako studia dokončená.

V rámci tohoto souboru byly v pozdější etapě vyčleněny pro oddělené vyhodnocování dva podsoubory, a to respondentů narozených po roce 1990, a narozených v roce 1989.

Důvodem tohoto vyčlenění byla snaha ozřejmit, zda mezigenerační vzdělanostní souvislosti v případě respondentů vyrůstajících po roce 1989 vykazují příznivější charakteristiku, než je v dosavadních výzkumech uváděno, tedy zda vzdělanostní nerovnosti související s orientační rodinou, přesněji s rodiči, přetrvávají, narůstají nebo se oslabují.

Výsledky šetření

Ke zpracování bylo shromážděno 360 vyplněných dotazníků. Z tohoto počtu bylo osm dotazníků vyřazeno z vyhodnocování, a to buď z důvodu nízkého věku respondentů (s teprve rozstudovaným sekundárním stupněm vzdělávání) a s tím související nedostatečnou relevancí odpovědi o vlastním dosaženém nebo rozstudovaném stupni vzdělání. nebo kvůli absenci odpovědi v této položce.

Vyhodnocováno bylo 352 dotazníků respondentů ve věku od 20 do 76 let. Respondentů narozených v roce 1990 a později bylo 139 a dalších 15 respondentů se narodilo v roce 1989. Na tomto místě je třeba upozornit, že vzhledem k nereprezentativnosti výzkumného souboru není vyhodnocována relativní četnost: zde a v několika dalších případech údajů vztahovaných k celému výzkumnému souboru nemají relativní četnosti opodstatnění.

Ve třech případech nebylo uvedeno pohlaví respondenta – formulace dotazníkové položky umožňovala i toto nevyjádření; tyto dotazníky nebyly vyřazeny, protože genderová charakteristika respondentů nebyla primárně předmětem vyhodnocování a zjišťování souvislostí. V jednom případě nebyly uvedeny údaje o otci, neboť respondentce nejsou známy žádné údaje o otci.

V souladu s formulací výzkumného problému bylo ve shromážděných údajích zjišťováno, zda a v jakém počtu jsou mezi respondenty (kteréhokoli věku) absolventi nebo studující vysoké školy.

Dále bylo mapováno, v jakém počtu jsou zastoupeni vysokoškoláci mezi rodiči respondentů. Přitom za méně významné bylo v tomto šetření považováno, zda vysokoškolské vzdělání má právě matka nebo otec respondenta, a proto to není předmětem rozboru. Za podstatné bylo považováno naopak to, zda alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání, v dodatku pak, jak početná je situace, že vysokoškolského vzdělání dosáhli oba rodiče.

Z celkového počtu 352 dotázaných jedinců deklarovalo 207 respondentů dosažené (nebo dosahované) vysokoškolské vzdělání, ostatní respondenti (145) nemají vysokoškolské vzdělání ani (zatím) k němu nesměřují.

Z celkového počtu 703 rodičů respondentů (součet 352 matek a 351 otců) bylo 206 vysokoškoláků a 497 „nevysokoškoláků“.

Tabulka 1 *Vysokoškolské vzdělání rodičů respondenta*

Celkem respondentů	Jeden z rodičů má VŠ vzdělání	Oba rodiče mají VŠ vzdělání	Součet VŠ vzdělání rodičů	Žádný z rodičů nemá VŠ vzdělání
352	61	73	134	218

Zdroj: Jedličková – vlastní šetření, 2023

Rovněž v případě údajů o dosaženém nebo právě dosahovaném vysokoškolském vzdělání rodičů respondenta, jak je obsahuje Tabulka 1, nepovažujeme výpočet relativní četnosti za opodstatněný, neboť údaje se týkají právě a jenom tohoto nereprezentativního výzkumného souboru relativně širokého věkového rozpětí, a nemohou tak mít obecnější výpovědní hodnotu.

Jinak je však možné nahlížet na údaje v případě komparace dosaženého (nebo dosahovaného) vysokoškolského vzdělání respondentů s vysokoškolským vzděláním jeho rodičů. Tyto údaje ukazuje tabulka 2:

Tabulka 2 *Vysokoškolské vzdělání respondenta a jeho rodičů*

Celkem respondentů	**Respondenti se vzděláním <VŠ**	**Respondenti s VŠ vzděláním**	**Respondenti VŠ, jejichž rodiče mají VŠ vzdělání**	**Respondenti VŠ, jejichž rodiče nemají VŠ vzdělání**
352	145	207	115	92

Zdroj: Jedličková – vlastní šetření, 2023

Zvýrazněné údaje obsažené v Tabulce 2 představují tu informaci, ke které jsme v souladu s formulací výzkumného problému směřovali: v našem výzkumném souboru bylo z 207 respondentů, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání nebo k jeho dosažení směřují, celkem 92 těch, jejichž otec ani matka nemají vysokoškolské vzdělání. Zde má smysl i výpočet relativní četnosti: počet respondentů-vysokoškoláků s rodiči bez vysokoškolského vzdělání v našem výzkumném souboru činí 44,44 %. Téměř polovina z našich respondentů-vysokoškoláků tedy dokázala překonat „bariéru“ vzdělanostní charakteristiky orientační rodiny. To je výrazem vzestupné vzdělanostní mobility, což je rozhodně možné považovat za příznivý stav, přinejmenším zmírňující závěry některých dosavadních výzkumů.

Tabulka 3 *Vysokoškolské vzdělání respondenta nar. po roce 1988 a později a jeho rodičů*

Celkem respondentů ve věku do 34 let	**Respondenti podsouboru se vzděláním <VŠ**	**Respondenti podsouboru s VŠ vzděláním**	**Respondenti podsouboru VŠ, jejichž rodiče mají VŠ vzdělání**	**Respondenti podsouboru VŠ, jejichž rodiče nemají VŠ vzdělání**
154	52	102	59	43

Zdroj: Jedličková – vlastní šetření, 2023

Tabulka 3 obsahuje údaje o dosaženém nebo dosahovaném stupni vysokoškolského vzdělání, které se týkají výše avizovaného podsouboru respondentů, narozených v roce 1989 a později. Těchto respondentů bylo celkem

154, z nich 102 absolvovalo vysokou školu nebo ji studují. Z počtu 102 vysokoškoláků v této podskupině sdělilo 43 respondentů, že žádný z jejich rodičů není absolventem vysoké školy ani ji nestuduje. V relativní četnosti (42,16 %) se jedná v zásadě o srovnatelnou situaci, která byla konstatována pro celý výzkumný soubor. V tomto ohledu tedy nelze konstatovat zásadní proměnu ve zjišťované souvislosti v kontextu společenských proměn po roce 1989 spojených mj. s výrazným otevřením vzdělávacích příležitostí na vysokých školách. Vzhledem k nevelkému rozsahu tohoto podsouboru je ovšem zapotřebí chápat tento výsledek jako nedostatečně relevantní pro obecněji platnou charakteristiku.

Limity šetření

Vzhledem k tomu, že – jak bylo již výše konstatováno – se jednalo o šetření nevelkého rozsahu realizované na nereprezentativním výzkumném souboru, jsou jeho výsledky vypovídající jen o tomto výzkumném souboru a nemohou být zobecňovány na celou populaci. Relativně úzce vymezený předmět zkoumání s sebou nese zmapování jen jednoho aspektu, a nemůže tedy odhalit potenciál orientační rodiny pro podněcující utváření vzdělávací dráhy jedince v jeho komplexnosti.

Závěr

Tento příspěvek se zaměřil na téma souvislosti rodiny a vzdělanostních nerovností v české společnosti. Existence vzdělanostních nerovností je konstatována jak v některých odborných diskusích (a publikována v odborných zdrojích), tak i v diskusích vně odborné komunity, a to se soustředěním na jeden z aspektů, jímž je zpravidla souvislost dosaženého vzdělání jedince s dosaženým vzděláním jeho rodičů.

Souvislost mezi vzdělávací dráhou jedince, zejména jeho dosaženým stupněm vzdělání, a jeho orientační rodinou však nebyla doposud předmětem častého ani dostatečně důkladného zkoumání sociální pedagogikou nebo i jinými obory edukačních věd. Příspěvek a prezentované šetření hodlají být impulsem k otevření pedagogické a sociálně pedagogické diskuse o tom, jakým způsobem a do jaké míry může rodina jedince, v níž vyrůstá, ovlivnit ve volbě jeho vzdělávací dráhy: společnými volnočasovými aktivitami, rodičovským profesním příkladem i postojem ke vzdělávání a k hodnotám obecně. Dosažený stupeň vzdělání rodičů je v tom tedy jen jedním, a možná nikoli nejpodstatnějším, faktorem. Téma vzdělanosti v české společnosti v tom nejúplnějším slova smyslu se skutečným zhodnocením jejího stavu (i bližší objasnění příčin případných vzdělanostních nerovností) a souvislosti s orientační rodinou tak zůstává stále tématem k dalším zkoumáním.

Zdroje

Katrňák, T. (2004). *Odsouzeni k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Sociologické nakladatelství.

Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Academia.

Matějů, P., Řeháková, B., & Simonová, N. (2006). Dlouhodobý vývoj nerovností v šancích na získání vysokoškolského vzdělání. In P. Matějů, J. Straková et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 285–312). Academia.

Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury.* Wolters Kluwer.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.

Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti.* Sociologické nakladatelství SLON.

Simonová, N. (2009). Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review,* 2009, *45* (2), 291–313. DOI: 10.13060/00380288.2009.45.2.05

Tuček, M. (2003). Mezigenerační vzdělanostní mobilita. In M. Tuček (Ed.). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí* (s. 350–370). Sociologické nakladatelství.

Autorka:

doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

iva.jedlickova@uhk.cz

POSTOJ ROMSKÝCH RODIN K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ

ATTITUDES OF ROMA FAMILIES TOWARDS PRESCHOOL EDUCATION OF CHILDREN

Adéla Marešová, Nikola Zavoralová, CZ

Abstrakt:
Problematika postojů romských rodin k předškolnímu vzdělávání je vzhledem k stále rezonující tematické oblasti inkluze aktuálním tématem. Cílem příspěvku je zmapovat, jak romští příslušníci nahlížejí na problematiku předškolního vzdělávání svých potomků. Kvalitativně orientované výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím techniky polostrukturovaného rozhovoru se čtyřmi příslušníky romského etnika. Bylo zjištěno, že dotazovaní informanti hodnotí předškolní vzdělávání pozitivně. Považují jej za důležité zejména z důvodu psychosociálního rozvoje dětí a přípravy na vstup do základní školy. Významnou překážkou účasti romských dětí v předškolním vzdělávání jsou dle zjištěných výsledků finance. Výsledky výzkumného šetření mohou být podkladem pro další výzkum v této oblasti a v následné spolupráci sociálních pracovníků a dalších odborníků s romským etnikem.

Klíčová slova:
romské etnikum; mateřská škola; předškolní věk; rodina; vzdělávání

Abstract:
The issue of Roma families' attitudes towards preschool education is a current issue due to the ever-resonating thematic area of inclusion. The article aims to map how Roma members view the issue of preschool education for their children. A qualitatively oriented research was conducted using the semi-structured interview technique with four members of the Roma ethnic group. It was found that the interviewed informants evaluated preschool education positively. They consider it important especially for children's psychosocial development and preparation for elementary school. According to the results, finances are a significant obstacle to the participation of Roma children in preschool education. The results of the research investigation can be the basis for further research in this area and in the subsequent cooperation of social workers and other experts with the Roma ethnic group.

Keywords:
Roma ethnicity; kindergarten; preschool age; family; education

Úvod

Předškolní vzdělávání představuje důležitou součást života dítěte nehledě na jeho pohlaví, sociálně ekonomický status rodiny anebo příslušnost k menšině. Dle Matějčka (2013) předškolní dítě po třetím roce standardně překračuje hranici rodinného zázemí a k vědomí svého „já" přidává další významný prvek, tedy vztah k druhým. Prostřednictvím vztahu k druhým dětem se jedinec učí důležitým prosociálním vlastnostem, pro které ve vztahu s dospělými či sourozenci není tak vhodná půda. Mateřská škola tedy bezesporu představuje významný socializační činitel. První část příspěvku vymezuje teoretický rámec zkoumaného tématu. Ústřední kapitoly pojednávají o romské rodině a předškolním vzdělávání. Druhá část článku představuje výsledky výzkumného šetření, které se zabývalo zkoumáním postojů romských rodin k předškolnímu vzdělávání.

Romská rodina

Rodinné prostředí hraje značnou sociokulturní roli. Z psychologického hlediska se podílí na formování osobnosti dítěte a všech ostatních členů rodiny. Rodina má svou specifickou formu vzájemné komunikace a interakce, přičemž vytváří základ pro budování všech interpersonálních vztahů člověka. Z ekonomického pohledu je rodina rovněž prvotním „finančním učitelem" (Kaleja, 2011).

Romská rodina se vyznačuje jistými specifiky. Od většinové společnosti se liší zejména ve vnímání rodinné struktury, hodnotovými prioritami a funkcemi, které rodina plní. Cíle rodinné výchovy jsou rozdílné a sociální role jednotlivých členů romské rodiny nesou také své zvláštnosti (Kaleja, 2011). Muž v rodině zastává funkci hlavy rodiny. Je zodpovědný za celou svou rodinu a rozhoduje za ni. Žena je podřízena svému muži, přičemž zabezpečuje chod domácnosti a výchovu dětí. Pokud v domácnosti není muž přítomen, rozhodující roli přebírá žena a v delší nepřítomnosti otce se stává živitelkou rodiny. V případě úmrtí svého muže, kdy synové ještě nejsou dostatečně vyzrálí, přebírá funkci hlavy celé rodiny (Davidová, Uherek, 2014).

Tradiční romská rodina se vyznačovala svou velikostí. Typické pro ni bylo soužití více generací v jedné domácnosti a vysoká sociální závislost jejich členů na širším příbuzenstvu (Horňák, 2005). Mezi jednotlivými příslušníky romské rodiny funguje vysoká míra solidarity a vzájemné pomoci. Největším trestem pro každého Roma je vyhnání z rodiny (Davidová, Uherek, 2014).

Dle Davidové (1995) představuje rodina nebo širší rodová skupina pro romského jedince tu nejdůležitější životní hodnotu.

Výchova dětí v romské rodině

Jednou z charakteristik romské rodiny je velká láska k dětem. Vztah mezi matkou a novorozencem je založen na velmi silné vazbě. Ve chvíli, kdy je dítě schopné samostatné chůze, je výchova přenechána starším sourozencům, případně celé romské komunitě. Základní vzorce chování se děti učí primárně pozorováním a nápodobou ostatních členů rodiny (Poláková, 2013). Od nejstaršího syna se přirozeně očekává, že se bude angažovat ve výchově mladších sourozenců. Nejstarší syn představuje pro ostatní sourozence stejnou autoritu jako jejich otec. V nepřítomnosti rodičů smí děti trestat a udělovat jim zákazy (Lacková, 1997).

Romské děti často nejsou vedeny k tomu, aby mezi ostatními vynikaly, což platí jak pro školní výsledky, tak pro pracovní kariéru. Školní zralost a připravenost bývá problémem, jelikož některé romské děti vyrůstají v nedostatečně podnětném prostředí. Chybí zde stavebnice, omalovánky, pastelky či knihy (Říčan, 1998).

Předškolní vzdělávání

Předškolní věk bývá řazen do období třetího až sedmého roku života dítěte. Konec této fáze se neurčuje pouze věkem dítěte, ale především nástupem do základní školy. Dítě se tedy začíná osamostatňovat a uvolňuje se vázanost na rodinu (Vágnerová, 2005).

Jedním z hlavních úkolů mateřské školy je právě příprava dětí na vstup do základní školy. Prostřednictvím výuky v mateřské škole se dítě učí nastavit návyky trpělivosti a koncentrace, spolupráce ve skupině, samostatnosti při práci, plnění zadaných úkolů či respektu k autoritě (Průcha, 2004). Pokud rodiče dítěte nemají dostatečné rodičovské návyky a jejich výchovný styl je přinejmenším „zvláštní“, vybočující od společenských norem, prostřednictvím mateřské školy dítě poznává to, co je běžné a normální (Matějček, 2013).

Nervový systém dítěte předškolního věku dále zraje. Jeho osobnost vyspívá, a přirozeně se tak z lidského tvora formuje v jedince civilizovaného a kulturního. Dítě užívá nástroje a osvojuje si ty návyky, které jsou v rámci společnosti považovány za žádoucí. Dítě se pozvolna dostává do tzv. období konformity, ve kterém dítě „vysloveně chce vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají druzí a chápe (a více než kdykoliv později v životě je ochotno dodržovat), to, co se dělat má, a co se dělat nemá“ (Matějček, 2013, s. 50).

Průběh a metodologie výzkumného šetření

Kvalitativně orientované šetření bylo zaměřeno na zkoumání přístupu romských rodin k předškolnímu vzdělávání ve vztahu k psychosociálnímu vývoji jejich dětí. Hendl a Remr (2017) uvádějí, že kvalitativně zaměřená strategie je orientovaná na významy. Účelem kvalitativně orientovaného výzkumu je „podrobný popis základních významů v kultuře a interpretace významu jednání" (Hendl, Remr, 2017, s. 27). Hlavním záměrem kvalitativně orientovaného šetření není zevšeobecnění získaných údajů, ale hluboké proniknutí výzkumníka do zkoumaného případu a objevení nových souvislostí, které kvantitativně orientovaným výzkumem nelze odhalit (Gavora, 2000).

Průzkum byl realizován v rámci jedné pražské mateřské školy. Za účelem zachování její anonymity není uveden oficiální název. V návaznosti na výzkumný problém byl definován hlavní cíl výzkumného šetření, kterým bylo zjistit, jaký význam připisují romské rodiny předškolnímu vzdělávání ve vztahu k psychosociálnímu vývoji jejich dětí. Na základě stanovení hlavního cíle průzkumu byla definována hlavní výzkumná otázka a tři dílčí výzkumné otázky, jejichž znění je následující:

- HVO: Jaký význam připisují romské rodiny předškolnímu vzdělávání ve vztahu k psychosociálnímu vývoji jejich dětí?
- DVO1: Jakým způsobem ovlivňuje příslušnost k romskému etniku pocity dítěte mezi vrstevníky v mateřské škole?
- DVO2: Jaká jsou očekávání romských rodin od nástupu dítěte do mateřské školy?
- DVO3: Jaké jsou přínosy předškolního vzdělávání ve vztahu k psychosociálnímu vývoje dítěte z romského etnika?

Za účelem získání dat byla využita technika polostrukturovaného rozhovoru. Miovský (2006) uvádí, že při polostrukturovaném rozhovoru je tazatelem vymezeno jisté schéma, které je pro něj zcela závazné. Na základě určeného schématu jsou specifikovány okruhy otázek, které budou respondentům pokládány. Polostrukturovaný rozhovor má definované „jádro interview" zastřešující oblast témat a otázek, které musí být tazatelem během rozhovoru využity. V návaznosti na pevně stanovenou strukturu bývají respondentům pokládány doplňující otázky, které patřičně rozšiřují a upřesňují stanovené zadání, anebo podporují otevřenost a uvolněnost informanta.

Polostrukturované rozhovory byly nahrány na mobilní telefon. Získaná data byla následně přepsána a analyzována pomocí otevřeného kódování, prostřednictvím kterého jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány. Následným porovnáním jednotlivých úseků jsou vytyčeny vzájemné podobnosti a rozdíly (Strauss, Corbin, 1999). Na základě analýzy

dat byly vytyčeny 3 kategorie a 1 subkategorie, které jsou syceny vzniklými kódy (viz tabulka 1).

Tabulka 1 *Vzniklé kategorie a kódy*

Kategorie	***Kódy***
Přístup k předškolnímu vzdělávání	Role paní učitelky, předsudky, neinformovanost dětí
Překážky ve vztahu k předškolnímu vzdělávání	Nedostatek financí, fyzická odlišnost
Přínos předškolního vzdělávání	Připravenost dětí ke studiu, dodržování docházky, kamarádství, učení českého jazyka
Subkategorie	***Kódy***
Začlenění do kolektivu	Nápodoba, zvyk, normalita

Zdroj: vlastní tvorba

Do výzkumného šetření byli zahrnuti 4 informanti. Podmínkou účasti ve výzkumném šetření bylo narození alespoň jednoho dítěte a příslušnost k romskému etniku. Základní údaje o dotazovaných jedincích jsou znázorněny v tabulce 1.

Tabulka 2 *Základní údaje o informantech*

Označení informanta	***Pohlaví***	***Věk***	***Počet narozených dětí***
I1	Žena	51 let	2 děti, 2 vnoučata
I2	Žena	32 let	3 děti
I3	Žena	31 let	4 děti
I4	Muž	27 let	1 dítě

Zdroj: vlastní tvorba

Vyhodnocení výzkumných otázek

Prostřednictvím vyhodnocení výzkumných otázek budou představeny stěžejní výsledky průzkumného šetření. Hlavní výzkumná otázka zjišťovala, jaký význam dotazovaní informanti připisují předškolnímu vzdělávání vzhledem k psychosociálnímu vývoji jejich dětí. Všichni informanti se shodli na

tom, že mateřská škola hraje velmi významnou roli v životě jejich dětí. Jsou si velmi dobře vědomi všech přínosů, které docházení dětí do mateřské školy přináší.

Dvě informantky uvádějí, že jeden z důvodů, který brání romským dětem navštěvovat mateřskou školu, jsou finance. Jedna z informantek rovněž přiznala, že v některých romských rodinách s nízkým sociálně ekonomickým statusem panuje vůči předškolnímu vzdělávání lhostejnost.

První dílčí výzkumná otázka zkoumala, jakým způsobem se odráží příslušnost k romskému etniku na pocitech dítěte v mateřské škole. Mezi dotazovanými jedinci a jejich dětmi převládá pozitivní zkušenost, tudíž jejich děti docházejí/docházely do mateřské školy převážně s příjemnými pocity. Jedna z informantek sdílela zkušenost své vnučky, která vnímala svou odlišnost od ostatních dětí, a to hlavně kvůli barvě své kůže. Dále bylo zjištěno, že většina dotazovaných informantů by si nepřála, aby paní učitelka poukazovala na skutečnost, že je dítě součástí romského etnika. Pouze jedna z dotazovaných přiznala, že by seznámení ostatních dětí s romskou kulturou uvítala. Všichni informanti se shodli na tom, že toto téma by mělo být řešeno mezi rodičem a učitelem před začátkem docházení romského dítěte do mateřské školy.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jaká jsou očekávání romských rodičů od nástupu dítěte do mateřské školy. Dotazovaní informanti se na základě jejich pozitivních zkušeností shodli na tom, že mateřská škola by měla být místem, které prohlubuje schopnost učení dětí. Informanti rovněž ocenili skutečnost, že v rámci mateřské školy se romské děti učí český jazyk. Dotazovaní respondenti také očekávají, že se v mateřské škole jejich děti budou začleňovat do kolektivu dětí, které nejsou součástí romského etnika.

Třetí dílčí výzkumná otázka zkoumala názory informantů na přínosy předškolního vzdělávání jejich dětí. Informanti velmi oceňuji, že romské děti mají možnost prohloubit svou schopnost vzájemné spolupráce. Velký význam dotazovaní informanti připisují roli mateřské školy v přípravě dětí na vstup do základní školy. Dětí se učí základním návykům a zvykají si na denní režim. Rodiče rovněž poukázali skutečnost, že docházení jejich dětí do mateřské školy jim poskytne čas na vykonávání jejich zaměstnání.

Závěr

Dle zjištěných výsledků je zřejmé, že dotazovaní informanti mají kladný přístup k předškolnímu vzdělávání. Mezi dotazovanými panuje shoda v tom, že mateřská škola hraje nezastupitelnou roli v životě jejich dětí. Uvědomují si, že příslušnost k romskému etniku může ovlivnit skutečnost, zdali dítě nastoupí anebo nenastoupí do předškolního vzdělávání. Pouze jedna infor-

mantka poukázala na zkušenost své vnučky, která si uvědomovala svou jinakost a měla problém se začleněním do většinového kolektivu dětí. Ostatní informanti sdíleli pozitivní zkušenosti, tedy že jejich děti do mateřské školy docházely s pocitem radosti. Překážkou zařazení romského dítěte do předškolního vzdělávání mohou být finance anebo lhostejnost vůči systémovému vzdělávání, které mohou zastávat rodiny se sociálně ekonomickým statusem. Zjištěné výsledky mohou posloužit jako podklad pro další výzkum v této oblasti, případně pro navázání vzájemné spolupráce příslušníků romského etnika a odborníků z oblasti (sociální) pedagogiky, psychologie a sociální práce.

Zdroje

Davidová, E. (1995). *Romano drom: cesty Romů: 1945–1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovenku.* Vydavatelství Univerzity Palackého.

Davidová, E., & Uherek, Z. (2014). *Romové v československé a české společnosti v letech 1945–2012: národností struktura, specifika romské rodiny a migrací.* Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Paido.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Horňák, L. (2005). *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Lacková, E. (1997). *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Triáda.

Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.

Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Portál.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Sdružení podané ruce.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání.* Karolinum.

Autorky:
Mgr. Adéla Marešová

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

adela.maresova@uhk.cz

Bc. Nicola Zavoralová

absolventka studijního oboru *Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních* na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

SOCIAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN FROM MARGINALIZED COMMUNITIES WITH A FOCUS ON ROMA CHILDREN IN SLOVAKIA

SOCIÁLNA PEDAGOGIKA V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT SO ŠPECIFIKOM NA RÓMSKE DETI NA SLOVENSKU

Milada Kovalíková, SK

Abstract:
In this article, we delve into the complex realm of inclusive education and its connection to social pedagogy. The aim of the article is to highlight the context of inclusive education for marginalized groups, with a specific focus on Roma children, emphasizing the importance of creating inclusive learning environments where students feel safe, accepted, and engaged. We document the increasing profile of social pedagogy worldwide and its essential role in supporting marginalized students. Social pedagogy has a preventive and proactive character, with the goal of improving conditions for all children and removing barriers to inclusion in the school environment. To address the issue of school "exclusion," it is necessary to increase the participation of all students, however most social pedagogical activities in Slovak schools are oriented towards secondary prevention. In the article, we emphasize the need for a cultural transformation in the perception of schools to promote positive relationships and attitudes among students, parents, teachers, and school staff.

Keywords:
inclusion; education; social pedagogue; marginalized; Roma children

Abstrakt:
V tomto článku sa venujeme komplexnej oblasti inkluzívneho vzdelávania a jeho prepojenia so sociálnou pedagogikou. Cieľom článku je poukázať na kontext inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných skupín so špecifikom na rómske deti, pričom zdôrazňujeme dôležitosť vytvárania inkluzívnych učebných prostredí, kde sa žiaci cítia bezpečne, akceptovane a zapojene.

V článku zaznamenávame rastúci profil sociálnej pedagogiky vo svete a jej nevyhnutnú úlohu pri podpore marginalizovaných žiakov. Sociálna pedagogika má preventívny a proaktívny charakter, pričom si kladie za cieľ zlepšiť podmienky pre všetky deti a odstrániť prekážky inklúzie v školskom prostredí. Na zvládnutie problému školskej „exklúzie" je potrebné zvýšiť participáciu všetkých žiakov, avšak väčšina sociálno-pedagogickej činnosti na slovenských školách sa orientuje na sekundárnu prevenciu. V článku poukazujeme na potrebu kultúrnej transformácie vnímania škôl na podporu pozitívnych vzťahov a postojov medzi žiakmi, rodičmi, učiteľmi a odbornými zamestnancami škôl.

Klúčové slová:
inklúzia; vzdelanie; sociálny pedagóg; marginalizovaní; rómske deti

Introduction

This article builds upon efforts to explore the potential utilization of social pedagogy concepts within the context of inclusive education for children from Roma communities. The aim is not to reform education but rather to inspire educational policy-making bodies. The results of an OECD survey have shown that our education system has persistently provided the fewest opportunities for overcoming social inequalities, and this situation has gradually deteriorated among all 34 OECD countries. Inclusion is a complex issue, and, for this reason, we will outline certain specifics of the Roma community that will help us better understand the potential causes of ongoing segregation. We will present various international strategies, national projects, and research findings regarding the inclusive education of children from marginalized backgrounds, with a focus on how social pedagogy concepts could reinforce the current shortcomings of inclusive education.

In this work, we offer suggestions that could help facilitate the desired inclusive change. From our perspective, these are dynamic possibilities for employing social pedagogy at both a theoretical and practical level, with the purpose of minimizing the segregation of Roma children as well as those who are medically or socially disadvantaged within educational institutions.

Social Pedagogy in the Context of Inclusive Education for Children

According to the EU, individual states should create conditions to minimize the segregation of Roma children. The United Nations (UN) on children's rights suggests that forms of segregation of Roma children persist in

Slovakia. The UN emphasizes that, in addition to legal regulations, it is essential to actively address segregation in the school environment to ensure the effectiveness of implemented inclusive policies. Segregated environments are considered of lower quality compared to education in settings that embrace diversity and address the needs of all children.

Inclusion goes beyond the traditional approach to education, as it creates environments where every student feels valued, respected, and supported (Grace, 2007). According to Moss (2019), inclusive practices positively influence the academic and social outcomes of students. Inclusive schools foster a sense of belonging and reduce the stigmatization of marginalized individuals and groups, thus contributing to a more inclusive and tolerant society (Anderberg, 2020).

Social pedagogy is rooted in the principles of humanism and social justice, placing a strong emphasis on holistic development and the social dimension (Cameron, 2011). Social pedagogy is based on practices grounded in solid theoretical foundations, recognizing the importance of relationships, dialogue, and experiential learning (Cameron and Moss, 2011). According to various authors, social pedagogy in the school environment allows for a positive impact on students' motivation, increases their academic engagement, and enhances overall well-being (Anderberg, 2020).

Specifics of the Roma Community in Slovakia

Since 2004, the Slovak Republic has been conducting sociographic mapping of Roma settlements. The latest mapping was carried out and published in the Roma Community Atlas in Slovakia in 2019. While these numbers are estimates, they provide rich information about the living conditions and situations in Roma settlements. According to the 2019 Atlas, there are approximately 417,000 Roma residents in Slovakia, with the largest concentration being in the Košice and Prešov regions. It is projected that by 2025, Roma will make up a quarter of the population in the Košice region. Šprocha (2015) notes that the significant increase in the number of Roma is a result of age structure in combination with high fertility rates. In the document "Principles for the Integration of Marginalized Roma Communities in the Košice Region for the Years 2016–2020," marginalization is defined as: "... the process of excluding individuals or communities on the outskirts of society." Hroncová et al. (2020) add that segregated Roma communities primarily live in non-standard conditions, making it challenging to meet their hygiene, cultural, educational, and developmental needs.

Family plays a crucial role in every person's life as it is the fundamental environment for a child. However, many Roma families live in limited

conditions, in polluted surroundings, with a lack of space for family members and the absence of basic social skills. These factors restrict adequate hygiene, preparation for education, positive leisure activities, and other activities that are common in the majority population families (Hroncová et al., 2020). Čonková (2007) adds that family planning is not common in Roma communities.

Kumanová (2002) pointed out a decline in birth rates, infant mortality, a decreasing number of women giving birth after the age of 35, and a lower number of first-time mothers under the age of 18. Therefore, a higher number of children is expected in socially disadvantaged Roma families living on the outskirts of society. In Roma families, there are no rules, children do not have a regular routine, they spend their leisure time ineffectively, and they do not fulfil their responsibilities. "A Roma mother does not talk to her children about things that interest them, does not read them fairy tales, and does not teach them about the surrounding world. She leaves everything to natural development" (Čonková, 2007, p. 10). Matulay (2000, pp. 45-46) states that for Roma families, upbringing is not individualistic but collectivist. Problems are collectively resolved, and in raising a child, the law of freedom applies. Fulfilling school duties is not important, and the family imparts its Roma values to the child. "The Roma family tends to act as a whole, so if there is a problem with an individual at school, they act on behalf of the whole family" (Liégeois, 1995).

Čonková (2007, p. 11) perceives the Roma family as "significantly patriarchal, where a woman's value is in the number of children, and in case of her infertility, shame falls not only on the woman but also on her family (hence contraception is unacceptable). The Roma family has its values stemming from their tradition (e.g., low value of education), it is common to live with three or four generations together, it is highly cohesive, tends towards superstition, places stronger emphasis on the present rather than the future, and more."

Strategic Documents on the Inclusion of Roma Children

In today's diverse society, it is increasingly important to promote an inclusive educational environment that values and accepts differences. Inclusion, a key principle in education, aims to provide equal opportunities for all students regardless of their background, abilities, or identity. Social pedagogy offers a holistic approach that recognizes the social, emotional, and cognitive dimensions of education.

Data from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS) have shown that schools can and should play a central role in the well-being of

school communities, particularly in providing support for students, teachers, and their families. Successful recovery and transformation of education require better investment in building more inclusive, resilient, and capable educational systems that ensure that every child not only learns but also feels safe, happy, and supported in fulfilling their roles (REDS, 2022).

According to the Council of Europe, especially in Central and Eastern Europe, Roma children are excluded or segregated from regular education (Council of Europe, 2017). Educational segregation is most prevalent in the Czech Republic, Hungary, Slovakia, and Greece, where Roma children are placed in special schools and segregated classes or receive education only in Roma schools (FRA, 2014). The placement of Roma children in special schools is 27 times higher than for non-Roma children (Lane, 2014 and Council of Europe, 2017). According to ERTF (2015), while schools have been renamed as "practical" schools, Roma children continue to follow a reduced curriculum, limiting their ability to participate in mainstream education, continue to secondary schools, and overall fulfil their potential. Roma represent the largest ethnic minority in Europe. Roma have lived in settled communities for centuries, residing in extended intergenerational family communities (Ryder, 2014 and James, 2017). Roma have historically and continue to experience discrimination in their home countries (Banroft, 2005, European Commission, 2011, James, 2017, and Morris, 2016). Many Roma families have chosen to migrate for opportunities in neighbouring countries in pursuit of a better life. However, due to low education and skills, this often means that Roma employment falls within the "informal economy" and below the minimum wage, affecting housing quality (Ryder, 2014).

A report by Amnesty International issued in 2017 states that "discrimination and segregation of Roma remain widespread in the entire basic education system, and Slovak authorities fundamentally fail to address this situation." The European Commission reached a similar conclusion and, in 2015, initiated infringement proceedings against the Slovak Republic for racial discrimination in education. In April 2023, the European Commission referred Slovakia to the Court of Justice of the European Union for not addressing the issue of the segregation of Roma children in the school environment. The European Union Agency highlights that while some improvements have been achieved in the context of inclusion, Roma children still face discrimination and social, educational, and economic exclusion. A strategic framework for equality and the inclusion of Roma children for the years 2020–2030 has been developed, which includes the EU Action Plan Against Racism for the years 2020–2025. These documents specify the importance of reducing the attendance of segregated schools by half by 2030

and providing Roma children with quality education in mainstream schools, employing desegregation and inclusive measures in the educational process.

Projects Implemented in the Context of Inclusion

The Slovak government has undertaken legislative reforms and adopted strategies and action plans to support the integration of Roma children. In the context of globalization and innovation in the Slovak education system, special emphasis is placed on bridging the gaps among students and raising the quality of education. To achieve these goals, it is essential to strengthen theoretical knowledge and the involvement of educational and professional staff, particularly teachers, and implement innovative trends such as inclusive education. Entrenched stereotypes and current events in Slovak politics are not conducive to the desired positive changes in our society. To improve the educational level of children from marginalized groups, the Slovak educational system has engaged in several projects.

The National Project to Support Pre-primary Education for Children from Marginalized Roma Communities II (MRK) supported the employment of pedagogical and professional staff in kindergarten, such as pedagogical assistants, school special educators, and other professional staff. In addition, the project expanded cooperation with families by creating the position of parental assistant. The aim of employing parental assistants was to provide support to children and their families in adapting and socially integrating into kindergarten and beyond. The project favoured the employment of Roma individuals in various professions, including non-teaching, pedagogical, and professional roles.

The National Project for Inclusive Education (PRINED) aimed to promote an inclusive environment in kindergartens and primary schools to prevent unwarranted placement of students in the special education system. Through programs focused on stimulating Roma children, the diagnostic process was improved. Inclusive teams were created in primary schools and trained to acquire the professional competencies needed to meet the specific educational needs of students from marginalized communities.

The goal of the National Project "School Open to All" (ŠOV) was to support inclusive education and enhance the professional competencies of educational and professional school staff to ensure equal access to quality education and improve students' results and competencies.

The Roma Educational Centre (ROCEPO) implemented educational programs for educational staff working with students from marginalized Roma communities. They contributed to the development of methodological

materials and national projects aimed at the education and upbringing of students from marginalized Roma communities.

Joint projects of the European Union and the Council of Europe, "Inclusive Schools," included several projects: INSCHOOL 1, INSCHOOL 2, and INSCHOOL 3. The projects INSCHOOL 1 and INSCHOOL 2 were focused on the inclusion of Roma children. The latest project will continue until 2027 with the purpose of supporting proposals and the implementation of national policies for inclusive education and innovative practices in multiple countries, including Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Portugal, and Slovakia. Among other concepts, an important component will be to raise and promote public awareness of the meaning and benefits of inclusive education, in line with European standards and principles for inclusive education.

Social pedagogy in the Context of Inclusive Education in Slovakia

In the Slovak education system, social pedagogical activities aim to create inclusive educational environments where students feel safe, are accepted, and are engaged in various activities. Selická (2009) points out that effective extracurricular activities with children from marginalized communities are most efficiently led by social pedagogues. Social pedagogues can teach children and parents to make constructive use of their free time, thereby helping to prevent the emergence of socio-pathological phenomena. Social pedagogical activities could assist in addressing the problems of individuals and families in collaboration with the field of social work by providing social counselling, education, and sociotherapy.

Despite efforts towards primary prevention, the implementation of social pedagogical activities is primarily at the secondary level (Hroncová, 2020). Secondary prevention is focused on addressing deviant forms of students' behaviours, such as truancy, criminality, bullying, and other delinquent behaviours (Hroncová, 2020). The inclusion of marginalized students is associated with strengthening social cohesion, falling under primary prevention. To reduce school exclusion, it is crucial to increase the participation of all students and reinforce their identity. Active and informed students who care about others and their environment can create a positive environment and well-being for all.

Niklová (2021) adds that prevention is effective only when carried out by well-educated social pedagogues and is continuous, systematic, and responsive to the causes of social pathology. Successful implementation requires collaboration and concentrated efforts from schools, Centrum for

Counselling and Prevention (CPP – Centrum poradenstva a prevencie), and other organizations.

Social pedagogical activities rely on the cooperation of educational and professional school staff with parents or legal guardians. For example, if a child misses more than 15 hours per month, the school principal is obliged, according to the law (Act No. 596/2003 on state administration in education and school self-administration), to report the absence to the relevant state authority. If parents neglect their child's school attendance, they may lose child allowances under §12 paragraph 1 of Act No. 600/2003 on child allowances.

Non-attendance at school is a common issue that often requires the intervention of a social pedagogue to address truancy (Selická, 2009). Social-pedagogical work with families intertwines with social work because these are closely related disciplines that complement each other historically. Forms of individual work in schools stem from family and school support, which leads to the transformation of individual work into group work with families and teachers (Emmerová, 2009).

Emmerová (2009) points out that social-pedagogical work with students from marginalized Roma families in both special and regular primary schools most commonly involves socio-educational activities in low-socialized environments. A deeper exploration of the application of social-pedagogical activities in this area is missing. Selická highlighted possible applications of social pedagogues in the context of socio-educational forms of work, specifying case-based, group, community, and behavioural forms. In terms of creative methods, Selická (2006) suggests that social pedagogues can utilize storytelling, drawing, games, or puzzles. Klein and Matulayová (2007) recognize the need to enhance the quality of the social environment in schools through more intense work of educational assistants.

Lehoczká (2005) focused on the goals of social pedagogical activities, emphasizing the importance of improving personal hygiene, school attendance, meaningful use of free time, and acquiring household skills in their work with the Roma community. Selická (2009) states that social-pedagogical intervention can enhance the quality of life for Roma children and families through the re-education of children and adults in the Roma community. The need for positive parental influence on children is the reason for re-education. Systematic socio-educational work encompasses not only children but also parents. Selická (2009) envisions a solution in the organization of meetings involving professionals such as social pedagogues, social workers, educators, psychologists, doctors, as well as lawyers and economists with Roma parents. Emmerová (2016, p. 56) states that "a social

pedagogue does not focus solely on assisting individuals or specific families; their help is needed throughout the entire Roma community."

Hroncová and colleagues (2020, p. 99) add that "schools collaborate with families in various ways. Individual forms of collaboration include inviting parents to the school, home visits, individual conversations, student diaries, and other forms of written communication. Written communication between teachers and parents is the most commonly used form of collaboration. Collective forms of collaboration include class meetings (the most common collective form of school-family collaboration), open-door days, discussions, and other activities organized by the school." Hroncová (2020) concludes that due to parents' negative biases towards school and educational obligations, the mentioned forms do not always fulfil their purpose. Overcoming the deeply rooted negative values and attitudes of Roma parents often requires school staff to possess not only professional skills and knowledge but also a considerable amount of patience.

Social Pedagogy in the Context of Inclusive Education Abroad

Anderberg (2020) states that over the past decade, social pedagogy has experienced a rise in prominence worldwide, marked by the emergence of new university-level programs, new publications, professional journals, and associations. According to Kyriacou (2015), interest in this field is also growing in England, where this tradition was previously absent. Schools are an area where social pedagogy plays an essential role. This likely relates to the increasing number of students at risk of marginalization, which has led to a growing interest in educational systems aiming for inclusivity. The diversity of educational systems varies regionally. Anderberg (2020) emphasizes the need to analyse the activities of social pedagogues in schools in various regions.

It is assumed that society can be transformed through knowledge, and the mission of the social pedagogue is to create conditions for learning and participation in society. The collective responsibility for parents, schools, and society represents a holistic approach to pedagogy, where care, education, socialization, and learning converge. According to Hämäläinen (2019), there are two theoretical directions in social pedagogy. The first direction, within the realm of learning, focuses on social aspects and the promotion of public participation, while the second direction includes interventions aimed at preventing the segregation of socially disadvantaged and excluded individuals.

Eriksson (2010 and 2014) specifies social-pedagogical activities in three models: adaptive, mobilization, and demographic. The adaptive model

focuses on individual and relational perspectives, employing social intervention to encourage marginalized groups to participate and adapt to norms. The mobilization model actively brings about social change through the active participation of social groups in education. The democratic model encompasses general education about humanism, democracy, and justice.

Anderberg (2020) highlights the role of social pedagogues in primary and secondary schools in several European countries, including Slovakia. Social pedagogues support interaction between mainstream students and students with special educational needs. The goal is academic progress and integration. In vocational secondary schools, efforts are made to motivate students and take preventive measures to prevent their exclusion. According to Cameron (2011) and Langager (2009), social pedagogues often work with excluded students in programs aimed at "remediating" negative experiences and supporting their return to school.

Anderberg (2020) describes the broad and comprehensive mission of social pedagogues, with a focus on socially disadvantaged students. The various activities of social pedagogues overlap and complement each other to prevent the stigmatization of students (Eriksson, 2014). Ezechil (2015), Lorenzová (2018), and Anderberg (2020) regard the inclusion of socially disadvantaged or marginalized students as the "main mission or goal of social pedagogues in schools." Various interventions are used to develop social capacity and integration.

The work of social pedagogues in schools often has a preventive and proactive nature with the aim of improving conditions for all children. Several authors, including Emmerová (2016), consider at-risk groups to include students with high school absenteeism, students with health issues, students with behavioural problems, immigrants, refugees, and students who are discriminated against due to their ethnicity, gender, or social class.

In Swedish schools, social pedagogues are seen as having an "expert" role, closely collaborating with teachers, special educators, parents, and social workers (Bolin, 2010). Petrie (2015) adds that even though a social pedagogue may have a specialist role, their mission differs from that of a psychologist or therapist, despite therapeutic foundations.

Anderberg (2020) considers the cooperation of a social pedagogue with other professionals in the school to be important as it contributes to the improvement of academic and social outcomes and serves as a mediator (Kornbeck and Radermaecker, 2011, Kraus and Hoferková, 2016, and others).

Conclusion

Every child has the right to fulfil their own potential, enjoying a full and meaningful life. Roma children should not be defined by their differences. Just like other children, they have the right to be treated with respect and deserve every opportunity and encouragement to reach their full potential. Every child should have the chance to thrive in an environment where they are valued, respected, and provided with a safe and caring space for their development. The awareness that they are socially accepted, that society expects a high standard from them, and that their achievements are celebrated helps build their self-confidence and provides a deep sense of fulfilment.

It is crucial to improve the school culture and foster positive relationships and attitudes towards students, parents, teachers, and school staff. Students' experiences within the school environment form the basis for their overall development and prepare them to respond to unexpected and challenging life situations.

Inclusion is a comprehensive topic, and our work aimed to highlight the possibilities of utilizing social pedagogy in the field of education. Since social pedagogy deals with how society thinks and approaches education, it significantly contributes to improving the culture of schools. Social pedagogy, as defined by Eichsteller (2012), is "education in the broadest sense, a holistic approach to experiential learning." Social pedagogy creates and provides opportunities for learning through interactions, social activities, and positive relationships with others. Social pedagogy deals with holistic learning, well-being, happiness, and strengthening social status.

Our work did not seek to change education as suggested, for instance, by the project Learning Slovakia. However, we believe that we will contribute to a new perspective that our education policy urgently requires. While inclusion is theoretically declared, it is questionable to what extent its principles are truly implemented in practice. We believe that our work will be beneficial in the sense that it will pay attention to the elimination of negative and pathological influences in the school and family environment through knowledgeable social pedagogues. The societal foundation for changes in education policy should be the development of creativity in lifelong learning processes, which social pedagogy clearly offers.

References

Cameron, C. (2011). Social pedagogy: What questions can we ask about its value and effectiveness? *Children of Australia*, 36(4), 187–198.

Cameron, C., & Moss, P. (2011). *Social pedagogy*: Current understanding and opportunities. In Cameron, C., & Moss, P. (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Youth: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Čonková, A. (2007). *Rodinné prostredie rómskych detí. Vychovávateľ*, 54(8), 10–13.

Emmerová, I. (2016). Školská preventívna sociálno-výchovná práca sociálnych pedagógov v SR a náčrt ich činnosti v ostatných krajinách V4. *Nový vzdelávací prehľad*, 46(4), 95–103.

European Commission. (2010). EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=com:2010:2020:FIN:SK:PDF.

European Union. (2010). Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. Brussels. https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/medzinarodna-spolupraca/europska-unia/strategie-europskej-unie/kom_2010_636.pdf.

Ezechil, L. (2015). *Social pedagogy – New perspectives*. Procedia-Social and Behavioural Sciences, 180, 13-18.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy as an academic discipline – academic study and professional practice. *Eccos*, 48, 17–34.

Higham, P. (2001). Changing practice and emerging paradigms of social pedagogy in England: The role of the personal adviser. *Social Work in Europe*, 8(1), 21–28.

Hroncová, J., Niklová, M., Dulovics, M., Hronec, M., & Sámelová, S. (2020). *Sociológia výchovy a sociálna patológia pre pedagógov.* Inštitút priemyselnej výchovy.

Klein, V., Sobinkovičová, E., et al. (2013). *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy.* Prešov: Metodické centrum.

Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Sociálna výchova*, 4(1), 57–71.

Kyriacou, C. (2009). Five dimensions of social pedagogy in schools. *Pastoral Care in Education,* 27(2), 101–108.

Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and mentoring troubled students. *European Journal of Social Education*, 24–25, 78–85.

Kyriacou, C. (2015). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 429–437.

Kyriacou, C., Tollisen Ellingsen, I., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and teaching: A comparison of England and Norway. *Pedagogy, Culture a Society*, 17(1), 75–87.

Langager, S. (2009). Social pedagogy and "at-risk" youth: Social change and new challenges in youth social work. In J. Kornbeck, & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Diversity in Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäisher Hochschuleverlag.

Law No. 596/2003 Coll. on state administration in education and school self-administration, as amended.

Law No. 600/2003 Coll. on child allowance, as amended.

Lehoczká, L. (2005). Identita Rómov a multikulturalita (Úloha kultúrnych odlišností vo výchove rómskych detí). *Vychovávateľ*, 51(10), 27–30.

Liégeois, J. P. (1995). *Roma, Gypsies, Travellers. Council of Europe*.

Lorenzo, J. (2018). School social pedagogy and its implementation in the Czech education system. *International Journal of Teaching and Education*, 6(1), 21–35.

Madsen, B. (2005). Social pedagogy: Integration and inclusion in the modern system. *Student Literature*. Lund.

Matulay, S. (2000). Rómske etnikum. In *Rómovia včera dnes a zajtra*. KRK Pedagogická fakulta UKF.

Moss, P., & Petrie, P. (2019). *Education and social pedagogy*: What's the connection? *London Review of Education*, 17(3), 393–405.

Murphy, D., & Joseph, S. (2019). Contributions of a person-cantered experiential approach to social pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 181–196.

Paterson, B., Paterson, C., Schädler, H., & Schlüter, J. (2019). Social pedagogy as a perspective in Germany. In G. Eichsteller, & L. Bradt (Eds.), *Social Pedagogy as a Meaningful Perspective on Education and Social Care.* Anglesey.

Petrie, P. (2005a). Schools and support staff: Implementing the European pedagogical model. *Support for Learning*, 20(4), 176–180.

Petrie, P. (2005b). Expanding 'pedagogy'. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 293–296.

Petrie, P. (2015). Social justice and social pedagogy. In C. Cooper, S. Gormally, & G. Hughes (Eds.), *Socially Just, Radically Alternatives in Education and Youth Work Practice*. Palgrace MacMillan.

Selická, D. (2006). *Metódy a formy práce sociálneho pedagóga pri práci s rómskou osadou.* In *Sociálny pedagóg:* Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Univerzita Komenského v Bratislavě.

Selická, D. (2009). *Sociálna práca s rómskou rodinou. Vychovávateľ*, 57(6), 23–26.

Social Pedagogy across Europe: MOOC ThemPra: https://www.coursera.org/learn/socialpedagogyeurope.

Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and mind*. Bremen: Europäisher Hochschuleverlag.

Sting, S. (2007). Dum eller klok? Sociala bildningsperspektiv a kunskapssamhället. In L. Eriksson, H. E. Hermansson, & A. C. Münger (Eds.), *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Eslöv.*

Sting, S. (2007). Social services, school, and civil society climate. *Social Work & Society International Online Journal*, 5(3), 242–250.

Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of social pedagogy: Towards a comprehensive and integrated approach. *Archive of Education Policy Analysis*, 21(36), 1–14.

Zemančíková, V. (2010). Sociálny pedagóg v škole – Faktory brániace výkonu povolania na školách. In J. Jarosz, M. Jůzl, & M. Bargel, ml. (Eds.), *Súčasné výzvy v sociálnej pedagogike*.

Author:

Mgr. Milada Kovalíková

Matej Bel University in Banská Bystrica

Faculty of Education, Department of Pedagogy and Andragogy

milada.kovalikova@student.umb.sk

VLIV RODINY NA ZNALOST ČESKÉHO JAZYKA U VIETNAMSKÝCH DĚTÍ A MLADISTVÝCH

FAMILY INFLUENCE ON CZECH LANGUAGE PROFICIENCY OF VIETNAMESE CHILDREN AND ADOLESCENTS

Kateřina Krupková, František Srnec, CZ

Abstrakt:
Příspěvek se zabývá vietnamskými rodinami a jejich vlivem na znalost českého jazyka u jejich dětí. Rodina je zde pojímána jako jeden z hlavních socializačních faktorů, který může v pozitivní i negativní rovině ovlivňovat znalost jazyka přijímající společnosti u minoritních skupin. Cílem příspěvku je demonstrovat, jak může rodina ovlivňovat úroveň českého jazyka u dětí, což je opřeno nejen o teorii, která se zabývá významem rodiny ve vietnamské společnosti, příčinami slabé jazykové vybavenosti vietnamských rodičů a vlivem vietnamské kultury na komunikaci v rámci rodiny, ale také o konkrétní kazuistiky vietnamských dětí a mladistvých, které demonstrují konkrétní dopady rodiny na jazykovou znalost dětí.

Klíčová slova:
vietnamská rodina; český jazyk; integrace cizinců; jazykový kód; socializační faktory

Abstract:
The paper deals with Vietnamese families and their influence on their children's knowledge of the Czech language. The family is considered here as one of the main socialization factors, which can positively and negatively influence the knowledge of the language of the receiving society among minority groups. The aim of the paper is to demonstrate how the family can influence the level of the Czech language in children, which is based not only on a theory that deals with the importance of the family in Vietnamese society, the causes of the weak language skills of Vietnamese parents and the influence of Vietnamese culture on communication within the family, but also on specific case studies of Vietnamese children and adolescents that demonstrate the specific effects of the family on children's language skills.

Keywords:
Vietnamese family; Czech language; integration of foreigners; the language code; socialization

Úvod

„Přes všechny problémy a peripetie, kterými rodina ve svém historickém vývoji prošla, zůstává i na počátku nového století nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě. Je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci, funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat.“ (Kraus, 2014, s. 79)

Citovaný úryvek stručně a výstižně popisuje postavení a důležitost rodiny nejen v české a vietnamské společnosti, ale v celém současném světě. Pokud se chceme zabývat vlivem socializačních faktorů působících na člověka, musíme začít již v okamžiku narození, kdy socializace začíná. Od této chvíle do nástupu dítěte do školy mluvíme o primární socializaci, která se odehrává právě v prostředí rodiny (Helus, 2015, s. 122).

Rodina je v našem příspěvku vnímána po vzoru řady autorů (srov. s Kohoutek, 2001; Langmeier a Krejčířová, 2006; Jedlička a kol., 2015; Urban, 2022) jako jeden z hlavních socializačních faktorů. Text nejprve představuje současnou vietnamskou rodinu, její hodnoty, specifika a odlišnosti v porovnání s českou rodinou a objasnit některé skutečnosti, které mají přímý vliv na znalost českého jazyka u vietnamských dětí a mladistvých.

1 Význam rodiny ve vietnamské společnosti

Rodina je pro všechny Vietnamce i v současné době zpravidla tou nejdůležitější hodnotou. Její důležitost má původ především v konfucianismu, který je vedle budhismu tím nejrozšířenějším náboženstvím ve Vietnamu (resp. náboženssko-filozofickým směrem). Kromě vzdělání a některých dalších oblastí klade konfucianismus největší důraz právě na systém fungování rodiny a společnosti a udává například i rodinnou hierarchii (Hlavatá a kol., 2018, s. 64).

Význam rodiny v současném hodnotovém žebříčku Vietnamců také dokládá i stále se udržující kult uctívání rodinných předků, který aktivně praktikují téměř všichni Vietnamci. Tento kult spočívá zejména v obstarávání oltáře, který má každý praktikující Vietnamec doma či v místě svého podnikání (např. obchod či restaurace). Na tomto oltáři můžeme kromě fotografií zemřelých předků nalézt i sošky či fotografie různých bohů, bůžků, posvátných bytostí či důležitých postav vietnamské historie. Praktikující Vietnamci také

na tento oltář poměrně často přinášejí dary (zejména ovoce, sladkosti, alkoholické nápoje apod.), které „posílají“ zemřelým předkům do jejich světa (Černík a kol. 2006, s. 121).

Rodina je ovšem velmi důležitá i z praktického hlediska. Fungování Vietnamské socialistické republiky (dále jen VSR) má totiž k socialistickému zřízení paradoxně mnohem dále než např. Česká republika. Důchody ve VSR jsou pouze pro určitou část státních zaměstnanců a nejsou příliš vysoké. Další sociální dávky typu rodičovský příspěvek či podpora v nezaměstnanosti zde v podstatě neexistují. Systém zdravotního pojištění je zde teprve v počátcích a není povinné a veškerou zdravotní péči si tak většina Vietnamců hradí samostatně. Odpovědnost za občana tedy reálně ve VSR nepřebírá stát, ale právě rodina. Ve Vietnamu je naprosto běžné, že si rodinní příslušníci vzájemně finančně vypomáhají a poskytují si podporu v obtížných situacích a ze společenského hlediska je nepřijatelné z tohoto „systému“ rodinné podpory vystoupit (Ashwill, 2005, s. 53).

Význam rodiny v myšlení Vietnamců můžeme dobře pozorovat i ve vietnamském jazyce, konkrétně pak v oblasti osobních zájmen. Vietnamci v běžném hovoru prakticky nepoužívají osobní zájmena typu *„já – ty – on/ona“* a namísto nich používají substantivní výpůjčky, resp. substantiva označující příbuzenské vztahy (*anh* – starší bratr, *em* – mladší sourozenec, *chị* – starší sestra, *ông* – dědeček, *cô* – teta a mnoho dalších). Úcta se ve vietnamštině vyjadřuje zejména správným použitím těchto substantiv, přičemž úlohu hraje věk, blízkost vztahu či společenské postavení mluvčího a posluchače. Správné užití osobních zájmen je tedy jedna z nejsložitějších a zároveň nejdůležitějších oblastí studia vietnamského jazyka (Hlavatá & Slavická, 2003, s. 10).

Pokud se tedy česky mluvicí pedagog chce v dobrém úmyslu přiblížit vietnamskému žákovi a zeptá se ho, jak se vietnamsky řekne *„Ahoj, jak se máš?“*, může se stát, že mu zejména mladší žáci nebudou umět správně odpovědět.

2 Možné příčiny slabé jazykové vybavenosti rodičů vietnamských dětí a mladistvých

Přestože je dle studie OECD (2018, s. 68) osvojení jazyka dané země nejdůležitější dovedností pro úspěšné začlenění do jejího pracovního trhu a společnosti, můžeme u většiny dospělých Vietnamců (rodičů) žijících v ČR pozorovat jen malé a někdy téměř žádné znalosti českého jazyka. Následující část textu objasňuje příčiny vedoucí k této skutečnosti.

První příčina se skrývá ve vietnamském pojmu *dịch vụ*. Do českého jazyka bychom pojem *dịch vụ* mohli přeložit jako *zprostředkovatelská služba*. Tyto služby jsou ve Vietnamu naprosto běžnou součástí každodenního života

(Freidingerová, 2014, s. 30). Rozsah a způsob fungování některých *dịch vụ* lze ukázat na příkladu tzv. pobytových služeb (*dịch vụ cư trú*). Ve Vietnamu je dlouhodobě vysoká poptávka po vycestování do některé z rozvinutých zemí (zejm. USA, Korea, EU, Austrálie atd.). Zajištění pobytového oprávnění v cílové zemi je však organizačně velmi náročné, někdy i téměř nemožné. Ve Vietnamu a v prostředí vietnamské menšiny v ČR se tak rozmohl typ služby, která spočívá v kompletním zajištění vycestování za účelem zaměstnání nebo sloučení s rodinným příslušníkem. Jedná se v podstatě o určitý balíček služeb, který zahrnuje naprosto vše od prvotní schůzky a vyřízení administrativních náležitostí ve Vietnamu až po transport a ubytování v cílové zemi. Tento balíček služeb však stojí i 15 000 USD. Vzhledem k průměrným výdělkům ve Vietnamu se tak jedná o obrovskou částku, kterou však mnoho místních nakonec zaplatí, jelikož zjistí, že nejsou schopni si cestu vyřídit sami.

Vietnamští zprostředkovatelské služby (*dịch vụ)* se ovšem neomezují pouze na vyřízení pobytového oprávnění. Obdobný rozsah služeb můžeme ve Vietnamu, stejně jako v prostředí vietnamské menšiny v ČR, pozorovat prakticky ve všech oblastech lidské činnosti. Existuje např. služba proclení (*dịch vụ hải quan*), služba posílání peněz do zahraničí (*dịch vụ chuyển tiền*) apod. (Nožina & Kraus, 2009, s. 65-72). Kromě oblastí spojených s prací či podnikáním však existují i další služby, které se týkají např. vyřízení řidičského oprávnění a pochopitelně služby tlumočení a asistence na úřadech nebo ve školách.

V České republice bylo postupem času vytvořeno vietnamskou menšinou tak silné zázemí a takový rozsah výše uvedených služeb (*dịch vụ*), že reálně snad ani neexistuje oblast, kde by příchozí Vietnamec musel sám přijít do styku s Čechy a byl tak nucen použít český jazyk. Běžný český čtenář, znalý přísloví *„Co si člověk neudělá sám, to nemá“* může namítat, že přece není výhodné ani logické platit si zprostředkovatele, aby za dotyčného vše zařídili. Je však nutné zdůraznit, že právě takové jednání je ve Vietnamské společnosti naprosto běžné a z médií jsou známé i případy, kdy si obyčejný člověk konkrétní záležitost ani sám vyřídit nemohl, a to z důvodu ovládnutí celé jedné oblasti služeb organizovanou zločineckou skupinou (Blažek, 2019, online).

Dle studie vydané Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí se lze dozvědět, že většina oslovených expertů deklarovala jako zásadní překážku při začleňování nedostačující informovanost rodin, neznalost právního systému ČR a neochotu učit se češtinu, která je a bude podle většiny expertů stěžejní pro jejich další integraci do přijímající společnosti. Cizinci navíc v některých případech ani necítí potřebu začlenit se do majoritní společnosti České republiky, spoléhají se na silné vazby v rámci svých uzavřených komu-

nit (zejména Vietnamci, Mongolové v průmyslových zónách) díky čemuž mohou v ČR žít bez znalosti českého jazyka a kulturně sociálního kontextu ČR (Schebelle, Kubát & Bareš, 2018, s. 40–41).

Působení výše uvedených služeb (*dịch vụ*) spolu s vietnamským myšlením (resp. kulturou) tak zapříčinilo, že u nově příchozích Vietnamců už v současné době není znalost českého jazyka podmínkou pro úspěšné fungování v České republice. To má v mnoha ohledech neblahý dopad na proces učení českého jazyka u vietnamských dětí. Děti vidí, že neznalost češtiny jejich rodiče nijak nelimituje v běžném životě na území ČR, čímž částečně ztrácejí motivaci k učení. Rodiče dále nemůžou pomoci svým dětem se školní výukou a s učením českého jazyka, nemohou také dítěti dobře pomoci při navazování širších sociálních kontaktů v rámci majority ani zajistit smysluplné a efektivní využití volného času např. formou zájmových kroužků či sportu.

Kromě zprostředkovatelských služeb může činit jistou komplikaci dosažené vzdělání a *sociální postavení rodičů*. Už poměrně dlouho je známo, že jazykový vývoj dítěte je ovlivňován socioekonomickým statusem rodiny. Více než sociální postavení, resp. postavení na trhu práce, však jazykový vývoj dítěte ovlivňuje dosažené vzdělání rodičů. Na objasnění uvedených skutečností se zřejmě nejvíce podílel britský sociolog vzdělávání Basil Bernstein, který sepsal teorii o sociální podmíněnosti jazykových kódů dětí. Bernsteinův výzkum prokázal, že děti z rodin nižší sociální třídy si osvojují většinou pouze tzv. *omezený jazykový kód (restricted code)*, zatímco děti ze střední sociální třídy si kromě omezeného jazykového kódu často osvojují i tzv. *rozvinutý jazykový kód (elaborated code)*, díky kterému poté zpravidla dosahují lepších výsledků ve škole (Bernstein, 1971).

Platnost Bernsteinovy teorie už byla prokázána i pro některé další jazyky, např. pro italštinu (Průcha, 2011) a v českém prostředí díky výzkumu Ivany Knausové (2002). Lze tedy předpokládat její platnost i ve vietnamském jazykovém prostředí. Tamní školy, zejména veřejné, mají i dnes obecně velice špatnou úroveň. Rovněž skupina obyvatel, kteří se rozhodli k migraci, jsou zpravidla zástupci zmíněné nižší sociální třídy, které do ČR láká vidina lepší budoucnosti celé rodiny. Tito lidé tak mají většinou pouze základní vzdělání nebo různé typy středních škol, které spíše odpovídají českým učilištím.

Vztáhneme-li tedy Bernsteinovu teorii i na skupinu vietnamských rodičů v ČR, můžeme předpokládat, že velká většina vietnamských dětí a mladistvých je ze strany rodičů vystavena pouze vlivu omezeného jazykového kódu. U těchto dětí a mladistvých se tak, v případě nedostatečného vlivu dalších významných socializačních faktorů, mohou v průběhu učení českého jazyka vyskytnout potíže s osvojením rozvinutého jazykového kódu.

3 České chůvy ve vietnamských rodinách

Zhruba před deseti lety začala v České republice dospívat první generace vietnamských dětí narozených právě na našem území, případně dětí, které zde vyrůstaly od malička. Tyto děti měly ve většině případů jedno společné, tj. v dětství měly českou chůvu. V celosvětovém kontextu se jedná o velice neobvyklý jev, neboť práci chůvy zpravidla vykonávají ženy-migrantky pro rodiny majoritní společnosti dané země. Motivace českých chův k vykonávání této práce jsou také zpravidla odlišné od chův v zahraničí (zejména ve vyspělých západních zemích). V Českém prostředí se jedná zejména o ženy ve starobním či invalidním důchodu, ženy nezaměstnané či jinak závislé na sociálním státě, které více než přivýdělek hledají možnost smysluplného trávení volného času a mnohdy si i touto cestou naplňují své emocionální potřeby (Souralová, 2012, s. 39).

Právě emocionální a citové potřeby českých chův měly a mají za následek, že se mezi nimi a svěřenými dětmi často vytvořil skutečně důvěrný vztah, který kromě zmíněné studie dokazují i početné příspěvky v elektronických i tištěných médiích a různá videa či podcasty právě na toto téma (srov. s Vrbová, 2013, online; Do, 2019, online).

Ve většině těchto příspěvků se ovšem nehovoří o „chůvách“, ale o „babičkách“ či „tetách“. Na tento fakt také Souralová ve výše zmíněné studii upozorňuje (Souralová, 2012, s. 42). Pokud by diskutovaní rodiče vietnamských dětí žili namísto ČR v rodném Vietnamu, úlohu chův by téměř s jistotou převzali právě jejich prarodiče. Ti se však ve většině případů v ČR nenachází, tudíž jejich přirozenou roli zastoupily české chůvy. Intenzitu vztahu mezi českými chůvami a svěřenými vietnamskými dětmi prohlubuje i doba, kterou s dětmi obvykle tráví. Dle Souralové (tamtéž, 2012, s. 43) hledají vietnamské rodiny chůvy na různě dlouhé úvazky, přičemž ty se pohybují nejméně od tří hodin denně až po model, kdy dítě u chůvy v podstatě bydlí a rodiče ho navštěvují pouze o víkendu. České chůvy pak na svěřené děti pochopitelně mluví česky, pomáhají jim s domácími úkoly a školou obecně a seznamují je s českou kulturou a způsobem života, čímž mají opravdu veliký podíl na jejich jazykovém rozvoji (Machová, 2020, s. 21).

Tyto skutečnosti spolu s uvedenou časovou vytížeností rodičů a často vážnoucí komunikací s vlastními dětmi (viz dále v textu) zapříčinily, že české chůvy mnohdy převzaly významnou část socializačního vlivu v rodině vietnamských dětí a spolupodílely/spolupodílejí se tak, kromě učení českého jazyka, i na utváření osobnosti svých svěřenců.

4 Vliv vietnamské kultury na komunikaci v rámci rodiny

V současné době je proces osvojování jazyka a komunikace často nazírán z psycholingvistického pohledu jako proces, který je založen na kognitivních dispozicích dítěte. Následující část příspěvku se však zabývá vlivem kultury, v našem případě vietnamské kultury, na jazykový vývoj dětí. Ke správnému pochopení následujícího textu je kromě pojmu *kultura* také dobré znát termíny *podvojný cíl socializace* a *generační transmise.*

Ve většině západního světa je socializace zaměřena tak, že se oba její cílové aspekty vhodně doplňují a ideální stav je jejich rovnováha. Ve vietnamské kultuře je, podobně jako v dalších kulturách Dálného východu, oproti tomu kladen podstatně větší důraz na sociální integrování jedince (tj. druhý cílový aspekt socializace) a individualizační autonomizování je upozaďováno. O příčinách tohoto stavu se lze dále dočíst v části věnované vývoji vietnamského školství. Vhodně toto shrnula také Phung Thi Phuong Hien: *„Zatímco Evropa vychovávala vědce, obchodníky, filozofy „schopné změnit svět", Vietnam vychovával morální členy společnosti, schopné udržovat dobré společenské vztahy a řád."* (Černík a kol., 2006, s. 130) A právě udržování dobrých společenských vztahů a nastolených pořádků je hlavním rysem současné vietnamské výchovy.

Existují jistá pravidla a způsoby komunikace mezi vietnamskými dětmi a dospělými. V našem kulturním prostředí je zvykem diskutovat o všemožných záležitostech a právo na názor má v podstatě každý. Důraz na utváření a sdělování názorů je v současné době kladen už i na žáky základní školy. Lze tedy říci, že názorová pluralita a právo každého jedince na názor je jeden z hlavních rysů naší společnosti. Možnost vyjádřit své názory, pocity apod. tak mají děti nejen ve škole a mezi přáteli, ale většinou i v rámci rodiny. Ve vietnamské kultuře je však situace výrazně odlišná. Od dětí a mladistvých se svobodné vyjádření názorů a pocitů nejen nevyžaduje, ale ani neočekává. Ve školách převažují pamětně-verbální metody výuky a výuka frontální. Samostatné či kreativní myšlení se po vietnamských žácích a studentech nechce a diskuze s učitelem je považována spíše za projev drzosti.

Děti jsou od malička vedeny k tomu, aby při hovoru s hierarchicky výše postavenou osobou dodržovaly veškerá pravidla slušného chování, zejména pak dbaly na správné oslovení (viz význam rodiny ve vietnamské společnosti) a neobtěžovali ji nadbytečnou konverzací. Dospělí, na druhou stranu, nejsou zvyklí klást dětem otevřené otázky a obecně můžeme jen velmi zřídka kdy vidět, či spíše slyšet, živou konverzaci mezi dospělým a dítětem. V případech, kdy se dospělý Vietnamec s dítětem baví, převažuje typ konverzace, kdy dospělý pokládá dítěti otázky a dítě odpovídá.

Specifika v komunikaci jsou patrná i v dalších oblastech, jako je například společné stolování. Většina vietnamských rodin žijících v ČR se, z důvodu

pracovní vytíženosti rodičů, zpravidla sejde pouze večer u společného jídla (Le, 2020). Večeře v běžné vietnamské domácnosti trvá zpravidla déle než večeře v českých domácnostech a řeší se při ní události uplynulého dne a rodinné záležitosti (Pham, 2016). V mnoha článcích, videích či při rozhovoru s Vietnamci je tato část dne popisována velice hezky a český čtenář/posluchač může lehce nabýt dojmu, že se u jídla čile diskutuje (Mátheová & Vychodilová, 2019, online). Pravda je to ale pouze z části. V případě, že se rodina sejde u jednoho stolu, platí ve vietnamské kultuře poměrně striktní pravidla slušného chování, které jsou přísedící zpravidla nuceni dodržovat. Tato pravidla zahrnují např. to, kdo dohlíží na množství rýže v miskách přísedících a zajišťuje jejich průběžné doplňování, kdo komu nabízí první nejlepší části jídla ze společných talířů apod. Ačkoli se přísedícímu může zdát, že se u jídla čile diskutuje, konverzace má povětšinou také přísná pravidla, která striktně určuje aktuální hierarchické postavení přísedících. Právo určovat směr konverzace má výhradně hierarchicky nejvýše postavený člen rodiny (zpravidla otec nebo jiný starší či výše postavený muž). Tento člověk má také pochopitelně právo pokládat všem přítomným různé dotazy. Ženy se diskuze účastnit mohou, ale očekává se od nich zdrženlivost a jsou v praxi většinou odkázány na hovory jen s dalšími ženami. Zjednodušeně můžeme říci, že míru tolerované diskuze určuje aktuální hierarchické postavení přísedících.

Výše popsané skutečnosti jsou praktickým příkladem generační transmise komunikačního chování ve vietnamské společnosti. Direktivní styl komunikace a další zmíněné prvky tohoto chování nicméně ve svém důsledku neblaze působí na rozvoj jazykových a komunikačních schopností jejich dětí.

5 Kazuistiky

Pro praktické ukotvení zvoleného tématu jsou zde demonstrovány dvě kazuistiky analyzující vliv rodiny na znalost českého jazyka a zhodnocení současné úrovně znalosti češtiny u vybraných dívek, s nimiž probíhalo šetření pomocí metod zúčastněného skrytého a nestandardizovaného (nestrukturovaného) pozorování v přirozeném prostředí a dále pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Hlavní výzkumnou otázku jsme stanovili následovně: *„Jakým způsobem ovlivňuje rodina jakožto vybraný socializační faktor znalost českého jazyka u vietnamských dětí a mladistvých?“* a nalézáme na ni odpověď právě skrze níže zpracované kazuistiky.

Kazuistika č. 1 – Jana

Analýza vlivu rodiny na znalost českého jazyka

Janě je 17 let a studuje na střední škole. Narodila se v Hanoji a její rané dětství probíhalo bez větších komplikací. Její rodiče žili společně ve velkém domě s dalšími příbuznými. Když jí byly dva roky, rodiče se kvůli častým neshodám rozešli. Její matka odletěla pracovat do České republiky a Jana zůstala v péči svého otce a dalších příbuzných z matčiny strany. V Hanoji chodila do běžné mateřské školky a následně i do první třídy základní školy.

Zásadní změna přišla, když bylo Janě sedm let. V té době se její matka vrátila do Vietnamu, aby si ji odvezla s sebou do České republiky. Jana se přestěhovala na začátku léta. Matka pracovala šest dní v týdnu, a proto Janě ihned zajistila českou chůvu. Jednalo se o ženu české národnosti v důchodovém věku, která bydlela v domě se svým manželem. Chůva Janu naučila základy českého jazyka a následně se významně podílela na její výchově. V září nastoupila Jana do první třídy základní školy, kde měla výborné výsledky (v páté třídě ZŠ pak Jana úspěšně složila přijímací zkoušky na osmileté gymnázium v Chebu). Po škole se obvykle vracela k chůvě, která o ni pečovala až do večera, kdy matka přicházela domů z práce. V době mimo školu si chůva s Janou povídala, četla různé pohádky, sledovali společně českou televizi a spolu s dalšími členy svojí rodiny jí postupně představovala v Česku běžné volnočasové aktivity, jako např. koupání v bazénu nebo sáňkování. Chůva měla také vnučku, která byla v podobném věku jako Jana a často si s ní chodila hrát. Spolupráce chůvy s matkou Jany byla ukončena zhruba ve věku jejích deseti let.

Kromě chůvy měl na Janu podstatný vliv také její nevlastní otec (Karel), který se v jejím životě objevil ve věku dvanácti let. Ačkoli trávil volný čas spíše se svými přáteli, věnoval se příležitostně i Janě. Společně si povídali (v českém jazyce) o nejrůznějších tématech, jezdili nakupovat nebo na různé výlety. Z jeho iniciativy také celá rodina jela před pandemií Covidu-19 na dovolenou k moři.

Jak je uvedeno výše v textu, matka Jany trávila většinu času v práci a ostatní vietnamští příbuzní (biologický otec, širší příbuzenstvo) žili v zahraničí, tudíž s Janou komunikovali pouze příležitostně prostřednictvím internetových komunikačních aplikací. Matka se tedy s Janou vídala poměrně málo, čímž na její výchovu měla jen malý vliv. Znalost vietnamského jazyka se tedy u Jany omezila pouze na základní komunikační úroveň, a to pouze v mluveném jazyce (číst a psát ve vietnamském jazyce Jana téměř neumí). Přes částečnou jazykovou bariéru však lze vztah Jany s matkou hodnotit jako kladný. Matka se o Janu zajímá a společně strávené chvíle si užívají.

Vliv rodinného působení na Janu musíme tedy rozdělit na českou a vietnamskou část. Působení české části (chůva, Karel) bylo a je jednoznačně výraznější. Jana díky působení české části rodiny získala nejen důležité jazykové kompetence, ale i kulturní a sociální kompetence, díky kterým si byla schopná ve škole najít a udržet české přátele, kteří s ní poté trávili volný čas. Tito přátelé pak měli také jednoznačně rozhodující vliv na výběr konzumovaných médií. Oba tyto socializační faktory (přátelé a média) pak dále významně pomohly Janě k osvojení českého jazyka až na současnou úroveň.

Aktuální úroveň znalosti českého jazyka Jany

Jana přicestovala do České republiky až ve věku sedmi let. Přesto však dosáhla jazykové úrovně rodilého mluvčího (C2 – Společný *evropský referenční rámec*). Pokud bychom hodnotili její jazykovou kompetenci podle standardů užívaných při hodnocení rodilých mluvčích, můžeme říci, že disponuje rozvinutým jazykovým kódem. Během jejího studia na gymnáziu tak nemá problém pracovat ani s odbornými či jinak náročnými texty. Při verbální komunikaci mluví plynule, spisovně a nemá žádné vady řeči. Má bohatou slovní zásobu, což jí umožňuje barvitě a detailně popisovat různé skutečnosti.

Kazuistika 2 – Linda

Analýza vlivu rodiny na znalost českého jazyka

Lindě je 14 let a navštěvuje osmou třídu základní školy. Narodila se v Ostravě do úplné rodiny. Rodiče provozovali restauraci, kde trávili většinu dne. Právě z důvodu velkého pracovního vytížení najali rodiče Lindě už v šesti měsících věku českou chůvu. Díky jejímu působení se Linda naučila základy českého jazyka a bez větších obtíží nastoupila do mateřské a později i do základní školy. Na základní škole neměla žádné výraznější obtíže a prožívala v podstatě spokojené dětství. Po škole si ji přebírala chůva, která se o ni starala až do večera. Když bylo Lindě osm let, chůva vážně onemocněla a spolupráce s rodinou musela být ukončena. Od té doby trávila Linda většinu volného času doma, v restauraci rodičů nebo venku s kamarády. Trávení volného času Lindy její rodiče nikdy příliš neřešili, tj. nijak se nepokoušeli zapsat Lindu např. na zájmové kroužky.

Zlomový okamžik nastal, když bylo Lindě deset let. V té době se celá rodina rozhodla odstěhovat se do Švédska, kde chtěli podnikat v oblasti gastronomie. Nebyli však příliš úspěšní, takže již po roce se vrátili zpět do České republiky. Namísto Ostravy se však rozhodli otevřít si restauraci v Praze. Linda byla po návratu do ČR znatelně uzavřenější a vstup do nového školního kolektivu jí příliš nesvědčil.

Další zhoršení situace přinesla pandemie nemoci Covid-19 a následné uzavření škol. Distanční výuku Linda zvládala jen velmi obtížně. Potřebné technické vybavení sice měla, ale z důvodu chybějící motivace, malého zapojení rodičů a špatného psychického rozpoložení se v té době (6. a 7. ročník) téměř nevzdělávala.

Linda tedy celou dobu pandemie trávila sama doma nebo v uzavřené restauraci rodičů. Komunikace s rodiči probíhala pochopitelně ve vietnamském jazyce a nebyla příliš vhodně vedená. Základní funkce rodiny v té době přebrala zhruba o deset let starší sestra Lindy, která se o ni starala a snažila se jí v jejích obtížích pomoci. Z důvodu vlastní pracovní vytíženosti a neznalosti základních psychologických postupů toho ale příliš nezmohla.

V době po skončení pandemie už trpěla Linda poměrně vážnými psychickými obtížemi, což se odrazilo v prospěchu (aktuálně má několik dostatečných a jednu nedostatečnou) a v neschopnosti zapojit se do třídního kolektivu. Škola se následně pokoušela rodinu kontaktovat prostřednictvím školního psychologa, avšak rodiče se školou nechtěli komunikovat.

Vliv rodiny na znalost českého jazyka se v případě Lindy dá popsat tak, že žádný nebyl a není. Jediná osoba, která měla v tomto směru podstatný vliv byla chůva, která však nebyla v rodině přítomna příliš dlouho. Vlivem špatného výchovného působení a sérií špatných rozhodnutí poté rodiče Lindy způsobili to, že i vliv dalších socializačních faktorů, které zpravidla významně ovlivňují rozvoj jazykové kompetence dítěte (škola, přátelé), byl výrazně utlumen. Linda je tak v současné době vystavena v podstatě pouze socializačnímu vlivu rodiny a médií (viz dále v textu).

Aktuální úroveň znalosti českého jazyka Lindy

Linda se narodila v České republice. K popisu její jazykové úrovně tak není vhodné používat *Společný evropský referenční rámec* (úroveň A1 – C2). V oblasti každodenní komunikace nemá Linda s češtinou žádný problém. Je schopna dorozumět se zpravidla ve všech situacích. Pokud se ale na její jazykovou kompetenci podíváme z pohledu Bernsteinovy teorie, odpovídá spíše omezenému jazykovému kódu. Linda má na svůj věk poměrně malou slovní zásobu. Při běžném rozhovoru bývá často nejistá a volí tak spíše kratší věty či jednoslovné odpovědi. Její popis skutečností je málo barvitý a často používá vycpávková slova. Složitější texty a myšlenky obtížně chápe a je pro ni téměř nemožné je následně vlastními slovy interpretovat. Lze říci, že se její jazykový rozvoj zastavil na prvním stupni základní školy, což jí aktuálně komplikuje studium na druhém stupni ZŠ (velmi špatný prospěch). Výjimkou je anglický jazyk, ze kterého aktuálně prospívá na výbornou. Příčina této výjimky je pravděpodobně v tom, že Linda velmi často konzumuje různá média

v anglickém jazyce (videa, filmy, krátké zprávy). Při běžné komunikaci se jí tak v současné době stává, že si některá slovíčka nejdříve vybaví v angličtině a až později se snaží najít jejich český ekvivalent.

Závěr

Na počátku předkládaný text osvětlil, proč část Vietnamců, kteří žijí v České republice mnohdy už řadu let, má stále poměrně nízkou úroveň znalosti češtiny a dále bylo upozorněno, jak tento problém následně ovlivňuje znalost češtiny u jejich dětí. Akcentována zde byla úloha českých chův, které se často zasluhují o úspěšnou jazykovou integraci vietnamských dětí, a které leckdy přebraly podstatnou část socializačního vlivu původní rodiny. Samotná vietnamská kultura, resp. komunikační chování typické pro tuto kulturu, se znatelně podílí na jazykovém rozvoji dítěte.

V České republice se často setkáváme s tím, že lidé při práci s dětmi cizinců zjišťují pouze to, jak dlouho zde dané dítě žije. Toto pravidlo – čím déle tu jsi, tím lépe mluvíš česky – však očividně neplatí vždy. Linda se v České republice narodila, avšak mluví česky mnohem hůř než Jana, která se do naší země přistěhovala až v sedmi letech. Z přiložených kazuistik je tedy dobře patrná důležitost vlivu socializačních faktorů, zejména pak rodiny, která má na osvojení konkrétního jazyka zásadní vliv.

Zdroje

Ashwill, M. (2005). *Vietnam today – A Guide to a Nation at a Crossroads*. Intercultural Press.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language.* Routledge & Kegan Paul.

Blažek, V. (2019). *Hackeři z Česka prolomili vízový systém pro Vietnamce. Vydělali 750 milionů.* Seznam zprávy. https://www.seznamzpravy.cz/clanek/hackeri-z-ceska-prolomili-vizovy-system-pro-vietnamce-vydelali-750-milionu-83204.

Černík, J. a kol. (2006). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. H & H.

Freidingerová, T. (2014). *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy Praha.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.

Hlavatá, L. a kol. (2018). *Dějiny Vietnamu*. Nakladatelství Lidové noviny.

Hlavatá, L., & Slavická, N. (2003). *Praktická vietnamština: Tiêng Viêt thuc hành*. Fortuna.

Jedlička, R. a kol. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Grada publishing.

Knausová, I. (2002). *O*věření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. Pedagogická orientace*, 2002(2), s. 99–107.

Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. CERM.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada publishing.

LE, A. T. D. (2020). *Workoholismus u vietnamské komunity v České republice*. [Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická v Praze]. Vysokoškolské kvalifikační práce VŠE. https://vskp.vse.cz/?title=Workoholismus+u+vietnamsk%C3%A9+komunity+v+%C4%8Cesk%C3%A9+republice&page=1.

Machová, K. (2020). *Čtení u dětí s odlišným mateřským jazykem*. [Diplomová práce. Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/bptbh/?kod=p932;id=257294.

Máthéová, B., & Vychodilová, E. (2019). *Důležité je sejít se u stolu jako rodina, dárky si nedáváme.* Organizace pro pomoc uprchlíkům. https://www.opu.cz/cs/blog/dulezite-je-sejit-se-u-stolu-jako-rodina-darky-si-nedavame/.

Nožina, M., & Kraus, F. (2009). *Kriminální sítě ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Ústav mezinárodních vztahů.

OECD. (2018). *Catching Up? Country studies on Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*. OECD publishing.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada publishing.

Pham, T. (2011). "Doi Moi" (Renovation) and higher education reform in Vietnam. *International Journal of Educational Reform*, 20(3).

Schebelle, D., Kubát, J., & Bareš, P. (2018). *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. VÚPSV.

Souralová, A. (2012). Vietnamské rodiny a jejich české chůvy: Vzájemná závislost v péči o děti. *Sociální studia*. 3/2012, 31–50.

Urban, L. (2022). *Sociologie: klíčová témata a pojmy.* Grada Publishing.

Autoři:
Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková
Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií
katerina.krupkova@uhk.cz

Mgr. František Srnec
absolvent studijního programu *Sociální pedagogika* na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

KONCEPT MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ A JEHO MOŽNOSTI V INSTITUCIONÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

THE CONCEPT OF INTERGENERATIONAL LEARNING AND ITS POSSIBILITIES IN INSTITUTIONAL EDUCATION OF THE ELDERLY

Eva Janouchová, CZ

Abstrakt:
Stárnutí populace je globálním fenoménem posledních let. Demografické proměny dopadají na podobu a strukturu současné rodiny. Vlivem demografických změn dochází k vertikalizaci rodinných vztahů. Mezigenerační vztahy tím více nabývají na důležitosti. Prezentovaný teoretický příspěvek se zaměřuje na koncept mezigeneračního učení a na některé jeho možnosti v institucionálním vzdělávání seniorů. Programy mezigeneračních univerzit si dávají za cíl podporovat pozitivní vztahy mezi prarodiči a vnoučaty, zlepšování sociální soudržnosti a snižování mezigenerační propasti.

Klíčová slova:
stárnutí populace; rodina; mezigenerační učení; mezigenerační univerzita

Abstract:
Population aging has been a global phenomenon in recent years. Demographic changes affect the formě and structure of the current family. As a result of demographic changes, there is a verticalization of family relationships. Intergenerational relationships are becoming more important. The presented contribution focuses on the concept of intergenerational learning and some of its possibilities in the orginazed education of seniors. The programs of Intergenerational University aim to promote positive relations between grandparents and grandchildren, improve social cohesion and reduce the intergenerational gap.

Keywords:
population aging; family; intergenerational learning; intergenerational university

Úvod

U zrodu zájmu o téma konceptu mezigeneračního učení stály především tři následující podněty: demografické změny charakterizované stárnutím populace, proměny konceptu rodiny a přechod ke společnosti založené na vědění s požadavkem celoživotního učení. Uvedený tripartitní impulz rovněž rezonuje s modelem vzdělávání na mezigeneračních univerzitách, který tématu dodává výrazný aplikační charakter. Závěrem jsou uvedeny konkrétní příklady z domácí a zahraniční praxe. Cílem teoretického příspěvku je stručně vymezit koncept mezigeneračního učení v kontextu odborného diskurzu s akcentem na možnosti jeho využití v rámci vzdělávací platformy terciálního vzdělávání.

Stárnutí populace

Pojem stárnutí má více významů, které je třeba odlišit. Všeobecně je stárnutí chápáno jednoduše jako biologický proces v souvislosti se zvyšováním chronologického věku jednotlivce. Nazíráno optikou demografie je stárnutí spojováno se změnou podílu dětské a postreprodukční složky v populaci. „Dynamika demografického vývoje, a to zejména dlouhodobý pokles úrovně plodnosti a snižování úmrtnosti ve vyšším věku, vedou k procesu demografického stárnutí.“ (Rychtaříková, 2005, s. 37) Charakteristické jsou změny ve věkové struktuře obyvatelstva, kdy podíl starších věkových skupin roste rychleji než zbytek populace a výsledkem je růst podílu postreprodukční složky (65+ let) v celkové populaci. Odborná literatura rozlišuje dvě formy demografického stárnutí: „ze spodu vrcholu věkové pyramidy“, kdy dochází v důsledku klesající plodnosti a porodnosti ke zpomalení růstu dětské složky v populaci; zrychlení počtu starších věkových skupin v důsledku poklesu úmrtnosti je nazýváno „stárnutím na vrcholu věkové pyramidy“. V historickém vývoji populací se obě tyto možnosti neobjevují současně. Většinou stárnutí ze spodu pyramidy probíhá dříve než stárnutí na vrcholu (Koschin, 2005, s. 111). Současný stav vývoje demografického stárnutí ve světě jakožto doprovodného procesu průběhu demografické revoluce odráží především časovou a teritoriální nerovnoměrnost v průběhu tohoto procesu v různých částech světa. Nejvýznamněji proces stárnutí pokročil ve skupině vyspělých zemích. Předpokládá se, že podíl osob ve věku 65 a více let se mezi lety 2022 a 2050 celosvětově zvýší. Na světové úrovni bylo v roce 2022 přibližně 10 % lidí ve věku 65 a více let v roce 2030 to bude téměř 12 % a v roce 2050 16 %. Prognózy naznačují, že do roku 2050 by každá čtvrtá osoba v Evropě a Severní Americe mohla být ve věku 65 let nebo více (United Nations, 2022, online). Jedním z nejzávažnějším aspektům demografického stárnutí je progresivní stárnutí samotné skupiny staršího obyvatelstva. Ve většině zemí je početní růst obyvatel starších 80 let rychlejší než růst ostatních věkových skupin, v důsledku

čehož podíl těchto velmi starých lidí (Oldest old) osob v rámci skupiny seniorů i obyvatelstva narůstá. Předpokládá se, že počet osob ve věku 80 let a více se ztrojnásobí, ze 143 milionů v roce 2019 na 426 milionů v roce 2050 (United Nations, 2019, online). Demografické změny jsou již historicky vnímány v kontextu hodnotových změn ve společnosti (růst individualismu, nárůst alternativních forem soužití, snižování významu náboženské víry). V České republice proběhly koncem minulého století dynamické proměny demografického chování, jež jsou označovány některými odborníky za zrychlený proces druhého demografického přechodu, jinými za průvodní jev negativních dopadů transformace ekonomického a politického systému v tomto období. Populace České republiky i nadále stárne, když počet obyvatel ve věku 65+ bylo na konci roku 2022 o 28 tisíc více než na jeho začátku a jejich podíl v populaci se zvýšil na 20,9 %. Významně se prodlužuje naděje na dožití v okamžiku narození jako základní ukazatel jevu stárnutí populace. K průměrné délce života se během uplynulého století přidala celá jedna generace (ČSÚ, 2022, online). Otázkou je, jaké dopady bude mít tento populační vývoj, neboť změnou struktury populace se mění také struktura jejich potřeb. S tím souvisí i potřeba vyšších investic a zaměstnanosti nejen do oblasti sociální a zdravotní péče, ale i v dalších odvětvích ekonomiky. Nutnou potřebou bude také propagace vhodných studijních oborů, které vychovávají potřebné odborníky v různých oblastech, kterých se stárnutí dotkne. Na tomto místě lze spatřit prostor pro možnosti uplatnění například sociálního pedagoga.

Změny v rodině

Demografické ukazatele mají jednoznačný vliv na složení a strukturu rodiny, která je základnou pro větší množství i dlouhodobost paralelních vztahů několika generací – rodičů, prarodičů i praprarodičů. Vlivem demografických změn dochází k vertikalizaci rodinných vtahů. V rodině dochází k nárůstu počtu generací doprovázený poklesem počtu členů jednotlivých generací a mezigenerační vztahy se tak rozehrávají mezi více generacemi a nabývají tak na důležitosti. Na jedné straně se otevírá prostor pro mezigenerační setkávání (učení) a na straně druhé se může zvyšovat zátěž pro rodinu, pokud jsou členové starší generace závislí na pomoci mladších nebo dochází-li k mezigeneračním konfliktům. Odborná literatura (Kraus, 2015) současnou rodinu popisuje jako více uzavřenou (atomizace). Rodina se zmenšuje nejen počtem svých členů, ale ještě více počtem a intenzitou vzájemných vztahů. Dezintegrace rodinného života však potenciálně zakládá na oslabování mezigeneračního přenosu. Kraus (2015) uvádí, že oslabování sociálních vazeb mezi generacemi lze považovat za primární zdroj ageismu, který zdůrazňuje kult mládí a dehonestuje stáří. Demografické změny se propisují do struktury rodiny.

Mění se doba trvání životních rolí jako je rodičovství, sourozenectví, partnerství, prarodičovství a také povaha soužití více generací.

Mezigenerační učení v kontextu přechodu ke společnosti založené na vědění

S mezigeneračním kontaktem úzce souvisí téma mezigeneračního učení. Mezigenerační učení je komplexním celoživotním procesem, jedinci se v rámci socializace v rodině učí od narození. Jedná se o reciproční proces, v němž dochází ke spolupráci mladší a starší generace a jejich vzájemnému učení – mladší se učí od starších, ale také starší od mladších (Franz & Scheunplug, 2016, online). Zároveň je tento proces založen na záměrné i nezáměrné výměně zkušeností mezi generacemi. Mezigenerační interakce a vztahy nemusejí být nutně omezeny pouze na přímou následnost (tj. rodič-dítě), ale mohou také zahrnovat interakce a vztahy s jednotlivci, kteří jsou oddělení o více generací (např. prarodič-vnuk). Změny a inovace jsou v současnosti tak rychlé, že lidé potřebují získávat neustále nové poznatky a dovednosti. Předpokládá se, že učební prostředí 21. století bude přesahovat tradiční formální vzdělávací místa, jako jsou školní budovy. Zounek et al. (2021) uvádí, že proces učení prostupuje celý lidský život, který může mít celou řadu forem i podob, přičemž se může odehrávat v různých kontextech i prostředích, a to včetně prostředí online. Z uvedeného vyplývá, že mezigenerační učení je součástí celoživotního učení, jako „procesu získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase." (MŠMT, 2007, online)

Na téma mezigeneračního učení lze nahlížet diferencovaně podle toho, v jakém prostření se odehrává. Odborná literatura (Rabušicová et al., 2011) v tomto ohledu rozlišuje tři prostředí, a to rodinu, pracovní život vč. školy nebo volnočasové aktivity. Prostředí rodiny slouží jako primární kontext, kde mezigenerační přenos znalostí, hodnot a kulturních norem probíhá přirozenou cestou komunikace a vzájemných interakcí. Prostředí zaměstnání umožňuje přenos odborných dovedností a pracovních norem mezi generacemi, jako jedním z prostředků age managementu. Prodlužování věku odchodu do důchodu přináší věkovou diverzitu do pracovních týmů. Školní prostředí nabízí strukturovanou oblast, kde formální vzdělávací procesy mohou být doplněny neformálními mezigeneračními interakcemi. Nakonec, prostředí komunity generuje sociální rámec, v němž různé generace mohou sdílet a učit se zkušenosti, znalosti a hodnoty, které podporují lokální identitu a soudržnost, což přispívá k informálnímu mezigeneračnímu učení a solidaritě. Jedná se však spíše o vedlejší produkt. S cílem mezigeneračního učení vznikají i mezigenerační programy, kdy jedním z důležitých aspektů je dobrovolnictví.

Příklady dobré praxe

V případě mezigeneračního učení v kontextu školy můžeme nalézt příklady mezigeneračních programů realizovaných za účelem vzdělávání s důrazem na mezigenerační kontext, a to zejména ve spojitosti s terciálním stupněm vzdělávání. Jedním z příkladů je **Mezigenerační univerzita MENDELU**, Česká republika (Mendelova univerzita, 2023, online). Mezigenerační univerzita vznikla na Institutu celoživotního vzdělávání jako unikátní pilotní projekt, který dává seniorům a jejich vnoučatům příležitost trávit spolu více volného času a učit se nejen společně, ale i od sebe navzájem. Probíhá formou workshopů a terénních cvičení pro prarodiče a jejich vnoučata. Lektoři jsou odborníci z řad akademických pracovníků univerzity. Propojení mezigeneračních pohledů a současného výzkumu přináší **Ulmer 3 – Generationen – Universität**, Německá spolková republika (Universität Ulm, 2023, online). Program zahrnuje pořádání vědeckých táborů, přednášek a workshopů pro zájemce od 10 let. Současně nabízí dospělým dobrovolníkům pracovat na pozici „Senior Consultants". Na tento úkol jsou připraveni a vyškoleni. Zároveň proces učení v prostředí vysoké školy podporují vědci a studenti této univerzity.

Závěr

Demografické trendy v České republice odrážejí globální jev stárnutí populace. Tyto demografické ukazatele významně ovlivňují složení a strukturu rodin, které tvoří základ pro zvýšenou četnost a dlouhověkost paralelních vztahů zahrnujících několik generací – rodiče, prarodiče a prapraprarodiče. Mezigenerační učení umožňuje přenos zkušeností a hodnot mezi různými generacemi a má potenciál změnit stereotypy spojené se stářím, přestože se mezigenerační vztahy oslabují. V aplikovaném kontextu se proces učení se odehrává v různých prostředích, včetně rodiny, pracovního života a volnočasových aktivit. Jedním z příkladů jsou mezigenerační univerzity, které propojují studenty, akademické pracovníky a externí komunity v rámci učebních a výzkumných partnerství.

Zdroje

Franz, J., & Scheunpflug, A. (2016). *A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings.* Studia Paedogogica: Intergenerational, Learning. 21 (2), 25-41. https://doi.org/10.5817/SP2016-2-3.

Český statistický úřad. (2022). *Senioři v datech – 2022.* https://www.czso.cz/csu/czso/seniori-v-cr-v-datech-rtm2xuji2o.

Koschin, F. (2005). *Demografie: poprvé.* Oeconomica.

Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.

Mendelova univerzita. (2023). *Mezigenerační univerzita MENDELU*. Institut celoživotního vzdělávání Mendelu. https://icv.mendelu.cz/seniorske-vzdelavani/mezigeneracni-univerzita/.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2007) *Strategie celoživotního učení ČR*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr. Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení.* Masarykova univerzita.

Rychtaříková, J., & Kuchařová, V. (2008). *Rodina, partnerství a demografické stárnutí*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2022). *World Population Prospects 2022: Summary of Results.* United Nations. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2019). *World Population Ageing 2019*: Highlights. United Nations.

https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2019-Highlights.pdf.

Universität Ulm. (2023). *Ulmer 3 – Generationen – Universität.* Universität Ulm. https://www.uni-ulm.de/einrichtungen/ulmer-3-generationenuni/.

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi.* Wolters Kluwer.

Autorka:

Mgr. Eva Janouchová

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce

eva.janouchova600@edu.ku.sk

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

eva.janouchova@uhk.cz

ČÁST IV: PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A ŠKOLY V KONTEXTU PŘÍLEŽITOSTÍ A OHROŽENÍ RODINY

ZMĚNY V RODINNÉM PROSTŘEDÍ JAKO TÉMA PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGY VE ŠKOLE

CHANGES IN THE FAMILY ENVIRONMENT AS A TOPIC FOR SOCIAL PEDAGOGUES IN SCHOOL

Václav Bělík, CZ

Abstrakt:
Příspěvek představuje problematiku rodinného prostředí a jeho aktuálních změn. Pokouší se odpovědět na otázku, zda je možné v současnosti vymezit rodinu, k jakým změnám v této instituci dochází, jaké faktory tyto změny ovlivňují. Jedná se o změny v charakteru, struktuře i kvalitě rodinných vztahů. Objevují se ve zvýšené míře sociálně patologické jevy a rodiny si často nedokáží se změnami bez cizí pomoci poradit. Tyto změny zásadně ovlivňují děti a jejich životní styl ve školním prostředí. Sociální pedagogové tak stojí před úkolem poradit si s touto nelehkou situací.

Klíčová slova:
rodina; sociálně patologické jevy; prostředí; sociální pedagog; prevence

Abstract:
The paper presents the issue of the family environment and its current changes. It attempts to answer the question of whether it is possible to define the family at present, what changes are taking place in this institution, what factors influence these changes. These are changes in the character, structure and quality of family relationships. Social pathological phenomena appear to an increased extent, and families often cannot cope with the changes without outside help. These changes fundamentally affect children and their lifestyle in the school environment. Social pedagogues are thus faced with the task of dealing with this difficult situation.

Keywords:
family; social pathological phenomena; environment; social pedagogue; prevention

Úvodem

Problémy, které se v současnosti objevují v rodinném prostředí, zásadně ovlivňují život dětí. Rodina je totiž základním prostředím, které pečuje o své členy. Pečuje o ně ve všech svých funkcích, mezi které tradičně patří péče o zdraví a zdravý vývoj, socializace a osvojování kulturních a dalších návyků, vytváření bezpečného prostředí pro realizaci socializace a výchovy dětí. Důležitou rolí rodiny je předávat kulturní dědictví, hodnoty, vztah k normám a morálním postojům. Rodina je prostředím, ve kterém hraje důležitou roli bezpečí, opora (psychická, sociální i ekonomická). Rodina je prostředím, ve kterém se realizuje primární výchova, v rámci které si všichni členové velmi silně vštěpují hodnoty, normy a vzorce chování, které jsou klíčové pro další život. Zásadní funkcí rodiny je stránka emocionální, tato funkce je obtížně zastupitelná jinými institucemi, než je rodina.

V následujícím textu si vymezíme různé problémy, kterými rodinné prostředí v současnosti prochází a zároveň mohou být důležité pro práci sociálních pedagogů ve školách.

Je možné tedy vymezit rodinu?

Na tuto otázku v dnešní době jen obtížně hledáme jednoznačnou odpověď. Současná doba je natolik mnohobarevná, že tato pestrost dopadá i na rodinné prostředí. Někdy tento dopad pestrosti může být pozitivní (například v množství výběru volnočasových aktivit), jindy ale, jak uvidíme posléze, je spíše potenciální komplikací. Sociologický slovník Jandourka definuje rodinu jako formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti (Jandourek, 2007).

Výrost (2001) definuje rodinu následovně: „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně."

Pro období před průmyslovou revolucí se sice hovoří o rodině, ale do značné míry se jedná o umělý a nepříliš vhodný pojem. V písemných pramenech je mnohem častější a důležitější výraz domácnost (dům, hospodářství), který zahrnuje jak pokrevně příbuzné členy rodiny, tak i podruhy, čeleď a další jedince v domě. Důležitá pro definici této jednotky není pokrevní příbuznost, ale společné hospodaření a stolování (jídlo u jednoho stolu).

Institut „domácnosti“ je důležitý i v dnešní době, protože zahrnuje nejenom výše uvedené funkce rodiny, ale také společné soužití, rituály, práci, učení se sociálním dovednostem, sociální oporu a další atributy, které jsou pro společný život důležité.

Izolovaná nukleární rodina se skládá z manžela, manželky a jejich nezaopatřených dětí. Říkáme-li, že je tento typ rodiny izolovaný, pak tím za prvé myslíme to, že členové rodiny žijí oddělené od jiných příbuzných (např. rodičů a sourozenců obou manželů); za druhé je každá rodinná jednotka izolovaná v tom smyslu, že je na příbuzných nezávislá také finančně. Za třetí takto pojatá rodina přestává vykonávat řadu svých dřívějších funkcí – vzdělávání, péči o nemocné, výrobu oblečení a potravin, neboť tyto funkce většinou převzaly veřejné instituce. Současná rodina má místo toho pouze dvě klíčové funkce. Jednak zajišťuje primární socializaci dětí, na jejímž základě se děti teprve stávají skutečnými členy společnosti, do které se narodily. A jednak stabilizuje osobnosti dospělých jedinců, kteří tvoří společnost (Renzetti, Curran, 2003).

Kraus (2014) uvádí, že rodina je rozhodujícím socializačním činitelem především v rámci primární socializace, která se uskutečňuje od raného dětství.

Giddens (1999) vymezuje rodinu takto: „Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědni za výchovu dětí.“

Sobotková (2001) charakterizuje rodinu jako „skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale, ne nutně) vázáni legitimními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty.“ Malach (2004) řeší vnitřní atributy rodiny tak, že „rodina je prvním a dosti závazným modelem společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává – sociální dovednosti, bez kterých se ono v dospělosti neobejde. Každá rodina má svou vlastní vůni a každá v nějaké míře respektuje obecně závazná pravidla fungování společnosti.“

Z uvedených definic je zřejmé, že se většina autorů jednoznačné definici spíše vyhýbá, popisují spíše charakteristiky rodiny a její atributy v současné společnosti. Dokonce i legislativa se k rodině často staví vágně. Trestní zákoník popisuje trestné činy proti rodině a dětem, ale samotnou definici nevymezuje. Občanský zákoník říká, že rodina, rodičovství a manželství požívají zvláštní zákonné ochrany.

Rodina v době změn

Podle Matouška (2013, s. 181) až do 19. století nebylo založení rodiny věcí individuální volby. Nové rodiny vznikaly kvůli státu (např. u starých Řeků) nebo kvůli rodinám, ze kterých manželé pocházeli. K založení rodiny ve středověku bylo potřeba mít souhlas vrchnosti. Donedávna bylo založení rodiny spjato se smlouvou s prozřetelností, kterou vyjadřovalo křesťanské pojetí: „Co Bůh spojil, člověk nerozdvojí." Z této definice je zřetelné, že manželství mělo vždy funkci jasnou, určenou. Do manželství člověk většinou nevstupoval kvůli lásce či jiným hlubším hodnotám, ale spíše z čistě zištných důvodů.

Dvacáté století bylo dobou velkých změn jak politických, hospodářských, struktury společnosti, tak i změn s ohledem na rodinu. Velmi výrazně došlo k emancipaci žen, jejich prosazení na pracovním trhu. V souvislosti s tímto jevem se čím dál více začala objevovat dvoukariérová manželství, došlo k změně vnímání monogamických vztahů.

A. I. Bláha se zamýšlí „… Nuže, domnívám se, na základě svých mnohaletých pozorování, jež se týkají jak rodin městských, tak venkovských - u těch pak zvláště v době válečné a poválečné - jak rodin chudých, tak rodin náležejících k sociálně vyšším kategoriím společenským, tak rodin nižších společenských vrstev, že pod právní formou rodiny monogamické existuje tu ve skutečnosti v mnohých a mnohých případech rodina mnohomužská a mnohoženská, tj. spojení jedné ženy s více muži, a jednoho muže s více ženami. Nemáme, žel, vědeckých dat… abychom mohli stanovit, v jakém poměru číselném stojí tyto rodiny… k rodinám přísně monogamickým…, ale připusťme jen, … že tato porucha sexuálního společenství v rodině monogamické je dosti častá, aby vzbudila naši pozornost a naši obavu." (Bláha in Možný, 2008, s. 48)

Postupem času začalo docházek ke zmenšování rodin co do počtu členů, tak i co do počtu frekvencí kontaktů jednotlivých členů. Začaly se čím dál častěji objevovat různé formy partnerství místo manželství. Společnost začala na jednotlivé členy rodiny klást čím dál větší nároky jak v oblasti profesní, tak třeba i v oblasti vzdělanostní, informačních a komunikačních prostředků, tak třeba i v oblasti ideálu krásy. Společnost se začala čím dál více sociálně diferencovat. Ekonomické nůžky se začaly čím dál více rozevírat. Existují rodiny, které jsou velmi bohaté a disponují statky, jež mohou jejich členům zajistit život v luxusu. Oproti tomu existuje velké množství rodin, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách, jejich členové jsou zatíženi dluhy, jsou znevýhodněni na trhu práce i ve vzdělávacím systému.

Rodina se postupem času stala velmi nestabilní institucí. Její labilita a neschopnost odolávat nezdarům a slabá vnitřní soudržnost začaly mít jako důsledek velkou rozpadovost rodinného soužití.

Ve dvou třetinách žádostí o rozvod jsou častěji navrhovatelem ženy. Právě častější rozvodovost a s tím spojená nepřítomnost otce vede ke vzniku neúplných rodin a tím k oslabení rodinné solidarity. Od 90. let se velmi proměnil způsob, jakým se zakládají rodiny. Mnoho párů přivádí na svět dítě do nesezdaného soužití a mnoho párů dokonce sezdání ani nikdy neuskuteční a žijí v této alternativě celý život. Jedná se o variantu, která je v dnešní době velmi moderní. (Hamplová, 2010)

Od 90. let 20. století došlo k postupné proměně životního stylu, kdy se mnoho rodin odloučilo od životního stylu orientovaného na rodinu a přešlo ke konzumnímu stylu orientovanému na spotřebu, zkratkovitost v myšlení a sebestředný individualismus.

Velká část rodin je zasažena sociálními deviacemi. V nebývalé míře se například objevila problematika domácího násilí, syndromu CAN, alkoholismus a jiné návykové látky. Také ohrožení bytovou nejistotou, strachem o práci, nedostatkem financí pro zajištění odpovídající životní úrovně a další problémy se staly frekventované u mnoha rodin.

Z hlediska vnitřní stability došlo také k celé řadě změn, změnilo se množství času, který rodiče tráví se svými dětmi v neprospěch pozitivního výchovného působení. Rodičovský vztah se výrazně demokratizoval, často se obrátil až do liberálního vnímání výchovy. Jak už bylo zmíněno dříve, tak rodiny se zmenšily a zároveň došlo k horší úrovni mezigenerační komunikace. Rodiny se začaly izolovat, uzavírat, úroveň vnitřní stability se velmi zhoršila, rodinná atmosféra je často atomizovaná. Došlo také ke zvýšenému výskytu alternativních forem soužití. Z pohledu životních aspirací se děti staly velmi výrazně závislými na svých rodičích a tato závislost často trvá dlouho do dospělosti.

Jak tyto změny dopadají na školní prostředí?

Je nutné říct, že zásadně. V následujícím textu si přiblížíme některé reakce školského systému, které mají snahu ovlivňovat různé sociální a pedagogické oblasti včetně problémů v rodinném prostředí. První z nich je existence a realizace tzv. rámcové vzdělávacích programů (dále také jako RVP).

Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V RVP nalézáme nejen popis cílových kompetencí, nové struktury učiva a organizace výuky, ale i některé nové vzdělávací obsahy – nová témata, která souvisejí s aktuální společenskou situací.

Jaké cíle si tedy RVP klade? V následujícím výčtu se pokusíme o výběr těch nejdůležitějších. Prvním z nich je zvýšení efektivity vzdělávání. Rozumí se tím vytvořit takový výsledný produkt – absolventa školy, jehož znalosti a dovednosti jsou velmi dobře použitelné v osobním životě i v zaměstnání, a pomáhají rozvoji ekonomického a kulturního stavu společnosti. Dalším cílem je probudit v žácích touhu po celoživotním vzdělávání. Dále pak je snahou rozvíjet metodiku učení, aby si každý vzdělavatel mohl odpovědně říci: „Umím učit. Já i mí žáci máme chuť se učit (dlouhodobou a opakovanou) a máme celou řadu příležitostí se učit.“ Z konkrétních činností je pro změny ve výuce důležité hledání motivačních strategií, podnětných způsobů hodnocení, učení v souvislostech, samostatná, ale i společná práce, dovednost vyhledávat a zpracovávat informace, rozvoj informačních technologií a podpora jazyků, řešení problémů a učení rozhodování, péče o zdraví, ochrana kulturního dědictví, spolupráce školy s institucemi, participace s rodiči aj.

Na rámcové vzdělávací programy navazují tzv. školní vzdělávací programy. Ty představují aplikaci RVP na konkrétní škole v souvislosti s respektováním zvláštností zaměření školy, dětí, učiteli, regionu a lokality. Obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů). Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro který není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

Jedním z důležitých cílů rámcových vzdělávacích programů je osvojování tzv. klíčových kompetencí, které dle RVP (2013, s. 14–16) představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Podle novely z roku 2021 byla do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání doplněna taktéž kompetence digitální.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, které se nacházejí v závorkách:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie);
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět);
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis);
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

V oblasti rizikového chování jsou tzv. průřezová témata velkým přínosem pro praktickou rovinu realizace prevence ve školách. Průřezová témata reprezentují soubory okruhů, které reflektují aktuální společenské problémy a aktivně s nimi pracují. Vytvářejí možnosti pro praktickou seberealizaci žáků ve školním prostředí. Průřezová témata jsou součástí RVP pro základní i gymnaziální vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy vymezují tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV);
- Výchova demokratického občana;
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- Multikulturní výchova;
- Environmentální výchova;
- Mediální výchova.

Všechna uvedená témata jsou v různých formách využitelná pro prevenci rizikového chování. Těžiště průřezových témat v naší problematice však vidíme především v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Nicméně i všechna ostatní témata se dané problematiky také dotýkají. Reflektují práci s médii, ekologickou výchovu, problematiku multikulturního světa, demokracie, tolerance a další.

Klíčové kompetence mohou také pomoci se zvládáním problémů, které vycházejí z rodinného prostředí.

Ve škole se můžeme setkat s různými modely vztahů mezi školou a rodinou (Rabušicová et al., 2004; Štech & Viktorová, 2010, Dačevová, 2022). Obecně je můžeme rozdělit do několika oblastí (Štech, 2000):

- Separace – rodiče a učitelé mají odlišné role a odpovědnost ve výchově a vzdělávání dětí. Podněty k setkání mají většinou negativní důvod a jejich obsahem je oznamování výsledků žáka či školních opatření. Ze strany školy chybí podněcování rodičů k aktivitě.
- Selektivnost – rodičovské angažování je žádoucí tehdy, když škola usoudí, že je to potřebné.
- Úkolování – nejčastěji uplatňovaná forma, která se projevuje jednostrannou komunikací od učitele. Má podobu požadavků, doporučení a žádostí. Učitel je považován za experta na školní prostředí a rodič za toho, kdo má požadavky bez diskusí plnit.
- Formálnost – setkání školy s rodiči při různých příležitostech. Rodiče jsou však stále pasivní příjemci, např. při rodičovských schůzkách, během dnů otevřených dveří apod.

Rabušicová et al. (2004) rozdělují rodiče do čtyř typů:

1. Rodiče jako problém – nemají o výchovu svých dětí zájem, nemají tudíž zájem ani o spolupráci se školou. Patří sem:
   - Nezávislí rodiče – jsou vůči škole nedůvěřiví a málo komunikují.
   - Špatní rodiče – selhávají při výchově, komunikují jen při problémech, nepodporují učení svých dětí.
   - Snaživí rodiče – dítěti přehnaně pomáhají, píší za něj úkoly, komunikují se školou o každé maličkosti. Učiteli jsou vnímáni jako obtížní.

2. Rodiče jako občané – mohou se angažovat v dobrovolných aktivitách spojených se školou, a proto vyžadují, aby škola jako veřejná instituce byla maximálně otevřená.

3. Rodiče jako zákazníci – objednávají si určitou službu – v tomto případě je službou vzdělávání jejich dítěte v dané škole. Oni mají právo volby školy, právo na informace a zastávají názor: „Nejsem spokojen, jdu o dům dál.“ V tomto vztahu se vytrácí partnerství, neboť rodiče mají velmi malou možnost ovlivnit vzdělávací proces.

4. Rodiče jako partneři učitele – jsou aktivní, své děti znají nejlépe a škola toho umí dobře využívat.

Jednou z možných cest, jak zlepšovat dopady negativního působení, je využití tzv. školního poradenského pracoviště. Z interních členů je pro práci s rodinou kompetentní především výchovný poradce a školní metodik prevence.

Nově se ve školním prostředí objevuje i sociální pedagog. AVSP (2020) uvádí, že sociální pedagog je klíčovým článkem mezi školou a rodiči žáků. Vystupuje zde v roli poradce, mediátora a facilitátora. Sociální pedagog významnou měrou přispívá k otevřené a účinné spolupráci školy a rodičů.

Mezi jeho nové role patří:

1. Rozhovory s rodiči: Sociální pedagog provádí rozhovory s rodiči těch žáků, kteří vyžadují podporu v obtížných situacích (výchovné problémy, záškoláctví, užívání drog, agresivita, delikvence, problémové rodinné zázemí aj.). Rozhovory mají preventivní charakter tak, aby došlo k včasnému řešení problémů žáků, případně aby nedošlo k prohlubování vzniklého problému. Sociální pedagog uskutečňuje rozhovor s rodiči v rámci terénní práce v místě bydliště žáka nebo ve škole. Cílem je stanovení postupu ze strany školy a rodiny při řešení konkrétního problému žáka.
2. Terénní práce: Sociální pedagog pravidelně nebo jednorázově (dle potřeby) navštěvuje rodiny žáků. K tomuto opatření se přiklání ve chvíli, kdy rodiče se školou nespolupracují, žák má problémy s učením nebo chováním. Terénní práce často přispívá k lepšímu poznání rodinného prostředí žáka a k pochopení jeho problémů a širších souvislostí.
3. Výchovné komise: Sociální pedagog se účastní výchovné komise. Měl by podrobně znát rodinné prostředí žáka a navrhovat řešení problému s ohledem na tyto poznatky (obvykle výchovné komisi předchází řada opatření a jednání s rodiči, přičemž se sociální pedagog v dostatečné míře seznamuje s charakterem rodinného zázemí žáka).

Závěrem

Roli sociálního pedagoga tak můžeme vnímat jako klíčovou pro spolupráci rodiny a školy právě v situacích, které jsou pro oba partnery obtížně řešitelné. Sociální pedagog může být nápomocný rodinnému prostředí při řešení širokého spektra problémů a zároveň může pomoci organizovat školní poradenství, vzdělávání pedagogů, společné akce včetně akcí volnočasových a odlehčovat práci učitelům a dalším odborným pracovníkům ve škole.

Poděkování v prosazení sociálního pedagoga ve škole náleží Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice a především Asociaci sociálních pedagogů.

Zdroje

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*.

Dačevová, R. (2022). *Fenomén očekávání ve vztahu rodiny a školy* [disertační práce, Masarykova univerzita]. Muni.cz. https://is.muni.cz/th/oof62/.

Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Argo.

Hamplová, D. (2010). *Proměny rodinných a profesních startů*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky.

Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Portál.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Kraus, B. (2014). *Společnost, rodina a sociální deviace*. Gaudeamus.

Kraus, B. a kol. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.

Malach, J. (2004). *Teorie a metodika výchovy*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Matoušek, O. a kol. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Portál.

Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015). *Rámcové vzdělávací programy*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Rabušicová, M., Trnková, K., Šeďová, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Masarykova univerzita.

Renzetti, C. M., & Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Karolinum.

Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Portál.

Štech, S., & Viktorová, I. (2010). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In *Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika*. Portál.

Štech, S. (2000). Komunikace rodičů a učitelů – hledání dialogu. In V. Beran et al. *Rádce učitele*. Nakladatelství Raabe.

Výrost, J., & Slaměník, I., (Eds.). (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Grada.

Autor:

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

vaclav.belik@uhk.cz

ROVINA PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA S RODINOU ŽÁKA

SOCIAL PEDAGOGUE'S WORK WITH THE PUPIL'S FAMILY

Jan Šmída, Nicola Blábolilová, CZ

Abstrakt:
Rodinné prostředí může být pro dítě nekonečným zdrojem patologií a nejrůznějších problémů, které se pak negativně projevují nejen v jeho duševním zdraví, ale také v chování, v přístupu ke vzdělávání, jeho celkovém vývoji a dalších oblastech. Komunikace s takovýmito rodinami je pro školu velmi náročná. Klíčovou roli v tomto sehrává sociální pedagog, který bývá častokrát prvním pracovníkem, se kterým rodina naváže důvěrnější a spolupracující vztah.

Tento příspěvek přináší zkušenosti několika málo sociálních pedagogů, kteří během své práce s rodinami žáků, ale i se samotnými žáky, čelili nejrůznějším výzvám a dilematům. Je zřejmé, že klíčovou rolí sociálního pedagoga je být oporou.

Klíčová slova:
sociální pedagog; škola; rodina; podpora žáka; komunikace

Abstract:
The family environment can be an endless source of pathologies and various problems for a child, which then negatively affect not only his mental health, but also his behaviour, his approach to education, his overall development and other areas. Communication with such families is very difficult for the school. A key role in this is played by the social pedagogue, who is often the first worker with whom the family establishes a more intimate and cooperative relationship.

This paper presents the experiences of a few social educators who have faced various challenges and dilemmas during their work with pupils' families, as well as with the pupils themselves. It is clear that a key role of the social pedagogue is to be supportive.

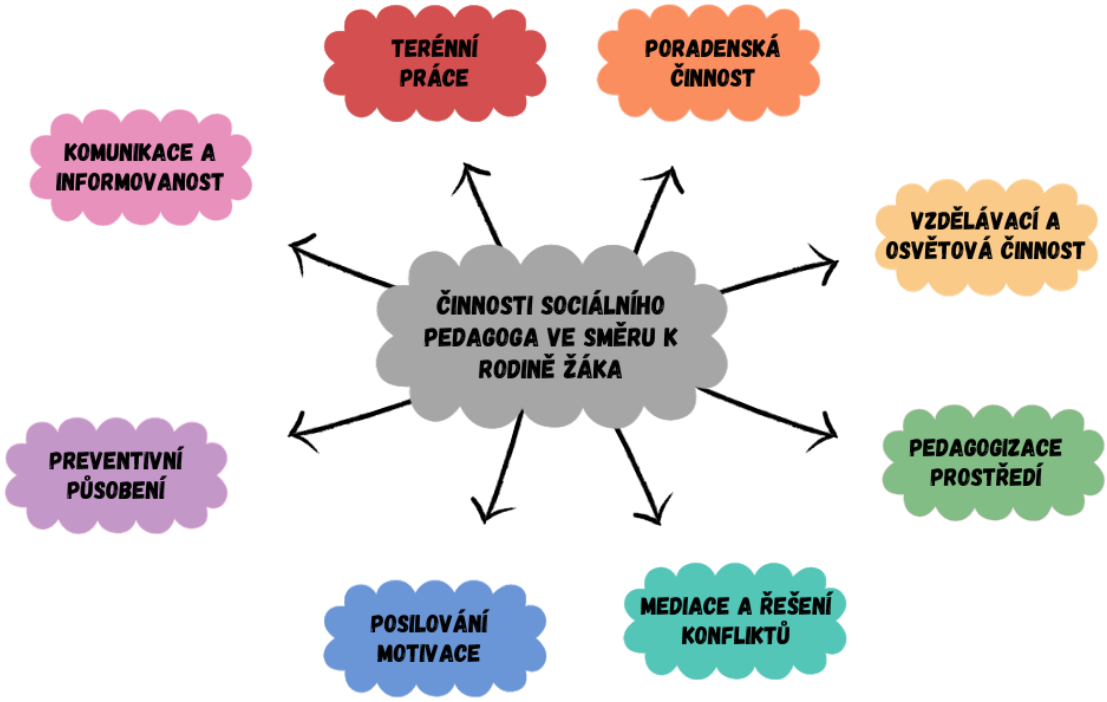
Keywords:
social pedagogue; school; family; pupil‘s support; communication

Úvod do problematiky

Rovina spolupráce sociálního pedagoga s rodinou žáka je klíčovým aspektem v oblasti pedagogické podpory při propojování školy a dětí, žáků školy. Rodina a prostředí, v jakém dítě vyrůstá, má nezaměnitelný vliv na vývoj a vzdělávání dítěte, což se promítá do širokého spektra vzdělávacích cílů, zejména v oblasti sociálního rozvoje, emocionální stability, naplňování potřeb i školní úspěšnosti (Helus, 2015).

Spolupráce s rodinou proto napomáhá k dosažení optimálního vzdělávacího prostředí pro žáka, důležitým cílem této spolupráce je podpora rodin žáků i jednotlivců, a to prostřednictvím individuálního přístupu a interakce s rodinou jako klíčovým partnerem ve výchovně vzdělávacím procesu jejich dítěte. Sociální pedagogové působí jako spojovací článek mezi školou a rodinou, poskytují podporu v obtížných situacích, pomáhají řešit konflikty a usnadňují komunikaci (Blábolilová, 2023).

Činnosti sociálního pedagoga ve směru k rodině žáka



Obrázek 1 *Schéma činností sociálního pedagoga ve směru k rodině žáka*
Zdroj: Vlastní zpracování

Terénní práce v rodinném zázemí a v lokálním prostředí bydliště žáka

Terénní práce či práce v rodinném zázemí žáka je nástroj, který může sociální pedagog využívat a využívá pro navázání komunikace s rodinou žáka. Zpra-

vidla bývá uplatňována v případech, kdy zákonní zástupci žáka se školou nespolupracují, avšak je potřeba, aby spolupracovat začali. K tomu dochází např. při problémovém či rizikovém chování žáka, vysoké absenci, výchovných obtížích žáka atd. Sociální pedagog tak cílí na zastavení negativního vývoje žáka. Výhodou terénní práce je poznání rodinného zázemí, socioekonomických podmínek, obtíží a patologií, které se v rodině vyskytují či poznání lokálního okolí bydliště žáka. Tyto informace může následně sociální pedagog využít pro nastavení individuálního přístupu k žákovi s cílem co nejvíce podpořit jeho možnosti školní úspěšnosti a nasměrovat jeho vývoj pozitivním směrem (AVSP, 2020).

Spolupráce rodiny je pro práci s žákem ve škole klíčová, důležité pro sociálního pedagoga je však také poznání právě rodinného zázemí a rodiny celkově – to jak funguje, jaké v ní převládají výchovné styly a tak dále. Rodinné prostředí bývá totiž příčinnou školního neúspěchu, naučených nevhodných vzorců chování žáka či nedostatečné motivace ke vzdělávání. Sociální pedagog může poskytovat v rámci terénní práce také poradenství (Červeňáková a kol., 2019).

Poradenská činnost

Asociace sociálních pedagogů (2022) uvádí, že sociální pedagogové se podílejí na tvorbě a realizaci poradenských služeb ve školách, kterou realizují jak na půdě školy, tak i v rodinném zázemí žáka. Sociální pedagog tak poskytuje rodinám sociálněpedagogické poradenství zahrnující výchovné problémy žáka, sociální, osobní a vztahové problémy či rizikové chování žáka a přináší tak možné strategie řešení. Poskytuje také poradenství sociální a podílí se i na poradenství kariérovém.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních přináší řadu oblastí, které školy v kontextu poradenství musí zajišťovat. Silnou pozici má v tomto právě sociální pedagog, který se podílí na většině zmíněných oblastí poradenství, jako je např. prevence školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, podpora vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí, předcházení všem formám rizikového chování a řada dalších (Vyhláška č. 72/2005).

Vzdělávací a osvětová činnost zaměřená na rodinu žáka

Vzdělávací programy a osvětovou činnost realizuje sociální pedagog nejen směrem k žákům a pedagogům, ale také směrem k rodině žáka a místní komunitě. Tím dopomáhá jednak edukaci rodiny v nejrůznějších oblastech, ale

také posilování vzdělání jako ceněné hodnoty. Současně tím přispívá k posílení komunikace a vztahu mezi školou a rodinou žáka (AVSP, 2020). S cílem osvěty realizuje také besedy a přednášky s různým tematickým zaměřením (Gubricová a kol., 2022).

Pedagogizace prostředí

Jeden z nástrojů, který může sociální pedagog využít k působení jak na žáka, tak i jeho rodinu, je pedagogizací rodinného prostředí. Z principu věci lze předpokládat, že k pedagogizaci lze dojít tehdy, pokud rodina spolupracuje a chce se podílet na úpravě rodinného zázemí, ve kterém dítě vyrůstá. Sociální pedagog tak může pomoci rodině nastavit a reorganizovat zázemí tak, aby na dítě působilo výchovně. Úprava prostředí může být v rovině vybavenosti prostoru, tedy např. dětský pokoj může být místo opadané omítky vymalován nebo mohou být na zdi umístěny barevné, veselé a naučné obrázky. Další rovina je pak osobnostně-vztahová, v rámci které mohou rodiče změnit svůj výchovný styl a přístup k dítěti (Kraus, 2014).

Celkově se pak působí na vychovávaného tak, aby se vývoj jeho osobnosti blížil k morálně vyvinutému a normy dodržujícími jedinci. Metoda pedagogizace prostředí je přitom odborníky v praxi využívána jako forma funkcionálního působení na děti tak, aby se naučily mít ve svém životě věci uspořádány (Šafářová, 2022).

Mediace a řešení konfliktů

Jednou z rolí, kterou může sociální pedagog ve spojitosti s rodiči plnit, je role mediátora a facilitátora. Častokrát ve školním prostředí dochází k situacím, kdy škola je v určitém sporu (či výrazném nepochopení) s rodinou žáka, respektive rodina žáka není schopna pochopit např. určité nastavení nebo cítí křivdu (Kraus, 2014). Zde hraje sociální pedagog klíčovou roli, neboť může vést jednotlivé strany k vzájemnému pochopení a nalezení adekvátního řešení. Může se přitom jednat o spor mezi rodiči jednoho a druhého žáka ze stejné třídy, který žáky i další účastníky negativně ovlivňuje. Mediaci a řešení konfliktů se věnuje přibližně 4 z 5 sociálních pedagogů.

Posilování motivace

Nejčastější cílovou skupinou sociálního pedagoga jsou žáci se sociálním znevýhodněním, kteří bývají často ohroženi školním neúspěchem. Takového žáka je třeba patřičně motivovat a současně motivovat i jeho rodinu. Žádoucí je také přimět rodiče podílet se na vzdělávání jejich dítěte, např. spoluúčastní na školních akcích či dopomocí dítěti při přípravě na vyučovací hodiny. S tím

pochopitelně souvisí také posilování rodičovských kompetencí a otevřeného přijímání zodpovědnosti za vzdělávání jejich dítěte (Červeňáková a kol., 2019).

Preventivní působení a posilování hodnot

Sociální pedagog může preventivně působit také na rodinu žáka. Tato forma prevence plyne ze všech předchozích činností, které sociální pedagog při práci s rodinou vykonává. Cílí tak na snižování míry záškoláctví, dopomáhá k vytvoření adekvátního rodinného prostředí pro vývoj dítěte, narovnává vztahy v rodině a řadu dalších (Šmída, 2023). Rodiče a blízká rodina jsou pro dítě vzorem a ukazatelem toho, co je v jejich rodině normou chování. Pro vedení řádného života žáka v budoucím životě je obzvláště důležité, aby rodina začala předávat žádoucí vzorce chování nejen v přístupu ke vzdělání, ale i k životnímu přístupu nebo zdravému životnímu stylu (Daněk & Šmída, 2023).

Role sociálního pedagoga v preventivním působení na rodinu žáka a její rodinné vztahy a ochranu práv dítěte v kontextu sociálně patologických jevů může v budoucnu fungovat jako prvním stupeň podpory před samotným orgánem sociálně právní ochrany dětí.

Komunikace a informovanost zákonných zástupců žáka

Sociální pedagog bývá často označován za most mezi školou a rodinou. Komunikace s rodinou probíhá prakticky neustále, a to při terénní práci v místě bydliště, při řešení výchovných obtíží žáka, při řešení absence nebo při poradenství. To vše je komunikace, která přináší rodině žáka mnoho informací o jejich dítěti, jeho prospěchu, chování, silných i slabých stránkách, ale i možnostech rodiny v tíživé životní situaci. Sociální pedagog tak s rodinou žáka komunikuje na partnerské úrovni, vytváří onen vztah přinášející pocit sounáležitosti rodiny a pocit, že se na vzdělávání jejich dítěte aktivně podílejí (NPI, 2022).

S podporou rodiny žáka souvisí také komunikace s externími subjekty, jakými je např. OSPOD, PČR, PPP, SVP, NZDM a další. I s těmito institucemi sociální pedagog aktivně komunikuje a snaží se řešit nepříznivou situaci rodiny žáka, žákovo nevhodné či rizikového chování, negativní psychosociální vývoj či možnosti intenzivnější podpory rodiny. To vše ve prospěch žáka (AVSP, 2020).

Zkušenosti sociálních pedagogů

V rámci Asociace sociálních pedagogů jsme realizovali dotazníkové šetření se sociálními pedagogy s cílem lépe identifikovat nastavení jejich pozic a nejčastěji vykonávané činnosti, ale také odhalit jisté osobní zkušenosti v jejich sociálněpedagogické praxi při práci s rodinou. Níže uvádíme výběr několika málo vyjádření a přiblížení zkušeností, které sociální pedagogové při svém působení zažili. Jednotlivé výpovědi jsou mírně upraveny, kontext je však zachován.

„Matka došla do školy naštvaná, řvala, vulgárně se vyjadřovala a chtěla vletět na učitelku, protože údajně jí měla učitelka tahat jejího kluka (syna) za mikinu ... Dopadlo to tak, že díky mně (sociálními pedagogovi) se uklidnila, proběhl rozhovor s učitelkou za mé přítomnosti a vše se vysvětlilo, matka poděkovala a odešla.“

Z tohoto příkladu je patrná role sociálního pedagoga při krizové intervenci, mediaci sporů, komunikaci s rodinou i pedagogickými pracovníky. Došlo zřejmě také k pochopení jednání učitelky u matky žáka.

„Na konci roku se nám svěřila ve školním klubu jedna holka (5. třída), že se cítí doma jako poslední kolo. Má mamku, její vlastní otec nejeví zájem a žije s mamkou a nevlastním taťkou, kterého má moc ráda, ale narodil se jím syn/brácha a kvůli tomu teď na ni neměli čas a já to mamce napsala v mailu, že se nám s tím svěřila, ale ať jí to neříká. Mamka poděkovala v mailu a že děkuje za “upozornění” a na začátku roku za mnou ta malá přiběhla a obejmula mě, že mě ráda vidí (došlo ke zlepšení situace).“

Sociální pedagog vyhodnotil schopnost matky pochopit trápení žákyně a informoval ji o jejích pocitech, což nakonec vyřešilo tíživou situaci žákyně. Zřejmá je z toho orientovanost sociálního pedagoga, opora rodiny i žáka, schopnost komunikovat s žáky o jejich pocitech a trápeních, ochrana práv dítěte, ale i pedagogizace prostředí v rovině vztahů.

„Naši žáci přicházejí z různých domovů, nejčastěji však z lokalit, které jeví znaky sociálně vyloučených lokalit. Nejčastěji řešíme vysokou absenci, která má následně vliv na školní neúspěšnost, děti tímto ztrácejí poslední zbytky vnitřní motivace. Já osobně to řeším tak, že pravidelně docházím do přirozeného prostředí dětí, kde se snažím působit na rodiče. Mě osobně se osvědčuje respektující způsob komunikace.“

Obecné shrnutí skutečnosti, jakou roli sociální pedagog může zaujmout při spolupráci s rodinami žáků ohrožených sociálním znevýhodněním. Respektující a partnerský přístup k rodině žáka a pravidelný kontakt v rodinném zázemí zvyšuje motivace rodiny a snižuje negativní jevy jako je záškoláctví. Role sociálního pedagoga je zřejmá v oblasti pedagogizace prostředí, terénní

práce, komunikace s rodinou žáka, prevence, posilování motivace ke vzdělávání a další.

„*V naší školce je početná skupina žáků se sociálním znevýhodněním, jejichž rodinám je potřeba aktivně pomáhat, neboť čelí chudobě a sociálnímu vyloučení. To negativně ovlivňuje naše žáky. Jsem prostředníkem mezi rodinou, školkou a institucemi. Pomáhám slabším rodinám, které jsou v tíživé sociální situaci, poskytuji poradenství jak rodinám, tak pedagogům s komunikací s těmito rodinami. Cítím totiž, že předškolní vzdělávání je pro naše žáčky obzvláště důležité a nechci, aby hned ze začátku zažili neúspěchy a opakování prvních ročníku na základní škole.*“

Působení sociálního pedagoga v mateřské škole se stává čím dál častějším. Jeho role je pak, jak uvádí sám sociální pedagog, stěžejní v oblasti komunikace s rodinou žáka a co největší eliminace negativní jevů zhoršujících školní úspěšnost. Silná role je také v podpoře rodiny žáka a v poradenství, které jí poskytuje. Působí tedy jako budovatel zdravých návyků pro nástup do základní školy a prvek prevence před selháváním.

„*Dětské úsměvy a objetí, když se podaří dítěti a rodině pomoci, když dítě projeví snahu o nápravu, když se dítěti podaří zlepšit prospěch a chování, když si rodiče uvědomí, že lze věci dělat jinak a ku prospěchu celé rodiny, když na konci roku za mnou přijdou děti s poděkováním, když mi zavolají rodiče nebo děti, které už ukončily základní školní docházku a sdělí, jak si vedou v novém životě. To je pro mě na práci to nejkrásnější.*“

Ačkoliv je pozice sociálního pedagoga náročnou profesí, přináší také řadu nenahraditelných okamžiků. Jedním z nich je bezpochyby pozitivní zpětná vazba, která se sociálnímu pedagogovi dostává od těch žáků a rodin, kteří v životě nakonec uspějí a překonají limity, které jim život nastavil. Sociální pedagog aktivně podporuje rozvoj žáka a jeho školní i profesní úspěšnost či podporuje rodinu v pozitivních změnách návyků (pedagogizace).

Závěrem

Role pozice sociálního pedagoga při práci s rodinou je velmi komplexní a oproti činnostem jiných pracovníků školy přesahuje školní prostředí. Sociální pedagog tak pracuje i v rodinném a lokálním prostředí žáka, kde podporuje vývoj dítěte a jeho možnosti prostřednictvím podpory jeho rodiny. Rodina je aktivně podporována pestrou nabídkou poradenských služeb, důvěrnou podporou ze strany sociálního pedagoga, možností pomoci s úpravou rodinného zázemí, posilováním motivace ke vzdělávání a řadou dalších činností. Podpora je pochopitelně i na půdě školy, kde sociální pedagog vystu-

puje v roli facilitátora/mediátora při komunikaci s pedagogickými pracovníky školy či s dalšími rodiči, při aktivní podpoře žádoucího chování žáka, adaptaci na školní prostředí a v dalších oblastech.

Z praxe a zkušeností sociálních pedagogů působících v mateřských, základních a i středních školách je patrné, jak zásadní je role sociálního pedagoga v oblasti podpory. Nejen v oblasti podpory školní úspěšnosti, ale také při zdravém vývoji dítěte, při ochraně jeho práv na půdě školy i v rodinném prostředí, při rozvoji sociálních dovedností žáka, ale i v tom, aby se žák prostě a jednoduše cítil ve škole i doma dobře, příjemně a spokojeně. K tomu všemu je nezbytná angažovaná spolupráce a zájem rodiny o vzdělávání a vývoj jejich dítěte.

Článek vznikl za podpory Asociace sociálních pedagogů v rámci dosahování strategických cílů.

Zdroje

Asociace sociálních pedagogů (ASOCP). (2023, 13. únor). *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (AVSP). (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. http://asocped.cz/folders-1305/.

Blábolilová, N. (2023). Potřebnost profese sociálního pedagoga na základní škole [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/182635.

Červeňáková, A., Figelová, J., Nováková, M., Pinterová, K., Svačinová, E., Svitáková, L., Šidlovská, J., & Tobola, K. (2019). *Metodika pro školní sociální pedagogy.*

Daněk, J., & Šmída, J. (2023). Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci. *Sociální pedagogika*, 11(1), 22–28A.

Gubricová, J., Martincová, R., Liberčanová, K., & Šuhajdová, I. (Eds.). (2022). Peer príručka pre sociálnych pedagógov.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Národní pedagogický institut (NPI). (2022, 4. října). *Školní sociální pedagog je pro žáky a rodiče především partnerem*. https://zapojmevsechny.cz.

Šafářová, Z. (2022). *Využití metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času* [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové]. https://theses.cz

Šmída, J. (2023). *Uplatnění sociálního pedagoga v základní škole z pohledu ředitelů škol* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. https://theses.cz.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72.

Autoři:

Mgr. Jan Šmída

Asociace sociálních pedagogů

jan.smida@asocp.cz

Mgr. Bc. Nicola Blábolilová, DiS.

Asociace sociálních pedagogů

nicola.blabolilova@asocp.cz

ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE PŘI KOMUNIKACI S RODINOU ŽÁKA (NEJEN) SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

THE ROLE OF THE SOCIAL PEDAGOGUE IN THE SCHOOL IN COMMUNICATING WITH THE FAMILY OF (NOT ONLY) SOCIALLY DISADVANTAGED PUPILS

Jan Šmída, Tomáš Čech, Vlado Balaban, CZ

Abstrakt:

S rodinami s nízkým sociokulturním statutem, ale nejen s nimi, je z pohledu školy často obtížné navázat participující rovinu komunikace. Příčiny pro to jsou různé, vždy však velmi ovlivňují žákovu motivaci, chování či studijní výsledky. Navázání aktivní komunikace může iniciovat mj. sociální pedagog, pokud je tato profese součástí týmu odborníků v rámci školního poradenského pracoviště. Dochází k tomu například prostřednictvím terénní práce, skrze kterou lépe poznává socio-ekonomické zázemí žáka a jeho rodinu, se kterou se snaží budovat respektující vztah založený na důvěře. Tím posiluje mj. přebírání rodičovské zodpovědnosti, ale také vytváří pro rodinu dlouhodobou oporu.

V příspěvku se zaměříme na působení sociálního pedagoga v prostředí základní školy, kde jako jeden z jeho úkolů očekáváme navazování vztahů s rodinami dětí, především rodiči žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Zaměříme se rovněž na intenzitu potřeb, kterou uvádí základní školy v oblasti komunikace a terénní práce s rodinou žáka, a jak se tato intenzita proměňuje u škol s pozicí a bez pozice sociálního pedagoga.

Klíčová slova:

sociální pedagog ve škole; komunikace s rodinou; terénní práce s rodinou; potřeby školy; školní (ne)úspěšnost; kvantitativní výzkum

Abstract:

With families with low socio-cultural status, but not only with them, it is often difficult from the school's point of view to establish a participatory level of communication. The reasons for this are varied, but they always have a major impact on the pupil's motivation, behaviour or academic performance. The establishment of active communication can be initiated,

among others, by a social pedagogue if this profession is part of the team of professionals within the school counselling centre. This is done, for example, through fieldwork, through which they get to know the socio-economic background of the pupil and their family, with whom they try to build a respectful and trusting relationship. This strengthens, among other things, the assumption of parental responsibility, but also creates long-term support for the family.

In this paper, we will focus on the social pedagogue's work in the elementary school environment, where one of his/her tasks is to establish relationships with the families of children, especially parents of pupils with educational support needs due to social disadvantage. We will also focus on the intensity of needs reported by elementary schools in the area of communication and outreach work with the pupil's family, and how this intensity varies in schools with and without the position of social pedagogue.

Keywords:
social pedagogue in school; communication with family; field work with family; school needs; school (in)succes; quantitative research

Úvod

Komunikace a spolupráce rodiny a školy je velmi důležitá z pohledu informovanosti obou stran a prevenci možného rizikového chování žáka. Tento most v oblasti komunikace a spolupráce rodiny a školy může představovat sociální pedagog, který pomocí svých odborných kompetencí realizuje činnosti a aktivity s cílem zlepšit současnou situaci žáka ve škole a případně předcházet výskytu rizikového chování v rodině, ve škole a ve volném čase žáka. Sociální pedagog působí ve škole jako součást týmu školního poradenského pracoviště spolu se speciálním pedagogem, výchovným poradcem, metodikem prevence a školním psychologem.

V Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (APIV) se zdůvodňuje zavedení pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících. Cílem je zlepšení primární a sekundární prevence ve školách. Sociální pedagog by se podílel na zlepšení spolupráce s rodinou včetně propojení mezi školou, rodinou a institucemi (obec, policie, orgán sociálně-právní ochrany, zdravotnické služby) (MŠMT, 2018, s. 8). Toto pojetí je podobné s pojetím sociálního pedagoga na Slovensku. Jeho pozice je zakotvena v zákoně č. 317/2009 Sb., o pedagogických pracovnících a odborných pracovnících (zákon č. 317/2009), kde se začleňuje do skupiny odborných pracovníků školy.

Důležitost spolupráce s rodinou žáka je zmíněna také v rámci strategického cíle 2 ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Z dokumentu jsou patrné snahy posílení spolupráce školy s rodinou žáka a zapojování rodiny do procesu vzdělávání žáka, edukace rodičů, předcházení případných konfliktů aj. (MŠMT, 2020).

Kromě jiných činností sociálního pedagoga zdůrazňujeme intervenci a poradenství s rodinou (resp. zákonnými zástupci) žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo jinak znevýhodněného žáka (§ 24, zákon č. 317/2009). Působení sociálního pedagoga ve škole je v posledních letech hojně diskutovaným tématem.

Bylo publikováno několik studií zabývajících se působením sociálního pedagoga ve škole (Blaštíková, Grecmanová, & Dopita, 2021; Daněk & Šmída, 2023; Petrenko & Hladík, 2021).

Pozice sociálního pedagoga v kontextu komunikace s rodinou žáka

Mezi běžně vykonávané činnosti sociálního pedagoga působícího ve škole spadá také komunikace s rodinou žáka. Např. Kraus (2014, s. 81-83) poukazuje na skutečnost, že sociální pedagog může pomoci rodině při plnění jejich funkcí, zastává tudíž klíčovou roli při komunikaci školy a rodiny žáka. Ten provádí rozhovory se zákonnými zástupci, ale i širší rodinou žáka, zpravidla v záležitostech týkajících se žáků potřebujících zvýšenou podporu. Takovéto rozhovory mohou mít preventivní charakter, ale lze je využít i jako formu intervence při rizikovém chování a výchovných obtížích žáka. Vzhledem ke skutečnosti, že je pozice sociálního pedagoga využívána zpravidla na školách s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním, je zde častá neangažovanost rodiny na spolupráci se školou. I z tohoto důvodu využívá sociální pedagog při své práci prvky terénní práce, kterým cílí na navázání a prohloubení vztahu škola-rodina přímo v rodinném zázemí žáka. Tím může mj. sociální pedagog lépe pochopit rodinnou situaci žáka a socioekonomické poměry, z kterých pochází. Tyto informace následně využívá při navrhování vhodných opatření (AVSP, 2020).

Komunikace a práce s rodinou žáka je klíčovou činností sociální pedagoga, o to více u rodin, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí či potřebují zvýšenou podporu. To ostatně dokládají také kompetence sociálního pedagoga na Slovensku, kterým je v těchto oblastech věnováno mnoho položek v oblasti požadovaných vědomostí, dovedností a schopností při práci s rodinou žáka (Pokyn ministra č. 39/2017).

Při práci s rodinou žáka se tak sociální pedagog stává nedílnou součástí procesu facilitace spolupráce mezi rodinou žáka a školou, zabývá se rodinou situací a rodinnými problémy, které negativně ovlivňují školní úspěšnost

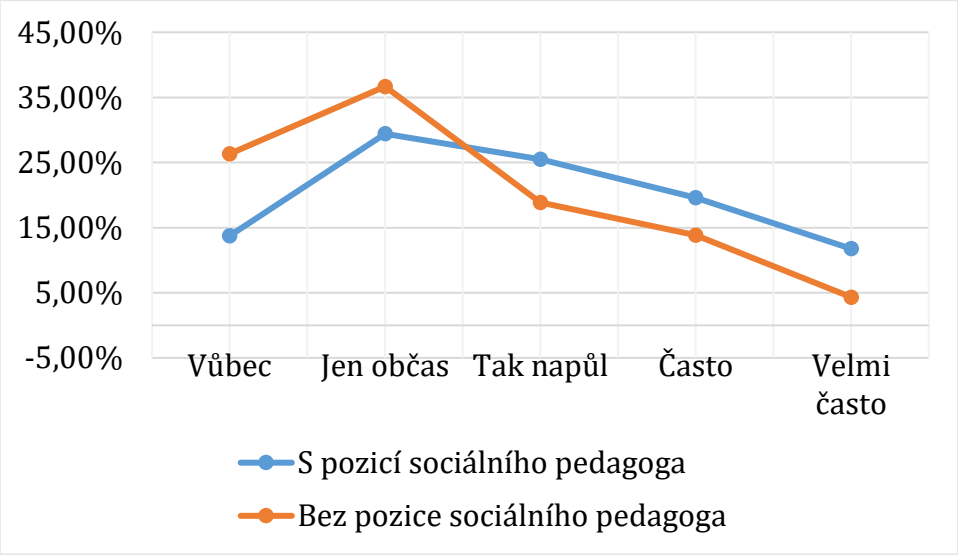
žáka a jeho zdravý psychosociální vývoj, realizuje pohovory s rodiči, poskytuje jim sociální a kariérové poradenství, může vystupovat v roli mediátora sporů či organizovat vzdělávací aktivity pro rodiče žáků a další řadu aktivit podporující spolupracující přístup rodičů (ASOCP, 2023).

Výzkumný soubor

V rámci výzkumu jsme realizovali dotazníkové šetření s řediteli a ředitelkami základních škol (dále jen „ZŠ“) v České republice. Do tohoto šetření se zapojilo celkem 1 280 ZŠ (30 % z celkového počtu), z čehož 1 178 ZŠ bylo bez pozice sociálního pedagoga a dalších 102 ZŠ s pozicí sociálního pedagoga. V České republice přitom evidujeme přibližně pouze 140 ZŠ s touto pozicí. Každá skupina obdržela jiný dotazník s některými stejnými otázkami.

Vybrané výsledky výzkumu

Ve výzkumu jsme se zaměřovali na potřeby ZŠ a jejich intenzitu ve vybraných oblastech, které souvisejí s výkonem pozice sociálního pedagoga a nejčastějšími činnostmi, které v praxi vykonává. Ředitelé ZŠ tak uváděli, v jaké intenzitě by potřebovala jejich škola pomoci v dané oblasti. V tomto článku se zaměříme na potřebu terénní práce s rodinou žáka, komunikace s rodinou žáka a práce s žáky se sociálním znevýhodněním na školách, kde pozice sociálního pedagoga působí, a kde naopak nepůsobí.

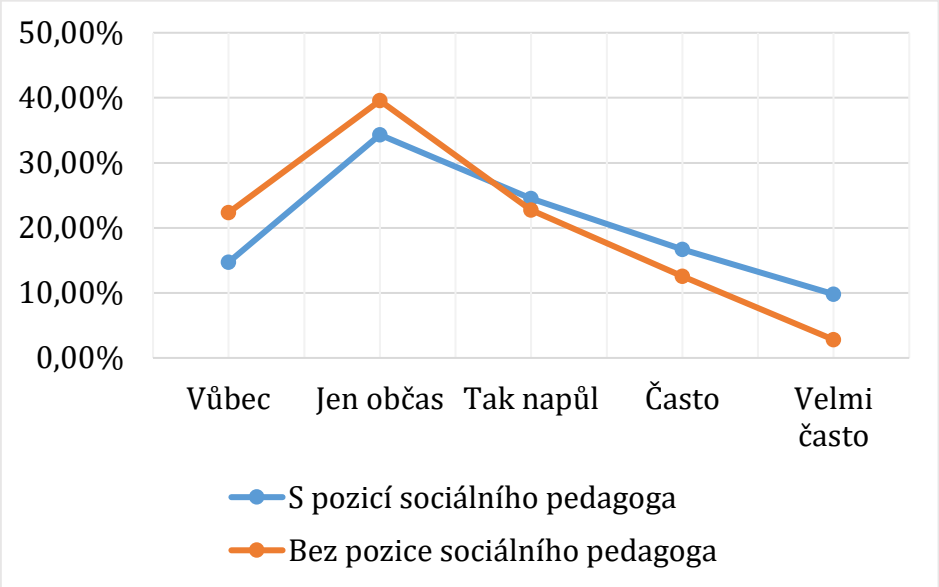


Graf 1 *Intenzita potřeb základních škol v oblasti terénní práce s rodinou žáka*
Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

Z grafu 1 je patrné, že na školách s pozicí sociálního pedagoga je i znatelně vyšší potřeba v oblasti terénní práce s rodinou žáka. V intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“ uvedlo potřebu 56.86 % ZŠ s pozicí, naproti tomu u ZŠ bez pozice to bylo pouze 37.01 %. Terénní práce je přitom školami využívána

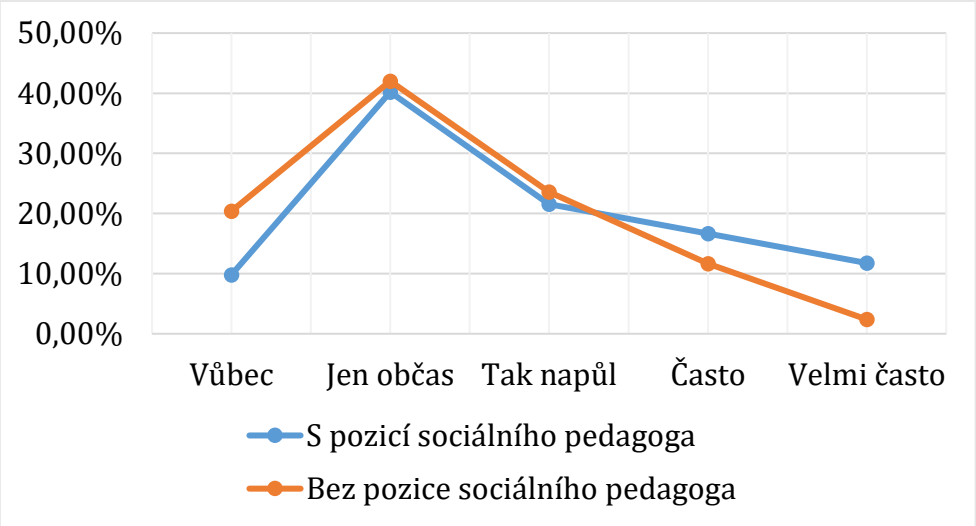
především pro zlepšení komunikace s rodinou žáka a její motivaci aktivně se podílet na výchovně-vzdělávacím procesu jejich dítěte. Tím mj. cílíme i na podporu školní úspěšnosti žáků. Žáci se sociálním znevýhodněním dosahují zpravidla horších výsledků v kontextu školní úspěšnosti, než jaký je český průměr, proto je třeba tuto skutečnost saturovat přímo ve vztahu škola-žák-rodina žáka.

Potřeba ZŠ posílit komunikaci s rodinou žáka je v opětovné intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“ pozorovatelná u 50.98 % ZŠ s pozicí sociálního pedagoga. Již méně rozdílný výsledek 38.11 % je ve stejné intenzitě zaznamenán u ZŠ bez pozice. Potřeba škol zapracovat na komunikaci s rodinou žáka je tak zřejmá u více než třetiny škol, což lze vidět na grafu 2 níže.



Graf 2 *Intenzita potřeb základních škol v oblasti komunikace s rodinou žáka*
Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

Pokud se podíváme na intenzitu potřeb v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním, vykazuje škola s pozicí sociálního pedagoga, nutno podotknout, pouze mírně intenzivnější potřebu v této oblasti. Vyšší rozdíl se však ukazuje u možnosti „Velmi často“, což mohou ovlivňovat extrémní hodnoty v malém souboru dat (102) ZŠ s pozicí sociálního pedagoga. Celkově lze konstatovat, že potřeba škol posílit práci s žáky se sociálním znevýhodněním je v současné době značná napříč celou Českou republikou. To se týká přibližně 37.61 % ZŠ bez pozice sociálního pedagoga a 50.0 % ZŠ s pozicí sociálního pedagoga (v intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“).



Graf 3 *Intenzita potřeb základních škol v oblasti práce s žákem se sociálním znevýhodněním*
Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

Nejen z výzkumného šetření, ale také ze situace v praxi vyplývá, že školy potřebují nezbytnou oporu a zvýšenou pomoc v nejrůznějších oblastech, které se přímo týkají vývoje žáka a jeho vzdělávání jak na půdě školy, tak i v rodinném prostředí. Právě pro tyto oblasti, jako je zvyšování školní úspěšnosti žáka, posilování hodnoty vzdělání v rodině žáka, zvyšování motivace školní docházky, práce s rodinou žáka či celkové zlepšení komunikace, je pozice sociálního pedagoga vhodná jako forma adekvátní podpory pro školy.

Pro lepší pochopení role sociálního pedagoga přinášíme doplňující vyjádření vybrané ředitelky ZŠ, které reflektuje přínos pozice pro rozvoj žáka i pro školu samotnou:

„Přínos dobrého sociálního pedagoga je pro školu zjevný a nesporný. Především propojuje rodiče a pedagogy, tedy lidi klíčové pro vzdělávání a celkový rozvoj žáka. V důsledku svých kompetencí může nahlédnout do rodinného prostředí dítěte a v případě potřeby jí nabídnout a zprostředkovat další pomoc.“

Slovo závěrem

Sociální pedagog v ZŠ hraje klíčovou roli při podpoře žáků se sociálním znevýhodněním a při snižování těchto dopadů na jejich školní úspěšnost. Toho dosahuje vytvořením podnětného prostředí nejen na půdě školy, ale také v rodinném zázemí žáků, tak, aby mohli žáci dosáhnout svého plného potenciálu. Stěžejním předpokladem je však nastavení adekvátní komunikace mezi školou a rodinou žáka, čehož lze dosáhnout právě sociálněpedagogickou prací přímo v rodinném zázemí žáka. Tím mj. přináší do školy cenné informace o žákovi a jeho sociálních podmínkách, které lze následně využít pro co nejoptimálnější nastavení individuálního přístupu ve výchově a vzdělávání.

Očekávání, která máme od této pozice, potvrzují také zjištění z našeho výzkumu. Z těch je patrná role sociálního pedagoga při práci s rodinou žáka a jeho přínos při propojování rodičů a pedagogických pracovníků školy, budování důvěry a posilování hodnoty vzdělání v daných rodinách žáků nejen se sociálním znevýhodněním.

*Realizace výzkumu a publikace článku je podpořena projektem **IGA_PdF_2023_003** Analýza potřeb základních škol v kontextu uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí.*

Zdroje

Asociace sociálních pedagogů (ASOCP). (2023, 13. únor). *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (AVSP). (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. http://asocped.cz/folders-1305/.

Blaštíková, L., Grecmanová, H., & Dopita, M. (2021). Sociální pedagog a sociální pracovník v základní škole. *Sociální pedagogika*, *9*(1), 74–81.

Daněk, J., & Šmída, J. (2023). Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci. *Sociální pedagogika*, *11*(1), 22–28.

Hladík, J., & Petrenko, R. (2021). Sociální pedagog může být užitečnou součástí školního poradenského pracoviště. *Řízení školy* [online]. https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/socialnipedagog-muze-byt-uzitecnou-soucasti-skolniho-poradenskeho-pracoviste.a-7751.html.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2018). *Akční plán inkluzívního vzdělávání na období 2019–2020.* [online]. https://www.msmt.cz.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* [online]. https://www.msmt.cz.

Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Laws @ Ministerstvo školství, vedy, výskumu a športu*. https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. https://www.ccvp-fku.sk/zakony-a-vyhlasky/pokyn-ms-sr-c-39-2017/.

Autoři:

Mgr. Jan Šmída

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

jan.smida@upol.cz

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

tomas.cech@upol.cz

Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

vlado.balaban@upol.cz

AGRESE JE OK, NÁSILÍ OK NENÍ, ANEB NECHEJME DĚTI ZAKOUŠET JEJICH SÍLU – ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PREVENCI NÁSILÍ

AGGRESSION IS OK, VIOLENCE IS NOT OK, OR LET CHILDREN EXPERIENCE THEIR POWER - THE ROLE OF THE SOCIAL PEDAGOGUE IN VIOLENCE PREVENTION

Petr Soják, CZ

Abstrakt:
Agresi je věnován v poslední době velký zájem, neboť v současném světě jsme svědky značného množství násilí. Agrese je v ohnisku zájmu mnoha oborů – biologie, psychologie, etologie, neurologie. Významné jsou i příspěvky v oblasti antropologie, sociologie, etiky, pedagogiky a dalších sociálně-vědních disciplín. Přitom panuje stále velká nejednotnost ve vysvětlení původu agrese a v tom, co vlastně agrese je. Neboť pod tímto pojmem se rozumí velké množství nejrůznějších aktivit, někdy jakási vnitřní síla nebo energie organismu. Z hlediska výchovy a rozvoje osobnosti člověka se nejčastěji hovoří o agresi ve smyslu toho, jestli lze agresi nějak zamezit, zmírnit. Anebo jinak "zkrotit" lidskou agresivitu, abychom nemuseli být neustále vystavováni jejím ničivým důsledkům. V tomto příspěvku se budeme zabývat zejména možnostmi, jak lze agresi porozumět ve vztahu k výchově. Nastíníme principy na základě konkrétních metodických přístupů a toho, jak v tomto tématu může pracovat sociální pedagog.

Klíčová slova:
agrese; emoce; projev emoce; zlost; násilí; chování; kultivace

Abstract:
Aggression has been receiving a lot of attention lately, as we are witnessing a significant amount of violence in the contemporary world. Aggression is the focus of interest in many fields - biology, psychology, ethology, neurology. Contributions in the field of anthropology, sociology, ethics, pedagogy and other social scientific disciplines are also significant. At the same time, there is still great inconsistency in the explanation of the origin of aggression and in what aggression actually is. Because this term means a large number of various activities, sometimes a kind of internal force or energy of the

organism. From the point of view of education and development of a person's personality, aggression is most often talked about in the sense of whether it can somehow be prevented or mitigated. Or else to "tame" human aggressiveness so that we don't have to be constantly exposed to its destructive consequences. In this post, we will deal in particular with the possibilities of how aggression can be understood in relation to education. We outline the principles based on specific methodological approaches and how a social pedagogue can work on this topic..

Keywords:
aggression; emotion; expression of emotion; anger; violence; behaviour; cultivation

Úvod

Co vás napadne, když se řekne agrese? Co s vámi agrese dělá? Jaký máte vztah k agresi? Podobných otázek k tématu agrese najdeme mnoho.

V jaké míře je agresivita vrozená lidskému druhu, nebo je spíše součástí lidské kulturní evoluce? Je naše agresivní chování řízeno geneticky, nebo se vyvíjí naší svobodnou vůlí? Jde o spojení sociálních a humánních činností, nejen člověka, s biologickým základem, se kterým se rodí? Je mysl člověka a společnost podmíněna sklony a omezeními vytvořenými přírodním výběrem v průběhu evoluce stejným způsobem jako v živočišných společenstvích? Týká se agresivita vývoje a utváření osobnosti? Atd.

Agresi je věnován v poslední době značný zájem, jak se dozvídáme zejména z médií, neboť v současném světě jsme svědky množství násilí na různých úrovních. Je to pravda, že jde o zvýšení takového chování v lidské populaci? Nebo se o tom nyní více mluví? Agrese je v ohnisku zájmu mnoha oborů – biologie, psychologie, neurologie, antropologie, sociologie, etiky, pedagogiky a dalších sociálně-vědních disciplín. Zároveň panuje nejednotnost ve vysvětlení původu agrese i v tom, co vlastně agrese je, neboť se pod tímto pojmem rozumí velké množství nejrůznějších modelů chování i definic:

„… útočné či výbojné jednání, (úmyslný) útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby (reakce na frustraci) …“ (Hartl & Hartlová, 2010)

„… energie či síla, kterou každý člověk potřebuje, aby dokázal realizovat svá rozhodnutí, cíle, naplňovat své potřeby, celkově tedy realizovat svou sebeaktualizaci.“ (Moore & Gillette, 2015)

Z hlediska výchovy i vzdělávání, tedy utváření osobnosti člověka nejen v rodině či ve škole, ale i v jiných sociálních prostředích, které nás ovlivňují,

se mluví o agresi zejména v negativním pojetí. Obvykle v tomto kontextu řešíme, jak agresivitě nějak zamezit, nebo ji zakázat, zmírnit, zkrotit, abychom nemuseli být neustále vystavováni jejím ničivým důsledkům.

Bezesporu sociální prostředí má na člověka vedle jeho genetické výbavy vliv na jeho chování a jednání (samozřejmě i myšlení a prožívání). Vzhledem k tomu, v jakém prostředí člověk vyrůstá, s jakými lidmi se stýká nebo třeba i to, jaké s lidmi navazuje sociální vztahy, to vše člověka ovlivňuje při jeho životních strategiích (slovy transakční analýzy jeho životních scénářů), aniž by si to musel uvědomovat. V jednoduchosti pojetí lze říct, že sociální prostředí může člověka ovlivňovat pozitivně či negativně. Obojí může mít dopad na agresivní projevy chování. Primární a obvykle zásadní vliv na agresivní chování má rodinné prostředí. Rodiče (i ti nepřítomní) jsou pak jedním ze zásadních vzorů, které děti mají, a také je jejich chování značně ovlivňuje. Nejenom rodinné prostředí má ale na děti vliv a jedním z dalších faktorů, který může ovlivnit jejich chování, je školní prostředí, ve kterém děti jsou a žijí velkou část svého života.

Chci se však v tomto textu zabývat více tím, jak lze agresi porozumět i v jiných kontextech a významech. Nevěnovat se přímo nějaké kauze ze sociálního či edukativního prostředí, ani např. tvorbě konkrétní metodiky, jak s agresí zacházet. Sociální pedagogika je disciplína, která je zaměřená na oblast prevence. Ekonomicky je prevence vždy levnější než represe či záchrana/změna již nastalého sociálně problémového chování. Prevence ale také spočívá v tom, jak dané oblasti rozumíme, jak ji chápeme a vysvětlujeme druhým.

Vztah mezi vztekem, agresí a násilím je složitý

Vztek / hněv = emoce

Agrese – agresivita = projev emoce – útoková reakce

Násilí = čin, nezvládnutý projev agrese

Slovo zlost používáme pro vyjádření intenzivního hněvu, vzteku nebo zloby. Jedná se o emoční stav, který může být způsoben různými situacemi nebo událostmi, které člověka tzv. rozčílí. Zlost může mít fyzické i psychické projevy a může vést k agresivnímu chování nebo impulsivním reakcím.

Běžně používanou definicí zlosti je silná vášeň nebo emoce nespokojenosti či nepřátelství, vyvolaná skutečným nebo domnělým zraněním či urážkou sebe sama nebo druhých, nebo úmyslem takové zranění způsobit (Feindler, 2006, s. 3).

Kennedy (1992, s. 150) uvádí: „Hněv je afektivní stav prožívaný jako motivace k jednání, které varuje, zastrašuje nebo útočí na ty, kteří jsou vnímáni jako vyzývaví nebo ohrožující."

Shrneme-li Feindlerova (2006, s. 4–5) slova, tak je hněv je obvykle negativní pocitový stav, který motivuje touhu po jednání, obvykle vůči druhým lidem, jehož cílem je varovat, zastrašit, ovládnout nebo napadnout, případně získat odplatu. Obvykle, ale ne vždy, je také spojen s fyziologickými změnami, jako např. zrychlení srdečního tepu nebo pocení. Dále ho pak mohou doprovázet společensky vytvořené a vynucené vzorce chování, které určují, jak se chovat, když jsme rozzlobení, např. zvýšení hlasu, nadávky, ukazování prstem, mračení se či křížení rukou.

Nicméně vztek řadíme mezi vrozené emoce, tzn. nelze je ovládat vůlí, jak charakterizoval P. Ekmann (2015), zároveň má i svou složku sociálně získanou. Je výsledkem určité frustrace z nemožnosti vypořádat se s překážkou (k cíli), z neuspokojených potřeb a očekávání. Jeho primární funkcí, jako tzv. stenické emoce, je zničit/odstranit překážku. Jsou pro něj typické tzv. microexprese = mikrovýrazy[4], na nichž jsme schopni detekovat, že člověk reálně prožívá konkrétní emoci. Pokud umíme číst mikrovýrazy, jsme schopni (ne)vědomě zachytit u druhého, jakou reálnou emoci prožívá, ačkoliv se (ne)vědomě může snažit ji nevyjádřit. Můžeme např. zachytit něčí výrazy vysokorychlostní kamerou a přehrát je mnohem pomaleji[5]. Ale také je možné se naučit mikrovýrazy číst. K tomu má každý člověk jistou míru vrozené schopnosti, aniž bych si to uvědomoval, a díky tomu např. může adekvátně reagovat na mikrovýrazy svých dětí, které ještě nemluví. Zároveň se v tom lze trénovat např. v rámci tréninku různých komunikačních „skills", které potřebuje rozvíjet jakýkoliv odborník v pomáhajících profesích.

Na tomto základu lze zároveň konstatovat, že agresivní projevy nemusí korespondovat s reálně prožívanou emocí vzteku. Projev emoce sice můžeme vnímat a pojmenovat, ale nejsme schopni rozpoznat příčinu a důvod projevu

---

[4] Lidskými emocemi a jejich čtením se zabývalo a zabývá mnoho odborníků z různých oblastí. Odborně jsem prošel školením a certifikovaným tréninkem společností Paul Ekman International, který vedl J. Ženatý z Ged Group(www.qedgroup.cz). Zde jsme se mj. dozvěděli, že emoce a jejich projev jsou dle výzkumů P. Ekmana nevědomou biopsychosociální reakcí trvající obvykle 0,5–4,0 sekundy a do těla (respektive projevů chování) je vysílána amygdalou. Mikroexprese (mikrovýraz) emocionálního projevu obvykle trvá méně než 0,5 sekundy. Na rozdíl od běžných výrazů obličeje je velmi obtížné, spíše prakticky nemožné skrýt mikroexpresní reakci, která je vázána na prožívanou emoci. P. Ekman definoval na základě svých výzkumů sedm univerzálních emocí: znechucení, vztek, strach, smutek, radost, pohrdání a překvapení, které v rámci mikroexprese nelze ovládat vůlí,

[5] (volně dostupné testování např. na mazuzu.com/microexpressions/).

chování a zda koresponduje s prožívanou emocí, což může být rozdílné = „Othellova chyba“[6].

Lidé často chybně interpretují různé fyziologické reakce automaticky jako projev lži. Fyziologické reakce znamenají obvykle nárůst projevu emoce, který může, ale i nemusí být projevem lži. Z toho vyplývá, že neexistuje žádná fyziologická reakce, která by se projevovala jenom při lhaní a jindy ne, tudíž není možné na 100 % určit, zda někdo lže. V komunikaci se nám pak děje to (neboť nelze nekomunikovat), že základní projevy emoce sice můžeme poznat, a tudíž na ní reagovat, ale příčina projevu emoce může být rozdílná, např. za projevem zlosti může být skryto mnoho rozdílných potřeb a příčin.

Rozhněvat nás kromě překážky může mnoho různorodých jevů. Dalo by se konstatovat, že v danou chvíli se stanou pro nás prožívané emoce, které jsou informací o (ne)uspokojení našich potřeb, vlastně jakousi překážkou. Je to např. zklamání z jednání jiné osoby; strach o sebe či druhé; když námi někdo pohrdá či manipuluje, nebo nás nechápe; pocity nespravedlnosti, „boj“ o pravdu či moc atd. My v projevu emoce zlosti čteme zlost. Na ni reagujeme např. tím, že ji druhému zakážeme, ale bez znalosti příčiny. Kdybychom detekovali v projevu emoce např. smutek, asi bychom reagovali jinak, např. tím, že člověka obejmeme, politujeme apod.

U dětí a dospívajících dle R. McLeud[7] jsou to nejčastěji tyto důvody/potřeby: *upoutání pozornosti, získání moci nad něčím/někým, snaha o pomstu, předvádění neúspěchu, vyzývání autority, …*

Agresivní chování a lidský druh

V dílech sociálních psychologů se setkáváme s dělením agrese na nejhrubší rovině z hlediska formy a příčin. Formálně můžeme rozlišit asi tři základní bipolární dimenze agrese: *přímá – nepřímá, fyzická – verbální, aktivní – pasivní*.

Jak už jsem zmiňoval, tak na agresivní chování se obvykle díváme negativním fokusem. Vyjdeme-li z definice agrese dle Moora (viz výše) ve smyslu energie a síly, tak *kluci (nejen oni) potřebují, aby matky uznaly, že jsou „dobře“*

---

[6] Othelova chyba je termín z oblasti sociální psychologie, který P. Ekman (2015) popisuje jako chybnou interpretaci fyziologických reakcí (například mrkání, polykání, olíznutí rtů) v rámci projevu emoce, stresu, napětí a nervozity.

[7] V rámci školení primární prevence rizikového chování (COPE – creating optimal personal experiences, garant Rita McLeod (univerzity of Saskatoon); kurz pro metodiky prevence), které jsme transponovali z McLeod, R. School to Life Transition Handbook. Saskatchewan: Saskatchewan Association for Community Living, 1999 a které jsme realizovali pod Educatio, o.s. R.McLeod definovala pět nejrizikovějších projevů chování u dětí a dospívajících souvisejících s agresivitou.

agresivní, že jsou dobří bojovníci, že mají sílu. Protože když uslyší jen, že je síla špatná, že nesmí nikomu ubližovat, nesmí tzv. zlobit, protože nesmí nic dělat, nesmí se hýbat (zvlášť ve škole to škodí), tak se naučí, že síla je jen špatná. Začnou se jí bát, nebo různě modifikovat, nebo zvyšovat způsob jejího projevu, neb se daný zákaz stane vlastně novou překážkou. Kluci (i holky) potřebují uznání od společenství. A potřebují zjistit, že je síla také dobrá. Pak je větší předpoklad, že se jí naučí používat efektivně a uvědomovat si její hranice, než když jen uslyší, že se to nesmí."[8]

V mnoha psychologických publikacích např. (Slaměník & Výrost, 2008, s. 269) se dočteme:

- *Afektivní agrese* je reakcí či následkem, ale není příčinou nebo plánovaným jednáním.
- *Instrumentální agrese* slouží k dosažení cíle, tedy překonání „nějaké překážky".

Lidé nejsou dle vícero odborníků těmi nejagresivnějšími tvory na této planetě, ačkoliv si to obvykle o sobě myslíme, nejen díky válkám, vraždám aj. E. O. Wilson (1993) uvádí ve své knize příklady hyen Mungi, jež spolu zápasí o kořist „neznajíce bratra", a následné příklady kanibalismu tohoto druhu, či ukázky bojů navzájem rivalitních kolonií mravence *Tetramorium caespitum.*

A jak deklaruje, tak příklady nám mohou doložit, že je vrozenost tohoto typu chování vlastní řádu primátů a jejím ostatním hominidním čeledím, např. soupeření samců šimpanzů o dominanci a jejich válečná agresivita mezi jednotlivými tlupami pozorovaná na území Konga, nebo teritoriální výboje paviánů apod.

Zároveň můžeme vnímat, že v rámci aktuální stupňující se polarizace názorů ve společnosti nejen v české kotlině, díky mediálnímu tlaku zaměřujícímu se často či primárně na negativní zprávy, díky rozvoji technologií, sociálních sítí, které s tímto trendem polarizace pravděpodobně významně souvisí, se zdá, že lidé také díky tomu stupňují své projevy násilí a násilného chování a jednání přímo či nepřímo (např. v on-line světě). Jistou roli v tom bude hrát asi i snižující se schopnost lidí vypořádat se s krizovými situacemi A to nejen těch, které souvisí s přežitím, ale už jen proto, že se s nimi reálně lidé toliko nepotkávají. Případně jsou transformovány do jiných oblastí – bavíme se zde např. o trendech pojmenovávaných jako tzv. vločkové děti, bubble child, click generation apod.

„Lidské formy agresivního jednání jsou specifické pro lidstvo jako druh; i když jsou tyto formy jednání v zásadě vlastní primátům, obsahují rysy, které

[8] M. Vybíral, P. Soják – metodika školení „Agrese je OK aneb nechme kluky zakoušet jejích sílu" – LOM, s.r.o.

je odlišují od agresivity v ostatních živočišných druzích“ Wilson (1993, s. 98). I když se tedy můžeme jako druh považovat za vyspělejší, tak některé způsoby a projevy chování mají naši vrozenou podstatu jako druhu. Wilson (1993) dále uvádí, že můžeme dnes rozlišit nejméně sedm kategorií agresivity:

- ochrana a dobytí teritoria,
- prosazování dominantního postavení v rámci dobře organizovaných skupin,
- sexuální agresivita,
- projevy nepřátelství, kterými končí odstavení mláďat,
- agrese proti kořisti,
- ochranné protiútoky proti dravcům,
- moralistické (disciplinární) agrese k upevnění společenských pravidel.

Ad 1.

- obrana a ochrana – soukromých pozemků, majetků, - rodinou, společností, státem, …
- hlídání svých loveckých domén různými indiánskými kmeny
- dobyvačné teritoriální války v dnešní podobě, ale i „primitivní“ podoby válek, např. Maorů, ale i starších populací, kdy žil člověk jen v tlupách lovců-sběračů

Ad 2.

- násilné prosazování dominance v rámci rodiny, rodu (královské vyvražďování)
- známé příklady Havajanů v boji o náčelnický post

Ad 3.

- různé formy sexuálních deprivací, úchylek a nemocí

Ad 4.

- zřeknutí se mateřství, jak formou chtěných interrupcí, či odložení narozených děti do kojeneckých a dětských ústavů

Ad 5.

- nesmyslné, neetické vybíjení celých druhů s minimálním využití kořisti - „Buffalo Bill´s společnosti“, které zlikvidovaly skoro celou populaci bizonů
- ničení životního prostředí za účelem získání zemědělských prostor

Ad 6.

- likvidace dravců v obavě potenciálního ohrožení – např. vybíjení vlků
- soupeření o životní prostor – napadání sousedních kmenů

Ad 7.

- náboženské války, xenofobie a rasismus

Původ agrese

Úvahy o původu agrese, co vlastně agrese je, jsou nejednotné. Dva nejvýznamnější názorové proudy na původ agrese jsou:

- Instinktivismus, který chápe agresi jako vrozený pud.
- Naučené chování, tento směr tvrdí, že agresi se lze naučit pozorováním a nápodobou.

add1. V publikaci E. Fromma (1997) najdeme k tomuto dělení různé teorie a charakteristiky. Např. že McDougal vyslovil myšlenku tzv. mechanisticko-hydraulické koncepce pudového modelu agrese, podle které je energie zadržována na „vratech propusti" a za určitých podmínek „přeteče". Nebo že S. Freud shrnul všechny dříve uváděné pudy do dvou kategorií – pohlavní pud a pud sebezáchovy, které poté přepracoval na pojmy pud života a pud smrti. Agrese je podle této teorie založena na pudu smrti, který může být namířen proti existenci daného organismu formou autodestruktivního chování, nebo může být zaměřen navenek ve formě agrese s tendencí ničit jiné organismy. Tedy není reakcí na vnější stimul, ale je založena na vrozené a trvale působící síle.

K. Lorenz (1992) tvrdí, že lidská agresivita je pud, který se sytí z nepřetržitě proudícího pramene energie a není nutně výsledkem reakce na vnější podněty. Tato energie se v člověku hromadí, a jakmile se jí nahromadí dostatek, dochází k jejímu uvolnění, a to bez ohledu na to, zda je či není vnější podnět přiměřený. Ale také tvrdí, že agrese životu efektivně slouží a v konečném důsledku přispívá k přežití jedince i druhu.

Podobnost v názoru na agresi jako instinktu u Freuda i Lorenze nalezneme v tom, že je nezdravé, nemůže-li se agrese vybít v akci. A sice, že současný člověk je bytost trpící nedostatečným odreagováním agresivního pudového jednání a např., že potlačovaná sexualita může vést k duševním agresivním poruchám.

add2. „Stoupenci teorie sociálního učení soudí, že agrese je naučenou odpovědí, a čím častěji bude posilována, tím pravděpodobněji se bude vyskytovat. Člověk, který je frustrován nebo rozrušen stresující událostí, prožívá nepříjemnou emoci. Reakce na tento stav může být různá (stažení se, užití alkoholu, agrese, aj.), přičemž člověk volí takovou reakci, která ho nejúspěšněji zbavovala nepříjemné emoce v minulosti. Z tohoto hlediska vyvolává frustrace agresi hlavně u lidí, kteří se naučili odpovídat na nepříznivé situace agresivním chováním." in Atkinsonová (1995, s. 456)

Existují názory, že agresi se lze naučit imitací nejen živého, ale i filmového modelu, a je snahou tím deklarovat, že jejím pozorováním se zvyšuje pravděpodobně agresivní chování u diváka. Vyjdeme-li z definic životních scénářů a popisu egostavů dle transakční analýzy, tak jak je např. popisoval E. Berne

(2011), vyplývá z toho, že se v životě se chováme tak, jak by si naši rodiče přáli, nebo jak by se chovali oni sami. Rodič je bezesporu modelem agresivního chování ať v pozitivním či negativním duchu. To např. vysvětluje předpoklad, že jsou nadprůměrně agresivní děti, které rodiče krutě trestají. Také by šlo v tomto kontextu mluvit o postoji zvaném „naučená bezmocnost", kterým se zabývá Langmeier a Krejčířová (1998), a to např. ve vztahu k sebedestruktivním činům. Zároveň lze ale říct, že přesunutí agresivních projevů do fantazií či náhradních objektů (např. počítačová hra) spíše než k posilování neefektivních forem agrese vede k ventilaci agrese v „bezpečném" prostředí. Nemluvím zde však nyní o kyberšikaně v rámci sociálních sítí. A také lze těžko dohledat validní výzkumy, které by nějak deklarovaly, jak to s agresivitou a počítačovými hrami je.

Dalším argumentem v teorii sociálního učení je, že agresivní chování je možné posilovat. Patterson, Littman a Bricker, (1967) popisují, že děti, jimž se bezprostředně po agresivním činu dostalo pozitivního zpevnění, vykazovaly nejvyšší celkovou míru agrese, zatímco děti, u nichž byl nejčastější reakcí na agresi trest, vykazovaly nejnižší úroveň agrese.

Agrese jako multikauzální jev

Obecně lze agresi/agresivitu vnímat jako multikauzální jev. V současné literatuře se setkáváme s názorem, že agrese je zapříčiněna jak endogenními faktory, tak i vnějším působením na organismus.

Současný pohled *sociální psychologie* na agresi, jak se např. dozvíme u Výrost, Slaměník, (1997), zohledňuje tzv. agresi provokující podněty.

Autoři zde vycházejí z předpokladu, že k agresi dochází především tehdy, když je určitým podnětům vystavená osoba, která je určitým způsobem naladěná, resp. má určité predispozice jednat agresivně. Do osobních predispozic jednat agresivně jsou zahrnuty biologické vlivy jako je fungování nervového systému, dědičnost a biochemické procesy (hladina testosteronu, vliv alkoholu, aj.), vlivy sociálního učení formou pozitivního zpevnění a imitací agresivně se chovajícího modelu. Vnější podněty pro agresi mají společné to, že vyvolávají stav nepohody (diskomfort). Můžeme sem zařadit přímý nebo předpokládaný útok (fyzický nebo verbální), frustraci, bolest nebo například vysokou teplotu prostředí.

To dále rozšiřují v publikaci Sociální psychologie (Výrost, Slaměník, Sollárová; 2019), kde věnují tématu Agrese jednu celou kapitolu, je uvedeno, že L. Berkowitz (1997) rozděluje agresi na dvě základní formy. Hovoří o agresi spontánní a instrumentální.

Spontánní agrese je reakcí na určitý podnět, který v daném člověku vyvolává hostilitu, silný negativní pocit (zlost) a impulzivní odpověď na tento podnět ve formě verbálního nebo fyzického chování. Její hlavní motivací je vnitřní puzení zranit a obvykle není plánovaná. Alespoň takto je obvykle vysvětlováno (nevědomé) agresivní chování ve smyslu afektu[9].

Instrumentální agrese je závislá na sociálním zpevňování a slouží jako behaviorální technika k dosahování jiných neagresivních cílů. Její projevení obvykle není spojeno s projevem zlosti, ačkoliv je vlastně zlost v danou chvíli prožívána. A také zde není přítomen typický provokující podnět jako u agrese spontánní. Oba se samozřejmě v běžném životě mohou prolínat.

Jak je popisováno v knize Wilsona (1993), tak *socio-biologický pohled* říká, jestliže bychom slova vrozenost a agresivita předefinovali ve smyslu užitku, jenž z něj mají jiné živočišné druhy, je možné (vlivem kulturní evoluce), lidskou agresivitu s vrozeností u druhů nám podobných hominidů neslučovat, tak jak ji známe v dnešní podobě.

Dle něj je „vrozenost jakási měřitelná pravděpodobnost, že gen rozvine v určitém prostředí ale nikoliv jistota, že se rozvine ve všech prostředích." (Wilson, 1993, s. 98)

Není žádný důkaz pro to, že by existoval nějaký všeobecně rozšířený jednotný agresivní instinkt. Většina druhů agresivního chování, které vykazují členové stejného druhu, je reakcí na velkou hustotu populace v příslušném životním prostoru.

Toho člověk, možná nevědomě, využil proti zákonům etiky a evoluce vlastního druhu. Přirozený výběr a životnost populace závisí na úmrtnosti a snižování počtu narozených potomků a agresivita, jako mnoho dalších forem chování, je v každém druhu těžko definovatelným souborem různých reakcí ovládaných různými kontrolními centry nervové soustavy. Nicméně „zvířata používají agresivitu jako prostředek na získání kontroly nad potřebnými věcmi, především potravou a úkrytem, kterých je málo, nebo je pravděpodobné, že jich v některém období životního cyklu málo bude. Pouze zvyšují intenzitu svých hrozeb a frekvenci útoků s růstem hustoty populace kolem nich." (Wilson, 1993, s. 102)

Agrese v rámci kulturní evoluce

Dle Wilsona je kulturní evoluce agresivity řízena společně těmito třemi silami:

[9] Afekt má v našem prostředí obvykle úzký význam prudkého krátkodobého výboje emočního procesu. Tato zjednodušená interpretace byla vícekrát i výzkumně rozporována. Nicméně v (laickém) obecném pojetí je na ní takto obvykle nazíráno.

- genetická predispozice k naučení se nějaké formě společně vykonávané agrese,
- nevyhnutelnost podmíněná prostředím, v kterém se společnost nachází,
- předchozí historie skupiny je vede k tomu, aby dala přednost té či oné kulturní inovaci.

„I když důkazy naznačují, že biologická povaha lidstva zahájila evoluci organizované agrese a do značné míry řídila jeho počáteční vývoj v mnoha společnostech, eventuální výsledek této evoluce bude determinován kulturními procesy, které se stále víc a víc dostávají pod kontrolu racionální psychiky. Vedení válek je zřetelným příkladem hypertrofované biologické predispozice. A rozvoj válečnictví byl autokatalytickou reakcí, kterou nemohli zastavit žádní lidé, protože pokusit se jednostranně zvrátit tento proces by znamenalo a priori stát se obětí.“ (Wilson, 1993, s. 104)

Na straně druhé se zdá, že agresivní chování, obzvlášť v jeho nejnebezpečnějších násilných formách např. vojenských operací a zločinného útoku, je spíš naučené chování. Avšak proces učení je naprogramován, připraven v tom smyslu, že za určitých podmínek máme silné predispozice sklouznout do hlubokého iracionálního nepřátelství. Lidé tedy mají spíše silné predispozice reagovat na vnější hrozby s nenávistí bez dalšího přemýšlení a dále i predispozice k vyhrocení nepřátelství natolik, aby zdroj hrozby byl zdolán s dostatečně velkou spolehlivostí.

William H. Durham (in Wilson,1993.), který analyzoval údaje o kmeni Mundurucú, lovců lebek, (na nichž se pokusil Wilson definovat původ lidské agresivity), doložil, že metafory válčení a lovu jsou přímými adaptacemi, podporujícími individuální zdatnosti lovců lebek. Způsobem tradičním pro přírodní vědy aplikoval Durham poznatky o těchto indiánech a jiných primitivních způsobech vedení válek na formulaci souboru tří navzájem se vylučujících a soupeřících hypotéz, které v současnosti, jak se zdá, vyčerpávají možnosti vztahu mezi dědičností a kulturou.

Hypotéza první: Kulturní tradice vedení války se v primitivních společnostech vyvinuly nezávisle na schopnosti lidí přežít a reprodukovat se; (Lidé vedou války z různých a několikerých kulturních důvodů, které nemají žádný užší vztah ke genetické způsobilosti, tj. k přežití a úspěšné reprodukci jedince a jeho blízkého příbuzenstva.)

Hypotéza druhá: Kulturní tradice primitivního vedení válek se vyvinuly selektivním udržováním rysů, které zvyšují celkovou genetickou zdatnost lidí; (Lidé vedou války tehdy, když jim a jejich nejbližším příbuzným jde o zabezpečení dlouhodobé úspěšné reprodukce v boji s ostatními kmeny i s jinými členy jejich vlastního kmene.)

Hypotéza třetí: Kulturní tradice primitivního vedení války se vyvinuly v procesu skupinové selekce, která posilovala tendence sebeobětování některých bojovníků; (Ti bojují pro dobro skupiny a nečekají tedy čistý zisk pro sebe ani pro své nejbližší příbuzné. Tedy kmen, který přežil, byl schopen expandovat tím, že zvýšil absolutní počet svých altruistických bojovníků, jakkoli jejich počet v porovnání s jinými členy kmene klesal v čase válek nejvíce.)

Zároveň Koukolík, Drtinová (1996, s. 51) tvrdí, že „vývoj poznávacích funkcí – patří mezi ně např. paměť, poznávání, řeč i jazyk, schopnost vyrábět a používat nástroje i zvládání úloh zaměřených na prostorové problémy – je úměrný vývoji mozku. Probíhá ve stupních, u některých lidí celoživotně. Má svou složku evolučně biologickou (jsme primáti, geny postaví nervové buňky a jejich základní spojení), složku psychologickou (danou nejprve vztahem nejmenších dětí k matce, pak širší rodině a další společnosti) i svou složku kulturně-historickou (všichni se narodíme v nějaké době a místě, v nějakém kulturním prostředí). Druh, rozsah i způsoby našeho poznávání pak určuje „hra“ těchto složek.“

Z nástinu těchto teorií se lze tedy domnívat, že evoluce lidské agrese je typickým příkladem přechodu mikro-evoluce, v jejím genetickém základu, v makro-evoluci, související s vývojem naší psychiky a daru přírody v podobě schopnosti učit se a rozvíjet náš druh nejen kognitivně-behaviorálním způsobem. Lidé se geneticky liší od jiných druhů, mimo jiné tím, že některým zvířatům tento vzorec chování úplně chybí.

A agresivní chování je zdá se jedním z nejlabilnějších rysů. Zároveň člověk např. hru (z hlediska svého vývoje), kterou jiní živočichové používají zejména ve smyslu pudového učení nápodobou, rozvinul do podoby, kdy jí může (ne)vědomě využívat k odreagovávání se cíleně (např. ve sportu). Jinými slovy agresivní chování kultivoval do podoby, která má svá pravidla a je „bezpečnou“ formou dosahování cíle či překonávání překážek.

„Pravidla učení týkající se násilné agrese jsou z větší části zastaralá. Nejsme už dávno těmi lovci-sběrači, kteří řeší své konflikty oštěpy, šípy a kamennými sekerami. Ale tím, že uznáme zastaralost pravidel, je ještě neodstraníme. Můžeme se jim pouze vyhnout. Abychom je mohli nechat v latenci a neuplatněna, musíme se vědomě vydat těmi nesnadnými a málo prošlapanými cestičkami v individuálním psychickém vývoji, jež vedou ke zvládnutí a omezení hlubinného lidského sklonu učit se násilí.“ (Wilson, 1993, s. 117)

Pojmy agresivita, agrese nebo agresivní chování jsou lehce zaměnitelné a obvykle mezi nimi nevidíme žádný rozdíl, avšak nuance mezi nimi přeci jenom jsou. Problematika agresivního chování s sebou přináší mnoho pojmů, které bychom měli znát pro orientaci v tomto tématu.

Agrese je projev agresivního chování, agresivita má více tendenční charakter. Martínek (2015, s. 10) ve své publikaci agresivitu popisuje jako „vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem."

Agresivita však nemusí být vždy považována za něco špatného. Jedná se také o zaměření naší vlastní energie vzhledem k něčemu. Může se jednat o překážku, kterou chceme překonat nebo také problém, se kterým se chceme vyrovnat. V tomto případě se tedy nejedná o útočnou agresivitu, nýbrž o tu, která je ve společnosti dobrá, dokonce i vítaná, jelikož bychom bez ní neměli plno vynálezů, objevů a mnoho dalších věcí (Matějček & Dytrych, 1997, s. 46).

Agrese je termín používaný k popisu chování nebo postojů, které jsou zaměřeny na útok, obranu, vyvolání konfliktu nebo dosažení cílů prostřednictvím konfrontace. Toto chování může být fyzického či psychického charakteru, verbálního i neverbálního projevu. Agrese může zahrnovat různé formy, od verbálního konfliktu až po fyzické násilí.

Podle definice Barona & Richardsona je třeba na agresi nahlížet jako na formu chování, nikoli jako na emoci, motiv nebo postoj.

Termín agrese se často používal pro negativní emoce, jako je hněv, pro motivy, jako je touha ublížit nebo zranit druhé, a dokonce i pro negativní postoje, jako jsou rasové nebo etnické předsudky. Ačkoli všechny tyto faktory jistě hrají důležitou roli při výskytu chování, které způsobuje škodu, jejich přítomnost není nezbytnou podmínkou pro provedení takového jednání. Není nutné, aby se jedinec na druhé zlobil, aby je napadl. Agrese se vyskytuje jak "chladnokrevně", tak v zápalu intenzivního emocionálního vzrušení. Stejně tak není nutné, aby agresoři napadenou osobu nenáviděli nebo dokonce neměli rádi. Mnozí lidé ubližují osobám, k nimž mají spíše pozitivní než negativní vztah. Vzhledem k tomu, že negativní emoce, motivy a postoje mohou, ale nemusí doprovázet přímé útoky proti druhým, omezíme používání termínu agrese na zjevné chování, které způsobuje škodu (Baron & Richardson, 1994, kap. 1, s. 7).

Závěr

Agresivní chování už dnes toliko nevyužijeme ke své obraně při boji s medvědem, přičemž další možnou reakcí je s ním nebojovat, ale utéct anebo znehybnět. Ale pokud si v metaforické rovině představíme místo medvěda jakoukoliv jinou příčinu/důvod/překážku, máme stejnou volbu rozhodnutí: útok nebo útěk. Agresivní chování je tedy útokovou reakcí na podnět a zlost

je stenická emoce, která nám k tomu pomáhá. Je tedy důležité ve smyslu chápání agrese porozumět potřebě agresivního chování, tedy i útočného projevu chování. Agresi nelze jen zakázat, aniž bychom pojmenovali, znali či chápali příčinu.

Zaměření agrese z hlediska projevu může být buď na jinou osobu, která je vnímána jako zdroj negativních emocí, nebo na vlastní osobu, případně může být agrese přemístěna na jiné zástupné objekty (jiní lidé, zvířata věci,…), které nejsou odpovědny za vznik agrese, nebo sublimována do jiných činností (některá zaměstnání, sport nebo jiná forma soupeření, fyzicky náročná činnost,…)

Bohužel jsme svědky toho, jak člověk a jeho „chladný pud" zničit vše, co mu stojí v cestě, se zdá být nezadržitelný. Lidé disponují v současnosti hrozivě ničivými zbraněmi a chybí jim zřejmě vrozené útlumy bránící vraždit příslušníky vlastního rodu. Proto není vyloučeno, že „homo sapiens sapiens" se sám zcela zahubí. Anebo také natolik oslabí svůj „imunitní systém", že to umožní jinému organismu (viry, bakterie apod.).

„Přesto není ideálem člověk neagresivní. Jedním z důvodů, proč je agresivita pro moderního člověka problémem, je značné omezování přirozeného sklonu poznávat a ovládat okolí. Zejména v dětství je příliš mnoho věcí, které nelze činit nebo dokončovat. Proto je v lidech naší civilizace často potlačená a tím nebezpečná agrese nacházející původ v omezení raného dětství. Dítě je tím více sebejisté, čím se stává samostatnější a podobně i dospělý člověk, má-li se stát samostatný, musí překonat svou závislost. V člověku zůstává tím více potlačené, a proto škodlivé agrese, čím více zůstává závislý na jiném. Agresivní složka lidské povahy je pro nás tedy nejen ochranou před útoky, ale díky ní získáváme zejména vlastní nezávislost, víru a schopnost určovat svou životní cestu a ovlivňovat okolí, pocit hrdosti a svébytnosti." Šimák (1995, s. 213)

Role sociálního pedagoga v kultivaci agrese?

Dvojakost agrese spočívá v tom, že se zdá agrese být jak nežádoucí ve chvíli, kdy se projeví ve formě násilí, tak ale i jako užitečná ve smyslu efektivně využité energie stenické emoce, kterou nazýváme zlost/hněv. Ta je vývojově vázána na schopnost se vypořádat aktivně (respektive útočnou formou) s nějakou překážkou.

Zůstaneme-li v rovině prevence jako efektivního nástroje, který je podstatou naplňované činnosti (nejen) sociálního pedagoga, lze konstatovat, že smyslem edukace a rozvoje jedince (tedy jedné z pedagogických činnosti SP) je významně posilovat schopnost rozumět své energii a síle (tedy i agresi). Aby násilník zabránil svému násilnému chování, nepomohou mu ke změně

restrikce a zákazy, ale schopnost pojmenovat své násilné chování, přijmout ho a porozumět mu, jinak nemá (ne)vědomý důvod své chování měnit.

Dítěti nemůžeme zakázat agresivní projev chování, pokud nepřijme a nepochopí, v čem je překračující nějaké hranice, či pravidla u sebe či druhých. Protože je to způsob chování, které má (pudový) charakter přirozeného projevu zlosti. Agresivní chování se projevuje také na základě (ne)vědomé strategie přežití, ať už je důvodem cokoliv – např. získání pozornosti či moci nad něčím, testování hranic či čehokoliv jiného.

Je třeba také brát v potaz to, že agresivní chování nemá jen podobu útočného chování v podobě přímé reakce, ale může mít podoby, které zdánlivě na první pohled z hlediska projevu chování či reakcí druhých agresivní nejsou. Patří sem např. různé formy pasivní agrese, nebo např. naplňování role oběti, mající pak ve své podstatě účinek podobný agresi, a to v podobě manipulativního chování, které je cílené na emoce druhých.

V rámci naplňování činnosti sociálního pedagoga při edukaci v tématu agrese jsou podstatné znalosti a orientace v dané oblasti a dovednost obojí efektivně předat. Jedno z toho je následující:

Aby mohl člověk zvládnout své projevy vzteku, je potřeba chtít a mít možnost realizovat tzv. P.A.K. - projevit, pojmenovat; analyzovat, aktivizovat; kultivovat, kontrolovat. *Co tomu pomáhá?*

- akceptovat svůj vlastní vztek a také další emoce jako strach, smutek, stud, pocit méněcennosti apod. a poznat, jak fungují, co s ním dělají,
- dávat najevo své emoce zdravým způsobem,
- uvědomit si negativní nastavení a postoje spojené se vztekem,
- přijmout zodpovědnost za svůj vztek, své emoce, myšlenkové pochody a chování,
- zastavit jednání, které způsobuje problémy, a zvolit si udržitelné a zdravé způsoby zvládání vzteku,
- a lepší je, než se snažit zvládat svůj vztek, nedostat se vůbec do situace, kdy to bude nutné.

Další rolí sociálního pedagoga je vést k progresivní spolupráci a propojovat sociální prostředí. Ve vztahu k edukaci je to mj. zejména rodina a škola. I v této rovině jeho znalosti a orientace mohou napomáhat např. jinému chápání projevů emocí dětí/žáků než jen na diagnostické úrovni dětí např. ve vztahu k ADHD aj. Ze své praxe mohu konstatovat, že největším limitem v učení se zvládání projevů emocí je naše představa o sobě v oblastech: sebedůvěra, sebe-přijetí, sebe-empatie, sebe-vnímání, sebe-úcta. Dnes je mnoho technik, metod a způsobů, jak se učit efektivně pracovat se svou silou = agresí.

Budu rád, když po této krátké stati se znovu zamyslíte nad tím: *Co vás napadne, když se řekne agrese? Co s vámi agrese dělá? Jaký máte vztah k agresi?*

A to přeji i sociálním pedagogům, které již přes dvacet let vzdělávám v oblastech osobnostního a sociálního rozvoje různě souvisejících i s tématem agrese, neboť souzním s myšlenkou Mahátma Gándhího - *„Změnou, kterou si přejeme vidět ve světě, se musíme stát my sami.“*

Zdroje

Atkinsonová, R. a kol. (1995). *Psychologie.* Portál.

Berne, E. (2011). *Jak si lidé hrají*. Portál.

Baron, A., & Richardson, R. (1994). *Human Aggression.* Plenum Press.

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Jan Melvil Publishing.

Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity. Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Lidové noviny.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.

Koukolík, F., & Drtilová, J. (1996). *Vzpoura deprivantů*. Makropulos.

Lorenz, K. (1992). *Takzvané zlo*. Kolumbus.

Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Grada.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1997). *Jak a proč nás trápí děti.* Grada.

Moore, R. L., & Gillette, D. (2015). *Král, válečník, kouzelník, milovník: čtyři mužské archetypy*. Portál.

Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování.* Academia.

Šimak, J. (1995). *Lidské pudy a emoce.* NLN.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Grada Publishing

Wilson, E. O. (1993). *O lidské přirozenosti.* NLN.

Wilson, E. O. (1995). *Rozmanitost života.* NLN.

Wright, R. (1995). *Morální zvíře. Proč jsme to, co jsme.* Lidové nakladatelství.

Autor:

Mgr. Petr Soják, Ph.D.

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

sojak@ped.muni.cz

SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY Z POHĽADU UČITEĽOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

FAMILY AND SCHOOL COOPERATION FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Eleonóra Mendelová, Libuša Gužíková, SK

Abstrakt:
Vzhľadom na meniace sa aspekty rodinného a školského edukačného prostredia sa čoraz častejšie otvára otázka ich vzájomnej spolupráce a partnerstva s cieľom zabezpečiť harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa v edukačnej realite. Príspevok upriamuje pozornosť na vzájomnú spoluprácu rodiny a školy, najmä z pohľadu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania. V reflexii výskumných zistení sú prezentované názory učiteľov na súčasnú spoluprácu s rodičmi v rozličných oblastiach ich partnerstva. Zo zistení vyplýva, že učitelia vnímajú súčasnú spoluprácu skôr negatívne, najmä z dôvodu slabej rodičovskej angažovanosti, resp. zaneprázdnenosti rodičov, ako aj učiteľov. Ako bariéry spolupráce sa javia aj neustále sa zvyšujúce nároky na učiteľskú profesiu. Nesporne charakteristickou črtou súčasnej spolupráce je digitálna komunikácia rodičov a učiteľov.

Kľúčové slová:
rodina; učiteľ; spolupráca rodiny a školy; primárny stupeň vzdelávania

Abstract:
Due to the changing aspects of the family and school educational environment, the question of their mutual cooperation and partnership in order to ensure the harmonious development of the child's personality in the educational reality is more and more often raised. The paper draws attention to the mutual cooperation between family and school, especially from the perspective of teachers of primary education. Reflecting on the research findings, teachers' views on the current cooperation with parents in different areas of their partnership are presented. The findings show that teachers' perceptions of current collaboration are rather negative, mainly due to poor parental involvement or busyness of both parents and teachers. The ever-increasing demands on the teaching profession also appear to be barriers to

collaboration. Digital communication between parents and teachers is an undeniable characteristic of contemporary cooperation.

Keywords:
family; teacher; cooperation between family and school; primary level of education

Úvod

Zmeny, ktorými prechádza spoločnosť v posledných desaťročiach, zasahujú do života hlavných aktérov edukácie dieťaťa, do ich štruktúry, fungovania, vzťahov, ale aj do sféry výchovného pôsobenia. Škola prešla istými procesmi zmien a jedným z pozitívnych aspektov transformácie je intenzívnejšie zapojenie rodičov do života školy, na základe čoho sa stávajú čoraz aktuálnejšími otázky spolupráce rodiny a školy.

Napriek tomu rodičia a učitelia často predstavujú dva rozdielne svety. Na jednej strane niektorí učitelia vykonávajú svoju profesijnú činnosť rutinne, a tak vnímajú spoluprácu predovšetkým ako povinnosť a nie ako partnerstvo v záujme zvýšenia kvality edukácie. K napätiu prispieva aj spoločnosť, ktorá neustále kladie čoraz vyššie požiadavky na prácu učiteľov aj v kontexte prekročenia tradičného rámcu spolupráce s rodinami. Od učiteľov sa očakáva, že budú otvorení okoliu a širšej komunite, že budú iniciovať zapojenie rodičov do činnosti školy. Napriek tomu realita v školách ukazuje, že často si učitelia „vedome strážia svoje postavenie a rodičov držia v bezpečnej vzdialenosti od školy“ (Cankar, Deutsch & Sentocni, 2012, s. 47). Na druhej strane, ako uvádza Čapek (2013, s. 14), „ani rodičia neprekypujú nápadmi a iniciatívou, skôr sa sústredia na hladký priebeh dochádzky svojich detí do školy“.

Cesta k partnerstvu rodičov a učiteľov nie je jednoduchá, prechádza mnohými úrovňami a je podmienená nielen prístupom oboch aktérov edukácie dieťaťa, ale v komplexnom ponímaní aj spoločnosťou a jej požiadavkami.

1 Kooperácia rodiny a školy ako súčasť edukačnej reality

Spolupráca rodiny a školy predstavuje problematiku, ktorá je v domácej aj zahraničnej literatúre takpovediac „staronovou“. Ako píše Olechowska (2017), o dôležitosti spolupráce rodiny a školy sme už napísali nespočetné množstvo publikačných zväzkov nielen v oblasti pedagogiky, ale aj v rámci sociológie, psychológie, filozofie a iných vied. Ako upozorňuje Flynn (2007), aj keď o spolupráci píšeme už desaťročia, napriek tomu sa zdá, že sme nedostatočne informovaní o výhodách budovania partnerstva medzi rodinou a školou. Garbacz a kol. (2017, s. 2) upozorňujú na skutočnosť, že „desaťročia

realizovaných výskumov o vzťahoch rodiny a školy priniesli mnohé pojmy a definície, a tak zaznamenávame výraznú pojmovú nejednotnosť". V domácej literatúre najčastejšie pracujeme s pojmom spolupráca rodiny a školy. Ako uvádza Scholzová (2012, s. 7): „spolupráca je cestou, ktorá prispieva k upevňovaniu partnerstva, zvyšovaniu komunikácie, umožňuje rodičom dôverovať v spoľahlivosť školského prostredia, zároveň utvára jednotné pôsobenie na dieťa". Podľa Orell a Pihlaja (2020) sú na označenie vzťahu rodiny a školy konzistentné pojmy ako participácia, angažovanosť, zapojenie, zainteresovanosť, ale najpresnejším pojmom je práve spolupráca rodiny a školy (tzv. „family-school cooperation"), ktorá zahŕňa všetky uvedené pojmy.

V súčasnej edukačnej praxi, ako zhodne zdôrazňujú Beck (2015) a Puhrová (2016), zaznamenávame výrazný obrat v prístupe k spolupráci, pretože sa pozornosť sústreďuje na rodiča a jeho potreby v rámci edukácie dieťaťa. Podľa Miňovej (2017) dnes môžeme hovoriť o inom pohľade na spoluprácu v zmysle jej významnosti. Rodičia oceňujú markantné pôsobenie školy na vývoj dieťaťa, naopak aj škola oceňuje dôležitosť rodinného prostredia v rozvoji dieťaťa. Výchova dieťaťa je chápaná ako interaktívny konštrukt, do ktorého vstupuje rodina, škola, ale aj širšie sociálne prostredie. Medzi aktérmi edukácie prebiehajú každodenné interakcie a ich úspešnosť ovplyvňuje budovanie vzájomných vzťahov. Ako píše Škvarková (2010), vzťahy rodiny a školy sa posunuli smerom k demokratickým princípom a rodičia žiakov sa považujú za hlavného partnera školy. Podľa Beňa, Šimčákovej, Hericha (2006) je uvedený trend dôsledkom rastu potreby vzdelanosti, kultúrnosti, vedeckosti, ako aj technologickej vyspelosti spoločnosti. Potočárová a Vančo (2012) dopĺňajú, že zmeny v pohľade na spoluprácu môžeme nazvať aj prechodom od tradičného modelu (rodič ako „klient") k súčasnému modelu (rodič ako „partner").

Dnes je možné hovoriť o modernej škole vo vzťahu k otvorenosti v spolupráci s rodičmi detí. Vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi sú súčasťou školského života, predstavujú mnoho pozitívnych aspektov pre rozvoj žiaka, v neposlednom rade ovplyvňujú aj samotného učiteľa a rodiča (Mendelová, Zelená & Tirpáková, 2019). Rýchly a dynamický rozvoj kultúry a spoločnosti poukazuje na skutočnosť, že rodina ani škola nemôžu kvalitne plniť svoje funkcie bez úzkej, systematickej a organizovanej spolupráce (Ordon & Gębora, 2017). Dieťa – žiak je subjektom, ktorý vytvára medziľudské vzťahy medzi rodičmi a učiteľmi.

Realitou edukácie 21. storočia sa stalo posilnenie rodičovskej úlohy v inštitucionálnom vzdelávaní, pričom zodpovednosť za angažovanosť rodičov preberá škola. Ako uvádza Dubis (2019, s. 171), „škola je subjektom zodpovedným za vytváranie kultúry zapojenia rodičov". Účasť rodičov na spolu-

práci so školou je podľa Daniel (2015) najdôležitejšia v prvých rokoch školskej dochádzky dieťaťa, pretože najvýznamnejšie prispieva k podpore vzdelávania, úspechu a výsledkov žiakov a môže vytvárať tzv. „rodinnú školu".

Spolupráca sa v dnešnej edukačnej realite často vníma ako jeden z charakteristických znakov edukácie. Na jej význam možno nazerať z viacerých hľadísk. Prvým, a zjavne aj najdôležitejším významom spolupráce je adresnejšie a efektívnejšie pôsobenie na dieťa, na jeho vzdelávanie a školskú spokojnosť. Podľa Epstein a kol. (2002) kvalitná spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi napomáha deťom uspieť v škole dnes aj v budúcnosti. Podobne aj Gulevska (2018) hodnotí význam spolupráce z dôvodu zlepšenia správania dieťaťa a pozitívneho vplyvu na úspešnosť v školskom prostredí. Význam spolupráce rodiny a školy spočíva aj vo včasnej intervencii, ako uvádza Ustohalová (2008, s. 23): „vzájomná kooperácia umožňuje zisťovať špeciálne potreby dieťaťa, ktoré sa môžu prejaviť v adaptačnom období. Ich správna identifikácia uľahčuje začlenenie dieťaťa do školy, zahŕňa úpravu podmienok prostredia, činností, prístupu". Podľa Błasiak (2017) je spolupráca učiteľov a rodičov významným prvkom formovania a rozvíjania špecifických zručností žiakov, ktoré majú predovšetkým sociálny a interpersonálny charakter. Zároveň, podporuje harmonický rozvoj osobnosti žiaka, podnecuje pokroky v učení, motiváciu, vzdelávacie úspechy, mimoškolskú aktivitu, zlepšuje správanie žiaka. Súhrnne môžeme uviesť, že spolupráca prispieva k zjednocovaniu edukačných interakcií zo strany rodičov i učiteľov.

Z efektívnej spolupráce rodiny a školy môže mať úžitok aj rodič dieťaťa. Ako píše Čapek (2013), rodičia vzájomným partnerstvom s učiteľom prispievajú nielen k zvýšeniu vlastného sebavedomia, ale môžu prispieť k spojeniu vlastných záujmov so záujmami školy. Význam spolupráce vidíme aj v pozitívnom pôsobení na učiteľa. Podľa Gulevskej (2018) vedie k zlepšeniu sebavedomia, komunikácie, spokojnosti so svojou prácou, sebaúcte učiteľa. Epstein a kol. (2002, s. 20) píšu, že „partnerstvo učiteľov a rodičov zlepšuje školskú klímu, spája rodiny so školou do jednej komunity, pomáha učiteľom pri ich práci".

2 Spolupráca rodiny a školy v reflexii výskumu

Spolupráca rodiny a školy predstavuje širokú paletu aktivít zo strany oboch aktérov edukácie. Má svoje špecifiká a význam v každom veku žiaka, resp. na každom stupni vzdelávania žiakov. Náš výskumný záujem bol centrovaný na spoluprácu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania s rodičmi žiakov. Hlavným *cieľom výskumnej činnosti* bolo zistiť názory učiteľov 1. stupňa ZŠ na spoluprácu s rodičmi. Zber výskumných údajov bol uskutočnený prostredníctvom kvalitatívnej stratégie, prostredníctvom ktorej sme chceli zodpovedať *výskumnú otázku:* „Ako hodnotia učitelia primárneho stupňa vzdelávania

súčasnú spoluprácu rodiny a školy vo vlastnej edukačnej praxi?“ V súvislosti so stanoveným cieľom a výskumnou otázkou nášho kvalitatívneho výskumu sme zvolili *kritériový výber prípadov* a zamerali sme sa na učiteľov primárneho stupňa vzdelávania z rôznych okresov Slovenska. Na kvalitatívnej stratégii participovali siedmi učitelia (n = 7) vyučujúci na prvom stupni základnej školy. Priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola do 10 rokov aktívnej pedagogickej činnosti.

Pre potreby nášho výskumu sme si zvolili metódu *pološtruktúrovaného hĺbkového rozhovoru*.-Získané audio dáta sme transformovali do textovej podoby s použitím *techník transkripcie*. V prvej časti prepisu textu sme využili doslovnú transkripciu, následne sme vytvorili selektívny protokol. Analýzu selektovaných dát sme realizovali prostredníctvom deskriptívneho spracovania *metódy otvoreného kódovania,* ktorá spočíva v analýze, rozklade a konceptualizácii údajov. Zoznam existujúcich kódov je východiskovým materiálom pre tvorbu kategórií, ktoré zoskupujeme podľa podobnosti alebo určitej vnútornej súvislosti. Pre zobrazenie vytvorených kategórií a kódov sme využili metódu vyloženia kariet. Slúži ako nadstavba pre otvorené kódovanie, v ktorej výskumník vzniknuté kategórie usporiada do vlastnej línie. Na základe usporiadania kategórií zostaví text, ktorý je prerozprávaním obsahu jednotlivých kategórií.

2.1 Analýza výsledkov výskumu

V pološtuktúrovanom hĺbkovom rozhovore sme stanovili *základnú otázku:* „Vyjadrite sa, prosím, ako hodnotíte súčasnú spoluprácu rodiny a školy vo vlastnej edukačnej praxi“. Počas realizácie výskumu sme vytvorili aj doplňujúce otázky v kontexte odpovedí skúmaných participantov:

- *„Aké sú podľa Vás dôvody neúspešnej spolupráce s rodičmi?“,*
- *„Aký význam má podľa Vás spolupráca rodiny a školy?“,*
- *„Ako hodnotíte súčasnú spoluprácu rodiny a školy z pohľadu záujmu rodičov?“,*
- *„Ako hodnotíte spoluprácu z pohľadu významu kladeného zo strany Vašej školy?“,*
- *„Ako hodnotíte spoluprácu rodiny a školy z pohľadu preferovaných foriem spolupráce?“.*

Pri analýze získaných odpovedí sme využili metódu otvoreného kódovania a vytvorili sme 10 kategórií (označených od K1 – K10), ktorým sme priradili 121 jednotiek – kódov (označených od J1 – J121). Do výskumu sme zapojili 7 prípadov – učiteľov primárneho stupňa vzdelávania (označených ako P1 –

P7). V rámci interpretácie uvádzame len vybrané kategórie, ktoré priamo popisujú riešenú problematiku. Zo vzniknutých kategórií vyberáme nasledujúce oblasti:

- *Charakteristika súčasnej spolupráce (K3);*
- *Záujem rodičov o spoluprácu (K4);*
- *Typológia rodičov v spolupráci so školou (K6);*
- *Bariéry v spolupráci rodiny a školy (K7);*
- *Preferované formy spolupráce (K10).*

V prvej časti interpretácie výskumných zistení popisujú výpovede participantov *súčasnú spoluprácu rodiny a školy* (K3). Učitelia vnímajú súčasnú spoluprácu skôr negatívne, najmä z pohľadu rodičovskej angažovanosti, vnímajú jej klesajúcu tendenciu – *„ja som si všetko v tej spolupráci odsmútila a už viem, že rodičia sú rôzni a, bohužiaľ, ružové okuliare musia ísť dolu*“ (J10, P2), *„ja už som celkom skeptický k tej spolupráci, ale celkovo má klesajúci trend“* (J15, P7), *„aj keď by sme veľmi chceli, aby sme sa pozerali na novú spoluprácu, tak stále sme podľa mňa v zabehnutom režime predsudkov a posudzovania“* (J121, P4). Podľa učiteľov je hlavným motivačným prvkom pre spoluprácu záujem rodičov – *„pre spoluprácu je najdôležitejší záujem., lebo môže byť rodič akokoľvek vzdelaný, bohatý, ale pokiaľ nemá záujem a ochotu spolupracovať, tak žiadna moja snaha nemá zmysel“* (J94, P6).

Z výpovedí participantov vyplýva, že predstavy o spolupráci sa nezhodujú s realitou v našich školách a vedomosti v oblasti kooperácie nadobudnuté pregraduálnou prípravou nie sú využiteľné v edukačnej praxi – *„súčasná spolupráca nie je podľa mňa na tom tak dobre ako je to napísané v knihách“* (J109, P2), *„čo si akademicky naštudujeme je na míle vzdialené od reality v praxi, je pekné pekne napísať, ako tá spolupráca má vyzerať, ale tie metodiky sú slniečkárske, nevieme ich použiť a nefungujú na všetkých rodičov, lebo realita školskej praxe je iná*“ (J20, P7).

Súčasnú spoluprácu rodiny a školy oslabujú mnohé zmeny a situácie v spoločnosti – *„rozvoj technológií vytvoril „zbraň“ pre rodičov“* (J70, P6), *„táto „postcovidová doba“ nám otvorila nové dvere, ale zároveň – nás učiteľov ohrozila, lebo rodičia boli zvyknutí pohodlnejšie komunikovať, no teraz je problém ich dostať do škôl, výsledkom je viac vyhorených učiteľov“* (J110, P4). Rovnako negatívne vplýva na spoluprácu rodičov a učiteľov povrchná, v mnohých prípadoch nulová podpora zo strany školy – *„každý hovorí, spolupracujte, ale zostávam ako učiteľ na to sám, ak bol aj nejaký konflikt, tak som ja z toho vyšla ako začínajúca učiteľka, ako nováčik a nikto si ma nezastal“* (J108, P2). Inovatívne snahy učiteľov skvalitniť spoluprácu s rodinou nie sú ocenené zo strany školy – *„je pravda, že ak by aj v súčasnosti mal učiteľ záujem spustiť niečo nové v tomto smere väčšej spolupráce, zorganizovať nejaké neoficiálne zhromaždenie, lepšie sa spoznať, posunúť tu spoluprácu na vyššiu úroveň, tak to neprejde*

od vedenia" (J116, P6). Podľa participantov v mnohých prípadoch rodičia neocenia aktivitu učiteľa, a preto sa vytráca ich motivácia pre spoluprácu – *„myslím si, že rodičia ani neocenia lepší prístup k spolupráci, nikto nevidí tú moju stránku, že investujem do toho čas, energiu, peniaze a už to nie je o tom, že učitelia nie sú motivovaní pre spoluprácu, ale už celkovo sa stráca akákoľvek chuť a motivácia niečo tvoriť, keď to zostáva nepovšimnuté"* (J102, P7), *„podporné veci mi nevyšli a ďalej som to nerozvíjala, nesnažím sa nájsť inú metódu, aj tak viem, že to s rodičmi nefunguje"* (J51, P2).

Jednou z vybraných oblastí spolupráce je štvrtá kategória (K4), v ktorej označené jednotky z odpovedí participantov popisujú *záujem rodičov* pre spoluprácu so školou. Participanti vnímajú súčasnú spoluprácu s rodičmi žiakov ako nedostatočnú, najmä z hľadiska záujmu a angažovanosti rodičov – *„asi sa mi ešte nestalo, že ma rodič oslovil"* (J87, P4), *„iniciatívu (ak všetko funguje) nevidím"* (J92, P5), *„nemajú záujem, až mám pocit, že je im to jedno"* (J41, P3).

Záujem rodičov je vyšší na prvom stupni vzdelávania, rokmi školskej dochádzky dieťaťa postupne klesá – *„podľa mňa 50% na 50% na prvom stupni, potom aktivita rodičov klesá"* (J86, P3). Učitelia často rezignujú a nevytvárajú očakávania na záujem rodičov – *„zo strán rodičov nečakám veľký záujem, lebo sú v súčasnosti v ťažkej situácii"* (J91, P6), *„zo strany rodičov nie je záujem, ak záujem príde (ak vôbec), je to len kvôli problémom s ich dieťaťom"* (J74, P6). Komunikáciu s triednym učiteľom nevyhľadávajú *„v súčasnosti buď nespolupracujú alebo nás (triednych učiteľov) obídu"* (J98, P2). Ak sa aj vyskytne záujem zo strany rodičov, sú to *„stále rovnaké skupiny rodičov"* (J105, P1), *„aj keď sa snažím motivovať rodičov v triede, tak vždy sa objavia tí istí a zväčša, ak to tak môžem globalizovať, sú to takí, ktorí majú vyššie vzdelanie a viac peňazí"* (J106, P1).

Rodičia sa začnú zaujímať o spoluprácu so školou, ak sa vyskytne nejaký problém v edukácii dieťaťa – *záujem rodičov sa vyskytne, ak sa niečo deje* (J90, P5), *„rodičia kontakt so školou nevyhľadávajú, do školy prídu, keď je úplne zle (problémy so známkami alebo so správaním) a prichádzajú problémy žehliť"* (J96, P1). Impulzom pre spoluprácu je aj úspešnosť detí – *„rodičia sa viac zaujímajú o vzájomnú spoluprácu, ak ide o hlavné predmety a úspešnosť ich detí – matematika, slovenský jazyk, anglický jazyk"* (J84, P1).

Jedným z hlavných dôvodov zvýšeného záujmu rodičov je zhoršený školský prospech žiaka – *„keď už sú známky horšie, tak rodičia majú tendenciu sa vypytovať"* (J99, P3), *„keď sú známky 1-3, tak to neriešia, keď sa to blíži už k 4/5, tak napochodujú do školy a zrazu chcú meniť vyučujúceho, pretože sa im nepáči metóda alebo tie prostriedky"* (J101, P7).

V ďalšej časti interpretácie kvalitatívnych dát považujeme za podstatné zobraziť zoskupené jednotky z kategórie popisujúcej *súčasných rodičov v spolupráci so školou* (K6). Rodičia majú isté predstavy o spolupráci aj o prístupe učiteľa, čomu podmieňujú vlastné očakávania a v prípade ich nesplnenia nejavia záujem o spoluprácu – *„veľké percento rodičov má svoje potreby a svoje presvedčenia, vzorce, ako by som to ja ako učiteľ mala robiť, aby to bolo proste podľa ich gusta, ich predstavy, keď to tak nerobím, tak tá spolupráca padá“* (J21, P1). Neustále zaznamenávame presahy „konvenčnosti“ vo vzťahu učiteľov a rodičov aj napriek tomu, že hovoríme o progresívnom partnerstve súčasnosti –*„myslím si, že rodič je stále tak nastavený, že keď učiteľ nevolá, tak je všetko v poriadku, že vlastne nemá dôvod ma kontaktovať“* (J88, P4). Vyššiu snahu spolupracovať s učiteľom zaznamenávame u rodičov s vyšším socioekonomickým statusom, osobitne v indikátore vzdelanie – *„je väčšia pravdepodobnosť, že rodič so vzdelaním je viac ochotný spolupracovať, lebo chce, aby z toho dieťaťa niečo bolo, neberie to dieťa ako produkt, čo budeš-budeš, budeš ako ja, ale berie ho ako proces, ako niečo, čo sa vyvíja“* (J95, P6).

Učitelia musia neustále vyvíjať iniciatívu pri aktivizovaní rodičov do spolupráce – *„musím ich naháňať“* (J3, P1), *„oni čakajú, že už nebudú musieť nikam chodiť, že keď bude problém, tak učiteľ ešte aj k nim domov príde, aby náhodou nemuseli cestovať“* (J93, P6), aj napriek ich aktivite je vo výsledku neefektívna *„vy chcete problémy vyriešiť, chcete to riešiť s citom, ale oni sa hneď oháňajú zákonom a ja mám zdravie tiež len jedno“* (J27, P7). V konečnom dôsledku, ak učiteľ neiniciuje stretnutie s rodičom, tak ani nevznikne priestor pre vzájomnú spoluprácu, pretože agilní rodičia sú ojedinelým prípadom v edukačnej praxi – *„iniciatívnejší rodičia sú zázrakom, a to vychádzam nielen zo svojich skúseností, ale aj zo skúseností kolegov. Aj rodičovské združenia, už to nie je to, čo kedysi, to bola zaužívaná forma, lebo prišli vždy všetci rodičia, ale ani to už nie je dnes pravda, možno tak polovica rodičov príde, ak vôbec, ďalších naháňame“* (J88, P4), *„niektorí rodičia ani nechodia na rodičovské združenie, neunúvajú sa mi napísať alebo ma kontaktovať, takže ten ďalší krok robím zase ja, ja ich musím upovedomiť, že bolo rodičovské, či majú záujem o náhradný termín“* (J85, P2).

Z výpovedí participantov vyplýva, že súčasní rodičia sú príliš zaneprázdnení, a tak nejavia záujem o spoluprácu so školou – *„rodičia majú toľko svojich problémov, že ani nezakopnú o učiteľa a nejakú spoluprácu“* (J42, P7). Iným prípadom sú rodičia, ktorí prejavia buď absolútny nezáujem alebo sú prehnane aktívni – *„hovorím o nezáujme zo strany rodičov, lebo to je realita, povedia mi, keď bude niečo s mojím dieťaťom, dajte mi vedieť, ale inak nemám čas, a potom zase rodičia, kde je to za čiaru, akoby až otravujú, majú potrebu 40 minút riešiť, že prečo som určila takýto druh pera“* (J111, P2). V praxi sa učitelia stretávajú aj s rodičmi, ktorí prenášajú vinu na učiteľov vo všetkých

výchovno-vzdelávacích komplikáciách dieťaťa – *„ja by som dnešných rodičov nazval ako nevrelých, ak nastane nejaký problém, vinník je iba učiteľ a to dieťa je obeť, a potom sa stáva dôsledkom, že máme viac a viac žiakov, ktorí nerešpektujú autoritu, sú drzí, útoční, začnú ma atakovať, sú nepríjemní“* (J103, P7).

Na základe výpovedí participantov rodičia očakávajú od učiteľov neustály sprostredkovaný kontakt aj v čase vyučovania – *„moderná doba, rodič čaká, že učiteľ okamžite odpovie cez internet“* (J52, P4) alebo v rámci voľného času – *„niektoré matky mi volajú aj o pol 10 večer, aj keď sa mi ospravedlňujú, tak to zasahuje do môjho súkromia“* (J56, P3).

Osobitnú pozornosť v oblasti spolupráce predstavujú *bariéry v spolupráci rodiny a školy* (K7), ktoré výrazne vstupujú do fungovania spolupráce medzi rodičom a učiteľom.

Prvou bariérou v spolupráci rodiny a školy na strane rodičov je zaneprázdnenosť, ktorú sme naznačili aj pri charakteristikách súčasného rodičovstva – *„rodičia nemajú čas na svoje deti a už vôbec nie na spoluprácu“* (J92, P6). Jedným z dôvodov neúčasti na vzájomnej spolupráci je aj nezáujem rodičov – *„príde pár rodičov a prídu najmä preto, že ich dieťa ide na podujatí vystupovať, ostatných to nezaujíma a celková komunikácia je nulová“* (J81, P7).

Nepriaznivým zásahom do vzájomnej spolupráce učiteľov a rodičov je aj kritika učiteľovej práce, nielen priamo od samotných rodičov, ale aj ďalších príbuzných dieťaťa – *„stalo sa mi, že ma kontaktovala stará mama, bývalá slovenčinárka, mala zastarané metódy, bolo to veľmi ťažké, lebo ona mi písala neustále maily, čo robím zle, čo mám napraviť a vždy sa podpísala ako „pani učiteľka slovenského jazyka“* (J35, P4). Rodičia negatívne vnímajú aj dĺžku profesijnej činnosti učiteľa, pomyselným medzníkom „uznania“ učiteľskej profesionality je vek učiteľa – *„väčšina rodičov nedáva na môj pohľad, lebo si viacerí povedia, že ona je mladá, my vieme, čo je pre naše dieťa najlepšie“* (J77, P3).

Na strane učiteľov je jednou z prekážok efektívnej spolupráce strata motivácie, vplyvom rozličných determinantov z rodinného prostredia žiaka – *„učiteľ vplyvom praxe stratí tú motiváciu spolupracovať so všetkými, lebo sú isté skupiny rodičov, u ktorých sa to jednoducho nedá, ide o rodičov bez vzdelania, nejakých delikventov, bez normálnej práce prípadne dlhodobo nezamestnaných, od narodenia majú také osobnostné črty, ktoré sú zakorenené, akokoľvek sa ja budem snažiť správať slušne a komunikovať, tak aj tak platí, podaj malíček a chcú celú ruku, potom aj vás celého, ale to som zistil až po dlhých rokoch praxe, že nemôžeme byť s rodičmi kamarátski“* (J16, P7). K absencii motivácie môže prispieť neustála angažovanosť a iniciatíva učiteľov, ktorá nie je opätovaná zo strany rodičov *„vždy som ja tá, ktorá iniciuje stretnutie a evokujem ten problém*“ (J89, P4).

Na vzájomnú spoluprácu rodiny a školy negatívne vplývajú neustále sa zvyšujúce nároky na učiteľskú profesiu, ktoré spôsobujú zaneprázdnenosť učiteľov – *„aj moji kolegovia sú zavalení administratívou a správaním detí, ktoré sa musí riešiť a nie je to ani finančne dobre ohodnotené, takže prečo mať vysokú iniciatívu“* (J114, P6), *„samá byrokracia, všetko musí byť podložené“* (J69, P5).

V istom zmysle vzťahy rodiny a školy ohrozila virtuálna komunikácia, ktorá v mnohých smeroch spôsobuje nesúlad oboch strán v edukácii dieťaťa – *„kritizujú moju prácu, neprídu ku mne na konzultáciu, ale poza môj chrbát sa sťažujú jeden druhému, ohovárajú moju prácu a dianie v škole cez internet, koniec koncov to vidia skreslene, lebo nie sú v tom školskom prostredí priamo, vychádzajú zo skúseností detí alebo iných rodičov, čo nie je pravdivé“* (J45, P5).

V mnohých prípadoch si aj naďalej učitelia držia „profesionálny“ odstup od rodičov detí – *„spoluprácu držím len vo formálnej rovine“* (J61, P4) a jedným z hlavných dôvodov je strach z bezprostrednosti vzťahov, ktoré by mohli ohroziť postavenie a autoritu učiteľa – *„nechcem, aby si rodičia zo mňa urobili koníka hop, ono to na prvom stupni tak koľkokrát je, potom sa to ťahá stále počas vzdelávania“* (J65, P4). Ukázalo sa, že prekážkou v partnerskom vzťahu rodičov a učiteľov je konkrétna škola a jej nastavenie pre spoluprácu – *„bol mi vytýkaný blízky vzťah s rodičmi, že si nemám až tak budovať takéto vzťahy, mám s nimi riešiť len problémy a mám si dať pozor, o čom hovorím, aby som nevrhala zlé svetlo na školu, nemám byť až veľmi otvorená“* (J118, P7).

Rodičia a učitelia majú v súčasnosti pestrú škálu možností ako realizovať interakciu vo vzájomnej spolupráci. Z výpovedí participantov vyplynula oblasť popisujúca *preferované formy spolupráce rodiny a školy* (K7).

Zásadnou zmenou (aj) v spolupráci rodiny a školy je často spomínaný virtuálny priestor, a tak sa komunikácia rodičov a učiteľov čoraz častejšie realizuje nepriamo, prostredníctvom digitálnych technológií – *„face-to-face komunikácia učiteľov a rodičov sa prenáša do písania, aj keď je to neosobné a prichádza k mnohým konfliktom, dostávame sa do nepríjemných situácií s rodičmi, veľa rodičov mi dokáže pikantne napísať, toto a toto sa mi nepáči a už z toho textu si domyslím, že ten človek je drzý, arogantný až povýšenecký a ja tento štýl komunikácie nemám rád“* (J78, P7). Nesporne pozitívnou výhodou používania digitálnych zariadení je pre učiteľov praktickosť – *„preferujem online komunikáciu s rodičmi, je to rýchlejšie, vedia si to pozrieť, keď majú čas“* (J43, P1).

K najčastejším preferovaným formám online priestoru patria rôzne internetové platformy – *„EduPage je asi primárna“* (J76, P7), *„cez EduPage najčastejšie komunikujeme, lebo tam si rodič vie pozrieť známky, nahodí tam ospra-*

vedlnenku, vidí dochádzku dieťaťa, nejaké online domáce úlohy, ak sú zadávané" (J100, P1). Sociálne siete a ďalšie komunikačné aplikácie sú pre učiteľov istým narušením vlastného súkromia, a preto ich ani nevyužívajú pri spolupráci s rodičmi žiakov – *„Facebook a Whatsapp sú môj súkromný život, stráca sa tu oficiálnosť a aj slušnosť, stalo sa mi, že mi rodičia písali štýlom, kedy idú deti domov, čo je veľmi zaujímavá komunikácia, ale veď vedia moju pracovnú dobu, konzultačné hodiny, majú školský mail, školské telefónne číslo, takže nevidím dôvod dávať iné príležitosti"* (J64, P4). Využívanou formou v kontakte rodičov a učiteľov je telefonické spojenie – *„využívam skôr telefonický kontakt"* (J54, P3; J67, P5).

Zároveň sa ukázalo, že učitelia sú motivovaní importovať ďalšie moderné technológie do súčasnej spolupráce s rodičmi, ale táto snaha nie je rodičovskou verejnosťou prijatá a pochopená – *„využila som súkromnú facebookovú skupinu aj Messenger s cieľom zjednodušiť informovanosť rodičov, to mi aj odsúhlasili na prvom rodičovskom združení, prepracovala som celú stránku, po určitom čase si dvaja rodičia zmysleli, že si to neželajú mať, potom sa pridali ďalší rodičia, išli za vedením, skupina musela zaniknúť, ale aj som si prečítala viaceré útoky na mňa, kde to bolo veľmi nepríjemné"* (J50, P3).

Napriek tomu sa zdá, že mnohí učitelia naďalej uprednostňujú tradične (zaužívané) formy osobného kontaktu s rodičmi žiakov – *„za najprínosnejšie považujem osobné stretnutie, lebo tam vieme všetko odkomunikovať., všetky tie „komunikačné šumy" sa stratia, nedochádza k nepochopeniu – ako cez internetovú komunikáciu, ako vieme, aj mimika a gestá zohrávajú úlohu, nie je veta ako veta"* (J66, P4), *„mojou najzákladnejšou formou sú stretnutia, dávam vždy možnosť konzultácii"* (J49, P2), *„rodičovské združenie má len informatívny charakter, ale neriešim tam nič konkrétne s dieťaťom, osvedčilo sa mi osobné stretnutie"* (J59, P4), *„snažím sa individuálne"* (J62, P5).

Školy sa pokúšajú vytvárať priestor pre neformálnu komunikáciu učiteľov a rodičov žiakov, a to prostredníctvom organizovania rozličných mimoškolských podujatí – *„naša škola robí športový deň, Deň detí, karnevaly"* (J104, P3), *„Deň rodiny, vianočné besiedky, trhy pre rodičov"* (J80, P7), *„týždeň profesií, kde pozývame rodičov, aby prezentovali svoju profesiu, mali sme aj terapeuta so psíkom*" (J82, P6), ale ich snaha v mnohých prípadoch nie je ocenená záujmom a podporou rodičov – *„organizovali sme ako škola ples, čakali sme od nich nejakú podporu alebo že aktívnejšie preberú zodpovednosť za organizáciu, ale nakoniec sme všetko organizovali my učitelia a prišlo málo rodičov"* (J73, P5), *„keď sa do módy dostal žuvací tabak, spozornel som a rozhodol som sa vytvoriť manuál pre informovanosť, zo začiatku pre rodičov mojej triedy, a potom som ho dal aj kolegom, napokon som z toho vyšiel v nie dobrom svetle, tento manuál rodičia kritizovali, že je to zbytočné, pretože ich deti by určite nikdy neskúsili tabak a už to všetko beriem úsmevne"* (J83, P7). Ako sa ukázalo,

niektorí učitelia nevidia priestor pre rozvoj spolupráce s rodičom v organizovaní mimoškolských aktivít – *„ja nie som z tých pani učiteliek, ktoré chodia po grilovačkách, spoluprácu držím len vo formálnej rovine“* (J60, P4), *„robíme aj deň otvorených dverí, ale je to všetko také všeobecné, nevidím tu priestor na nejakú bližšiu komunikáciu s rodičom*" (J71, P4).

2.2 Diskusia a závery

V prezentovanom výskume sme sa zamerali na spoluprácu rodiny a školy z pohľadu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania. Z analýzy a interpretácie kvalitatívnych dát vyplývajú nasledovné špecifiká súčasnej spolupráce rodiny a školy, aj keď sumarizácia výsledkov je len priblížením našich zistení v kontexte súčasného poznania danej problematiky a nie je možné vyvodzovať všeobecné závery platné pre celú populáciu.

Z našich zistení vyplýva, že učitelia vnímajú *súčasnú spoluprácu* skôr negatívne, najmä z pohľadu rodičovskej angažovanosti. Podobne, aj podľa zistení Jakubowicz-Bryx (2010, s. 64), učitelia vnímajú spoluprácu s rodičmi skôr negatívne, dokonca vyjadrujú výraznú nespokojnosť (až 60% opýtaných učiteľov). Jedným z hlavných dôvodov je „podkopávanie kompetencií učiteľa“, ako aj príliš vysoké nároky na prácu učiteľa, čo sa zhoduje s výsledkami nášho výskumu.

Učitelia sa cítia byť pripravení na spoluprácu s rodičmi v rámci vysokoškolskej pregraduálnej prípravy, ale najmä v teoretickej rovine, ktorá je podľa ich názoru odlišná od edukačnej reality. Podobné zistenia uvádza v domácich podmienkach aj Frýdková (2010), zhodne s Trnkovou (2004), že učitelia nadobúdajú zručnosti k spolupráci až v učiteľskej praxi prostredníctvom vlastných skúseností.

Do vzťahu rodičov a učiteľov *vstupujú mnohé aktuálne zmeny* v spoločnosti, či už rozvoj technológií, ale aj efemérne účinky pandémie Covid-19, ktoré ovplyvňujú fungovanie a úspešnosť spolupráce rodiny a školy. Rovnako negatívne vplýva na spoluprácu rodičov a učiteľov nedostatočná podpora zo strany školských inštitúcií. Inovatívne snahy učiteľov skvalitniť spoluprácu s rodinou nie sú v mnohých prípadoch ocenené zo strany školy ani rodiny, a tak v konečnom dôsledku klesá motivácia učiteľov pre spoluprácu s rodinou. Neustále zaznamenávame presahy „konvenčnosti“ v spolupráci rodiny a školy, charakteristickú prístupom rodičov, ktorí spolupracujú len vtedy, ak sa vyskytne nejaký problém (zhoršený školský prospech). Podobné výsledky v domácom výskume zistila Škvarková (2010), podľa ktorej je účasť rodičov v spolupráci prevažne podmienená nutnosťou, pretože dieťa má v škole problémy v správaní alebo v prospechu. Podobné zistenia uvádza aj Trnková (2004), podľa ktorej je limitujúcim prvkom spolupráce pretrvávajúca tradicionalita determinujúca predstavy o škole ako uzavretej inštitúcii,

ale aj prekoncepty o učiteľovi ako nekomunikujúcom profesionálovi. Podobné zistenia uvádza aj Bereźnicka (2011, s. 453), podľa ktorej sa „musí zmeniť mentalita rodičov, mali by sa viac angažovať v spolupráci so školou a mali by rozvíjať vlastné zapojenie aj v domácom prostredí".

Kľúčovým prvkom pre spoluprácu rodiny a školy je *záujem*, či už na strane učiteľov alebo rodičov. Učitelia popisujú nedostatočný záujem rodičov o spoluprácu s učiteľom, rodičia väčšinou nie sú iniciatívni a nekontaktujú učiteľa. K podobným zisteniam dospela aj Šeďová (2009), ktorá píše o tichom partnerstve medzi rodičmi a učiteľmi, pričom rodič zostáva tichou súčasťou edukácie dieťaťa. Na základe našich výsledkov je záujem rodičov viditeľný najmä u dieťaťa mladšieho školského veku, ale postupne má klesajúcu tendenciu, pričom naše zistenia korešpondujú s výsledkami zistení Daniel (2015) a Mikler-Chwastek (2020), podľa ktorých je najvyššia účasť rodičov na spolupráci so školou v prvých rokoch školskej dochádzky žiaka.

Súčasní rodičia majú isté predstavy a očakávania v rámci spolupráce, ktoré stanovujú na činnosť učiteľa a celkové fungovanie školy. Od učiteľa očakávajú, že im bude neustále k dispozícii, počas pracovného aj voľného času, takpovediac vyžadujú okamžité reakcie, riešenia a výsledky. Na druhej strane ďalšou kategóriou sú rodičia, ktorí neprejavujú záujem o akúkoľvek spoluprácu so školou. Príčinou sú rozličné bariéry, ktoré zaznamenávame na strane rodiny, školy, spoločnosti a ďalších intervenujúcich činiteľov. S našimi zisteniami korešpondujú výsledky výskumov Hornbyho (2011), podľa ktorého mnohí rodičia telefonujú učiteľom počas pracovného dňa a vyučovacej hodiny, očakávajú neobmedzený kontakt a jediným riešením je určenie denného času, kedy je učiteľ telefonicky k dispozícii (napríklad počas konzultačných hodín).

K hlavným *bariéram v spolupráci rodiny a školy* patrí zaneprázdnenosť rodičov vstupujúca nielen do vzťahu rodičov a ich detí, ale aj do vzťahu medzi rodičmi a učiteľmi. Nepriaznivo na spoluprácu pôsobí aj kritika učiteľovej práce zo strany rodičov dieťaťa, či už z dôvodu sporných „odporúčaní" na metodickú alebo didaktickú zložku výučby učiteľa alebo dehonestácie učiteľovej profesionalizácie. Problémom sa javí aj absentujúca motivácia učiteľov ovplyvnená nedostatočnou rodičovskou angažovanosťou a agilitou pre spoluprácu. Na vzájomnú spoluprácu rodiny a školy negatívne vplývajú neustále sa zvyšujúce nároky na učiteľskú profesiu, ktoré spôsobujú zaneprázdnenosť učiteľov. V istom zmysle vzťahy rodiny a školy ohrozila virtuálna komunikácia, ktorá je v mnohom zdrojom konfliktov a napätých situácií. Prekážkou v partnerskom vzťahu rodičov a učiteľov je aj konkrétna škola a nastavenie pre spoluprácu. Mnohí učitelia uprednostňujú tradične zaužívané *formy* osobného kontaktu s rodičmi žiakov. Ako sa ukázalo, pevne zakorenenú tradíciu má aj naďalej rodičovské združenie. Nesporne zásadnou črtou

súčasnej spolupráce je digitálna komunikácia rodičov a učiteľov prostredníctvom internetových a sociálnych platforiem. K podobným zisteniam dospeli na domácej pôde aj Turzák a Kurincová (2022), podľa ktorých ku klasickým osvedčeným formám spolupráce pribudli médiá, konkrétne e-mail, Facebook, telefonáty, videohovory a internetové komunikačné nástroje (EduPage, WhatsApp, Viber a iné). Naše zistenia korešpondujú s výsledkami výskumu Trnkovej (2004), ktorá zistila mnohé bariéry v spolupráci rodiny a školy, medzi ktoré patrí nedostatok času na strane rodičov aj pracovná zaťaženosť učiteľov. V zahraničnej literatúre korešpondujú naše zistenia s výsledkami viacerých autorov (Hornby & Blackwell, 2018; Dusi, 2020), podľa ktorých sú sociálne médiá novou príležitosťou pre komunikáciu rodiny a školy.

Záver

Ako sme na začiatku príspevku uviedli, otázky spolupráce rodiny a školy predstavujú „staronovú" problematiku, no neustále aktuálnu z dôvodu skvalitnenia výchovy a vzdelávania žiakov, ako aj z dôvodu narastajúcich nárokov na prácu učiteľov. Spolupráca učiteľa s rodinou žiaka na primárnom stupni vzdelávania je intenzívnejšia, s väčšou frekvenciou kontaktov, s odlišnými dôvodmi kontaktovania sa v porovnaní s ostatnými stupňami vzdelávania.

Na základe našich výskumných zistení môžeme konštatovať, že súčasnú spoluprácu rodiny a školy negatívne ovplyvňuje najmä slabá miera záujmu a angažovanosti rodičov. Vzdelávacie inštitúcie neponúkajú variabilné spektrum foriem spolupráce a učitelia pri osobnej komunikácii s rodičmi uprednostňujú tradičný spôsob stretnutí, najmä vo forme rodičovských združení alebo individuálnych konzultácií. Zdá sa, že rodičia čoraz častejšie uprednostňujú komunikáciu s učiteľom cez digitálne technológie. Priama komunikácia sa dostáva do úzadia, dôsledkom čoho je oslabená kontinuálnosť pôsobenia rodiny a školy vo vývoji žiaka. Súhlasíme s Majerčíkovou (2011, s. 21), že „problémov a výziev v spolupráci nie je málo, ide o neustálu snahu približovať sa ideálu efektívnej spolupráce, avšak akákoľvek snaha má zásadnú hodnotu a význam v edukačnom procese". Napriek všetkým nedokonalostiam v partnerstve rodičov a učiteľov môžeme konštatovať, že rodina a škola patria k jednej z mála istôt, ktorými súčasná spoločnosť môže disponovať.

*Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu **UGA č. V/3/2023** s názvom Socio-kultúrne podmienky rodiny a vplyv na dieťa.*

Zdroje

Beck, U. (2015). Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to Home School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 37–46. https://site.uit.no/baeck/files/2018/04/Beyond-the-Fancy-Cakes.pdf.

Beňo, M., Šimčáková, Ľ., & Herich, J. (2006). *Rodičia o súčasnej škole.* Ústav informácií a prognóz školstva.

Bereźnicka, M. (2011). Wartości kształcenia szkolnego a rola rodziców. In J. Jęczmień, Z. M., Stepulak. *Wartość i dobro rodziny* (pp. 443–454). Wydawnictwo KUL. https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/942.

Cankar, F., Deutsch, T., & Sentocni, S. (2012). Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal* [online], 2 (1), 35–55. https://doi.org/10.26529/cepsj.394.

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Grada Publishing.

Daniel, G. (2015). Patterns of Parent Involvement: A Longitudinal Analysis of Family –School Partnerships in the Early Years of School in Australia. *Australasian Journal of Early* Childhood, 40(1), 119–128. https://doi.org/10.1177/183693911504000115.

Dubis, M. (2019). Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(1), 149–175. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=776391.

Dusi, P. (2020). The family-school relationship in primary education: Parents' perspectives in the age of "the minimal self". International *Journal about Parents in Education*, 12 (1), 13–25. http://web.archive.org/web/20200714235126/http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/369/278.

Epstein, L. J. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Corwin Press. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf.

Flynn, G. V. (2007). Increasing Parental Involvement In Our Schools: The Need To Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors, And Provide Teacher Training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (2), 23–30. https://doi.org/10.19030/tlc.v4i2.1627.

Frýdková, E. (2010). *Rodičia ako edukační partneri školy*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

Garbacz, S. A. et al. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student

outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002.

Gulevska, V. (2018). Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Primary Education. *Inovacije u nastavi*, 31 (1), 134–140. https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2018/0352233418011 34G.pdf.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships.* Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70 (1), 109–119. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612.

Jakubowicz-Bryx, A. (2010). Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka na przykładzie dwóch środowisk. In T. Parczewska. *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka* (pp. 47–66). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. https://sdu.sk/nMSxs.

Majerčíková, J. (2011). Rodina a jej dôvera k škole. *Pedagogika*, 2 (1), 9–27. http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf.

Mendelová, E., Zelená, H., & Tirpáková, A. (2019). Self-efficacy of students – future teachers in the cooperation with students' parents. *Ad Alta*, 9 (2), 205–209. https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/0902/papers/A_mendelova.pdf.

Mikler-Chwastek, A. (2020). Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań. *Kultura i Wychowanie*, 1 (17), 117–126. https://doi.org/10.25312/20832923.17/2020_08amc.

Miňová, M. (2017). *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Rokus.

Olechowska, A. (2017). Rodzice w szkole – demaskowanie mitów. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36 (1), 171–186. https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.1.171.

Ordon, U., & Gębora, K. A. (2017). Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5 (9), 57–64. https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/PPIW-9-ordon-gebora-int.pdf.

Orell, M., & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40 (2), 107–128. https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2224/4148.

Potočárová, M., & Vančo, J. (2012). Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou. *Zborník Paedagogica*, 24, 109–132.

https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviäska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/24_-_8.pdf.

Puhrová, P. B. (2016). Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na vyučování: přehledová studie. *Paidagogos*, 2 (2), 90–106. https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=5.

Šeďová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14 (1), 28–51. https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/70/172.

Škvarková, Z. (2010). *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci.* Univerzita Mateja Bela.

Trnková, K. (2004). Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In M. Rabušicová, K., Šeďová, K., Trnková, & V., Čiháček. *Škola a (versus) rodina* (s. 57–70). Masarykova univerzita.

Turzák, T., & Kurincová, V. (2022). *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov.* Univerzita Konštantína Filozofa.

Ustohalová, T. (2008). *Efektívna komunikácia – Cesta k úspešnej školskej integrácii.* Metodicko-pedagogické centrum.

Autorky:

doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

emendelova@ukf.sk

PaedDr. Libuša Gužíková

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

libusa.guzikova@ukf.sk

FAMILY AS NON-PROFESSIONAL CAREER ADVISORS. THE ROLE IN THE PROCESS OF CAREER CONSTRUCTION

RODZINA JAKO NIEPROFESJONALNY DORADCA ZAWODOWY. ROLA W PROCESIE KONSTRUKCJI KARIERY

Magdalena Barańska, PL

Abstract:
The family is the primary social cell where a child's values, beliefs, interests, and attitudes are formed from an early age – including those related to work and career. The family significantly influences an individual's career development and belongs to the group of so-called non-professional career counselors whose willingness to help is primarily due to emotional ties and based mainly on their beliefs. Her influence can be both positive and negative. The article aims to outline the family's role in the career construction process throughout the life course.

Keywords:
family; educational and career counseling; unprofessional counseling; inheritance of professions; inheritance of unemployment; family relationships

Abstrakcyjny:
Rodzina jest podstawową komórką społeczną, w której od najmłodszych lat kształtują się wartości, przekonania, zainteresowania i postawy dziecka – również te związane z pracą i karierą. Rodzina wywiera znaczący wpływ na rozwój zawodowy jednostki, należy do grupy tzw. nieprofesjonalnych doradców zawodowych, których chęć pomocy wynika przede wszystkim z więzi emocjonalnych i opiera się przede wszystkim na własnych przekonaniach. Jej wpływ może być zarówno pozytywny jak i negatywny. Opracowanie ma na celu zarysowanie roli rodziny w procesie konstruowania kariery na każdym etapie życia.

Słowa kluczowe:
rodzinne; doradztwo edukacyjno-zawodowe; poradnictwo niezawodowe; dziedziczenie zawodów; dziedziczenie bezrobocia; relacje rodzinne

Introduction

The role of the family in the process of designing an educational and professional career is significant. Knowing relationships, values, and behavioral patterns can help a career counselor understand his client and his past decisions. The family is a space for building a young person's identity. Family of origin covers a wide range and refers to the group of people in which an individual grew up. In this view, it does not matter whether the ties are biological or legal (adoption); what matters is the upbringing process and the values embodied in it, going back several generations. For centuries, the model or pattern of a viable career has been a tradition passed down from generation to generation. We know from history that the location of the family on the social ladder determines the course of an individual's life and, thus, his educational and professional success. A child from a peasant family had no chance to receive a so-called comprehensive education like a child from a noble family. According to the established philosophy of state functioning, movements between social classes and status changes were complex and sometimes even impossible. The child of a shoemaker became a shoemaker, a merchant became a merchant, and a scientist, intellectual, and doctor also occupied an assigned position or job. Along with social changes, there have also been changes in the career models accepted and advised by parents, guardians, or close relatives. The process of vertical social mobility, associated with social advancement or degradation, which until now was realized within the framework of one generation or a few, has begun to dynamize. Acceleration and intensification of social mobility are characteristic of highly developed societies. The instability of modern times and technological progress cause this process to polarize: the rich become even more decadent by increasing their opportunities and possibilities, the poor become even poorer, and the range of their options narrows significantly. When analyzing the influence of a family on the educational and professional fate of its members, several different factors should be taken into account, among which are, for example, the education and economic and professional status of the parents or guardians, the value of education, work and broadly understood development, the parent-child relationship, the parenting model practiced, the size of the family and the number of its members.

The concept and phenomenon of career-definitional considerations

Undoubtedly, the industrial revolutions, which affected the sphere of labor and contributed to the birth of careers, had been understood as paths to quick and impressive promotions. Career has become a very fashionable word. The transformations that have occurred and continue to occur in the

field of careers make it possible to define it today with a polysemantic and multidimensional concept. It is the subject of analysis by representatives of various scientific disciplines. The evolution of the career idea is described extensively by A.Cybal-Michalska (2014), referring to definitional findings, emerging career theories, and patterns proposed by researchers. She situates the career in the biography of individuals and emphasizes its personal-centric nature. A career is a dynamic creation that changes and matures along with its creator (the individual). The career has become a phenomenon, a construct. In reviewing the literature on the subject, it can be noted that a career is equated with an individual's development or the conscious shaping of professional life. Specialists also propose a division in which a career can be defined narrowly or broadly. In narrow (traditional) terms, it is a process of moving forward, i.e., a sequence of functions, positions, and promotions, in which each successive job is better than the previous one. It combines success, an excellent financial situation, popularity, and prestige. In science, on the other hand, the term means the course of a working life. It is a sequence of events in an individual's life involving his professional activity and acquired education. The traditional view also combines power, prestige, and social respect. The hallmark of this approach is a vertical development path based on rivalry and competition. In broad (post-modern) terms, a career is defined as a sequence of experiences and roles performed by a person in the field of professional activity and outside it. McDaniel considers a career more than a job or profession, as it refers to activities related to a specific occupation and leisure activities. The National Career Development Association defines a career as a collection of professional and nonprofessional tasks performed throughout a person's life. It is a process closely related to professional development, improvement, acquisition of skills, and self-realization of the individual, lasting over time and aiming at a specific goal (Herr, Cramer 2001, p. 53–54). The best known is the definition of Donald Super, according to which a career is the events that build an individual's life. It is a sequence that consists of the work performed, the positions held, and the life roles performed, both professional and nonprofessional: child, citizen, spouse, homemaker, employee, retiree, mother, father, or even leisure person. At the same time, he emphasizes that we can only talk about a career when an individual aims to develop it.

The emotions that accompany the term career are usually positive. They result from appreciation of the contribution of the individual's work to achieve it. A career is often equated with professional success, and social acceptance accompanies this high level. Relevant and essential from the point of view of the considerations carried out is the invocation of the concept of careerism (Bańka, 2016, p. 108), defined as the ability to look for

ways to increase opportunities in one's career. It is an effort made by an individual which causes him to be a constructive force in his career. These include, for example, seeking new opportunities for development, courses, and training, expanding one's network of contacts and acquaintances, participating in internships and apprenticeships, and being a volunteer. In the name of the postmodern idea of self-creation, everyone is the blacksmith of his fate, a self-made-(wo)man.

The aforementioned technological advances and the competition between industries, companies, employers, employees, and candidates have also caused the term "career" to have negative connotations. People who ruthlessly pursue the goal of a particular position or job have been called careerists, thus emphasizing the unscrupulousness of "making" a career according to the principle that the end justifies the means. Nowadays, the term careerist is contemptuous and insulting. The phrase "rat race" also began functioning in the popular consciousness. This metaphor refers to a situation of permanent, very intense competition and striving for success. Younger and younger people are participating in this race; this phenomenon is identified mainly with corporations, and the job market has become a permanent feature of education and is considered a ticket to a better life, paid for by the hard work and stress of students from an early age. The rat race results from social pressure and the need to achieve a particular social position. This process consumes much time and energy and only sometimes has the intended (by the participant) effect. This kind of competition is a trap of endless, successive goals to be achieved, which are only concerned with material and promotion issues and ignore entirely aspects of health, self-realization, or relational nature, e.g., interactions with other employees. More than a century of research on human professional development has resulted in an extremely rich nomenclature, many hypotheses, and theories about individuals' career choices. They have become a source of inspiration for further research explorations. A career previously attributed to the well-born has become the property of everyone who can re-construct it at will. The world is changing very dynamically. For many years, the idea of career planning has been promoted. The plan should allow one to keep up and cope with the changes. A person should have a plan for his entire life, including his career. The changes in society, both locally and globally, are forcing a redefinition of certain career-related concepts. The concept of career has been modified over the years and has been (re)defined many times. Career is a multidimensional, individual scenario of professional life, covering various aspects of activity: professional, psychological, social, and life, i.e., related to considering professional life from the perspective of an individual's life (Suchar 2010, p. 7–11). A career is, therefore, a skillful combination of professional and personal life, reflected in high employee

satisfaction and performance levels. The basis of this approach is freedom in the broadest sense, which allows the pursuit of activities that give pleasure. It is also a search for the meaning of life and self-fulfillment. A 21st-century career is also about "personal competitive advantage"; it is a readiness for multiple careers and cooperation with others to achieve the desired effect (Smółka 2008, p. 24). The definitions of careers, as presented, clearly indicate that the term is subjective in nature. Such reasoning is not wrong, as each individual has the right to interpret it individually. Each individual intends to achieve different goals in their professional life and wants to achieve them differently. Moreover, it results from the choices an individual makes throughout their life.

Career planning as a lifelong process

Modern career theories focus not directly on the plan but on preparing for change. The time of the pandemic showed very clearly how "fragile" some plans are and how dependent on external factors. He also showed the importance of acting flexibly and adapting to the conditions that arise, which are not always favorable. This is currently the biggest challenge for professionals and advisors supporting the education and career design process. An individual should be able to take advantage of opportunities and lucky coincidences (Levin, Krumboltz, Mitchell, 1999). Career design has become a lifelong process. Career design has a certain framework and rights and is open and flexible, but its final result, " career idea, " should be considered as a course of action, not a comma. The activities undertaken by parents (additional language classes, sports, instrument lessons) are intended to facilitate the children's start into adulthood. Career planning or career design is a lifelong learning process (Solarczyk-Ambrozik 2018, p. 25). Lifelong education influences the broadening of horizons, increases an individual's flexibility – especially in the context of their professional activity, increases their sense of agency, and equips them with competencies necessary in labor. Difficulties in making educational and professional decisions or finding one's way in modern reality are due to their complexity and multidimensionality. They are individual in nature, determined by many factors. Modern career paths often have an unusual, complicated, surprising, and unpredictable course. On the one hand, we have the promotion of success, a brilliant and rewarding career, a life focused on consumption, the promotion of education, and the need to succeed. On the other hand, we can observe a trend manifested in a casual approach to the educational and professional future, reluctance to plan, and interruptions in education and work. Career planning specialists, advisors, and consultants underline the value of gaining experience in different ways, testing, trying, and proving

yourself in different situations. Get to know yourself. As the literature indicates, an ill-considered choice of educational and professional path ends in a lack of integration of the professional personality and identification with the profession (Szydlik-Leszczyńska 2012, p. 83-84), which can result in frustration and a sense of uselessness. It happens that subsequent attempts generate costs not only psychological but also economic. Changing schools, fields of study, or jobs requires certain actions, often involving retraining.

Many variables are relevant in designing an educational and professional future, and it is impossible to list them all since new circumstances can arise at any time. For the aim of this paper, only a few will be outlined. What is worth paying attention to, among other things, is the quality of the information. Information is a precious asset nowadays. Priority access to information allows you to create reality. It allows you to offer new products and services and design solutions, ultimately building a competitive advantage. A precious skill is verifying information and its source and assessing its usefulness. Critical reflection is a competence that can be useful in constructing a professional future. In a free-market, global economy, individuals' self-activity, self-awareness, flexibility, and openness are also becoming more important. Willingness to take challenges and risks. Career planning and construction is a lifelong learning process that requires individuals to make many decisions in response to unexpected and unplanned events. A common mistake in designing one's future, about education and professional activity, as researchers point out (Lewin, Krumboltz, Mitchell, 1999), is to treat the decisions made as final. Staying with one's decision and not changing it equates with maturity. A mature person does not change their mind now and then, is responsible, and bears the consequences of the decisions made. Indecision or frequent changing of decisions is mistakenly perceived as a sign of immaturity rather than trying, learning, and searching for what the individual is good at or enjoys. Out of fear of the unknown, of being judged by those closest to them, of being emotionally attached to a previous decision, the individual does not seek other options. This approach to the planning or design process makes the planner a „slave" to their plans. Change is a natural part of human biography and should not be eliminated or belittled. The importance of change is presented very clearly by Mark Savickas, who emphasizes that every individual goes through three evolving roles in their life. The pace of these transitions and changes is individual to each person. Still, each plays the role of an actor in social life, an autonomously acting subject to eventually become the author of their career path (Minta 2012, pp. 25-26). The process of maturing to manage one's career consciously is long.

Family as a group of non-professional career advisers

In approaching discussions on the impact and importance of the family as non-professional advisors on the career-building process, it is worth looking at definitions of the family. The family is commonly referred to as the basic social cell. The pedagogical dictionary states that the family is a critical educational and social environment that greatly influences the formation of certain values, beliefs, and attitudes in children, as well as aspirations and aspirations in life. It is also considered the oldest social cell, the foundation of the civilization-building process, and the carrier of culture. *The family is a small, natural social group whose central roles are those of the mother and father. It is a relatively permanent unit, subject to dynamic transformations linked mainly to the life course of the individuals who comprise it.* (Ziemska, 1973, p. 10–11). Researchers agree that there have been significant changes in defining the family (Tyszka 2003, Giza-Poleszczuk, 2005, Śmigielski, 2014). For some societies, the basis for family formation will be legal issues (marriage), family ties and kinship, and a community of parents, children, and relatives; for others, it will be partnerships and single-sex couples raising children. A definition of the family corresponding to postmodernity and sociocultural changes is proposed by T.Szlendak (2010, p. 14), indicating that it is a group of relatives, affinities, friends, and other actors gathered around a parent with a child, most often the mother. The authors of the children's book also write about the transformations of the modern family: *„It's all family! About a child of an ex-wife's dad's brother's new girlfriend and other relatives*" Alexandra Maxeiner and Anke Kuhl (2012). Children can learn amicably from this booklet about family relationships, which are sometimes complicated. It presents to the readers (children and adults) a lot of interesting and valuable information on various forms of families, e.g., single parents, patchwork families, same-sex families, or families adopting children. All as important as they are unique. The family is an important research area for representatives of various scientific disciplines. Its role and influence on the behavior of children and young people is undisputed. However, it is worth looking at how it can determine the career design process of all family members. Family members, whether closer or more distant, very often advise and give their opinions on professions, schools, and educational pathways. They share their knowledge and experience. Their attitude and practices can have both positive and negative consequences. Augustyn Bańka (2005, s. 40–45), a researcher of careers and related processes, analyses the family's place in career counseling. It divides counseling into professional and non-professional counseling. Professional career counseling is divided into *counseling sensu stricto* (direct) and *counseling sensu largo* (indirect or broader meaning). At the core of professional counseling sesnsu stricto is the substantive, specialized

preparation of the counselor (advisor). They have the appropriate qualifications and competencies to advise in the area directly related to designing an educational and career path. Professional counseling is a structured activity, following strictly defined rules with a theoretical and scientific-empirical framework. On the other hand, a specific feature of professional counseling sensu largo is the possibility and ability to provide substantive advice and guidance resulting from another professional role. This other professional role makes it possible to indicate a student's subjective abilities (teacher), limitations, and health contraindications to perform a certain job (doctor), to help prepare a business plan, to fill in documents (civil servant), identifying difficulties related to social functioning (psychologist, educationalist) or even a priest in the context of spiritual support. This type of professional counseling is captured more broadly, and the professions mentioned are an example among many. It can be said that sensu largo counseling support is carried out while performing proper professional duties but is in no way less valuable. Non-professional career counseling is based on relationships, affection, human solidarity, and emotional connection. The non-professional advisor is most often parents, colleagues, or significant others. Parents and caregivers, family members, primarily influence the educational and career design process. It is within the family that modeling and socialization processes take place. It is during these processes that individuals learn who is who in the family. They observe the division of roles, who is professionally active, and who takes care of the home. This model is changing, but for many years, a model was practiced in which the husband-father was the breadwinner - working outside the home, and the wife-mother was the home's caretaker. They also learn which professions are dedicated to women and which to men. Obviously, in the view of a particular family. By being supportive, family members can transfer their aspirations and fears to the individuals making the decisions (children, young people, and adults). They may suggest opinions rather than facts. Present erroneous (stereotypical) job images and impose an educational direction. Force certain educational choices by funding education and providing a living. These processes can occur consciously and sometimes unconsciously. The undoubted advantages of family support include shaping positive attitudes towards work, e.g., assigning household chores and paying pocket money. Such action teaches, among other things, to manage the household budget. Parents and relatives stimulate interest in younger family members. The family is the first to introduce the child to the world of professions so that the professions of its members are more closely known, both in terms of advantages and disadvantages. This provides opportunities to learn about education paths and later professional qualifications. The desire to continue professional family traditions is known in the literature as

the inheritance of professions. Medicine doctors, architects, or lawyers continue family traditions by taking over practices, law firms, and offices. By definition, the family provides a sense of complete acceptance and security. Showing the value and benefits of education is also an element strongly linked to the career construction process. Acceptance of the choices made by family members reinforces the sense of empowerment of decision-makers. It encourages them to act and motivates them. The economic situation of the family is not insignificant. Children, adolescents, and adults from well-off families can participate in various cultural events, travel, or participate in learning activities (co-petitions or courses). A low-income family's economic situation deprives its members of this opportunity. The claim that the family only or mainly positively influences educational and career decisions is a false assumption. Suppose family members, according to the definition of non-professional counseling, provide advice based on their own experiences and heard subjective opinions. In that case, their support may be minimal and selective, failing to consider many possibilities. In addition, due to functioning stereotypes, family members may suggest avoiding certain industries and professions due to low social esteem and lack of prestige, work, and possible unemployment. Well-intentioned family members show shortcuts, which are not always a good solution. In this way, it deprives the individual of the opportunity to gain experience and form their own opinions. Sometimes, they practice nepotism, favoring members of their families without considering their predisposition and skills for a certain job. This, in turn, can result in interpersonal conflicts, workaholism (the desire to prove that an individual is suited to the job), or, on the contrary, rapid professional burnout and dissatisfaction. Among the negative influences of the family, we can point to the opposite phenomenon of the inheritance of occupations, namely the inheritance of unemployment. Being unemployed for a long time, functioning only thanks to financial support from the state, builds up a certain (passive and demanding) attitude. Moreover, it closes the way to a better life in a certain way. Children and young people have no role models, which are socially considered harmful. Work for some families is not a value nor educational or developmental value. An equally negative phenomenon is forcing children to fulfill the unfulfilled aspirations of their parents, imposing their own will, pointing to so-called prestigious or well-paid professions. It is important to remember that the educational and labor market that young people enter is very different from the one their parents remember. It is also important to note that the 'prestigious profession' category varies from country to country. In Poland, the most respected professions are those related to the protection of life and health: firefighter (81 percent), paramedic (80 percent), doctor (72 percent) and nurse (70 percent), university professor (66 percent). On the other hand, the

professions with the lowest social prestige are influencer (16 percent), political party activist (17 percent), YouTuber (18 percent.), and Member of Parliament (19 percent) (Ranking. The most respected professions in Poland 2022).

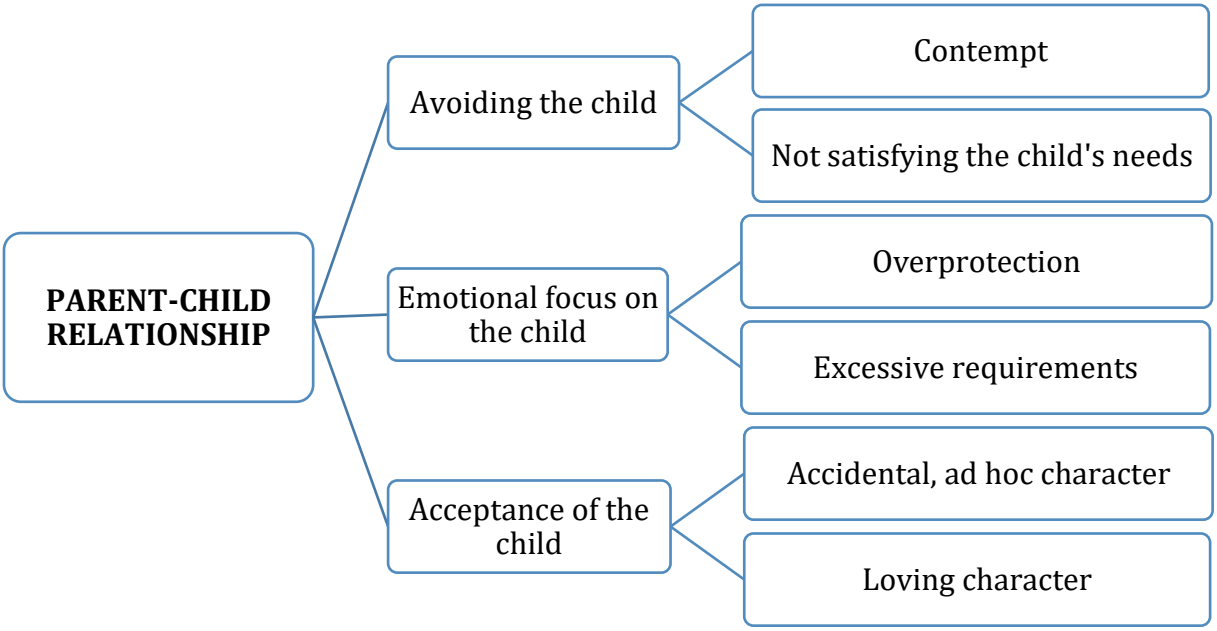
The family and parents (non-professional advisors) generally take action to support the child in the process of choice, school, or work. However, they may lack knowledge and skills. Therefore, involving parents when the situation concerns school-age children is important. The collaboration between the school and the carers can be constructive. A professional career advisor can advise on how to talk to children and adolescents about their educational and career plans and can point out additional sources of information about careers. A career counselor can support parents in talking to children with special educational needs and health, emotional, or social problems.

As mentioned earlier, projecting one's fears and concerns also applies to adult family members. An illustration of the above argument can be the desire to change jobs or fields of study. Statements like: *What if you don't find a better job? What do you need this for? Where are you going to work after that? I'm not going to support you!* They are heard from their relatives, family, and friends, who are making a change. It is evident in the sentences quoted that change makes family members fearful, not the person making the decision. Depending on the personality type (intrinsic or extrinsic), the individual will give in to group pressure and influence or not, undertake the change, or give up for fear of failure. The family (through blood ties or by choice) is an important developmental environment for everyone. It is worth taking it into account in the process of career construction. In this case, consideration refers to the active participation of family members and isolating oneself from them if their actions are demotivating.

Family relations and educational and professional decisions in the light of Anna Roe's theory

An interesting take on the issue at hand is presented by Anna Roe (A.Paszkowska-Rogacz 2003, pp. 62–73). The author's main area of interest has been the influence of family relationships on personality and career development. Her theory proves that career interests develop due to adult-child interactions. The author classified the occupations, which included I service, II business, III organization, IV technology, V nature, VI science, VII culture, and VIII arts and entertainment. She assigned the above groups of occupations to two categories: people-oriented occupations (groups I, II, III, VII, and VIII) and things-oriented occupations (groups IV, V and VI). The division presented is vital because parental attitudes were reflected in

children's occupational choices. A sense of acceptance, open communication, and support encouraged people to choose professions that involved working with people. A. Roe described three types of parent-child relationships. Analyzing the factors influencing career choice, Roe developed a schema for parent-child relationships during childhood based on the emotional dimension, with the two opposing components of coldness and warmth as the foundation.



Graphics 1 *Parent-child relationship*

Source: Own elaboration based on Paszkowska-Rogacz, A. (2003), Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych.

The relationships described by the author can significantly influence an individual's behavior and educational and career choices. This coldness most often takes the form of avoiding the child. Parents meet the child's needs in a limited way or sometimes ignore them completely. There is little or no emotional bond between the carers and the child. The child may feel unloved, unaccepted, and even unwanted. Anna Roe believed that individuals raised this way would choose scientific or technical careers. They are keen to work with objects and work on concepts. Behavior at the interface between coldness and warmth - this is an emotional focus on the child. In this case, the child may experience overprotection or excessive demands from the parents. Overprotectiveness manifests itself in doing tasks for the child, which reduces the child's motivation and willingness to work. According to the author, the child becomes submissive or passive and presents a withdrawn and uninvolved attitude. Overprotective parents believe they are acting

appropriately because the child is not yet ready to undertake a particular activity (e.g., they are too young, weak, and still have time). They, as caregivers, know the child and their capabilities best. The opposite of overprotection is excessive demands. This situation occurs when parents emphasize the importance of their child's achievements. The result matters to them, not the route to the goal or the experiences gained. Highlighting and praising achievements builds the child's need for constant feedback and rewards. Every decision must meet with the caregiver's family's approval; otherwise, it will not be worth the work. Anna Roe believes that children towards whom excessive demands are made as adults often choose professions that provide recognition from others, such as artistic activities. On the other hand, the warmth component is dominant in a relationship involving acceptance of the child, which can be casual (ad hoc) or loving, and in either case, supports the child's independence. A sense of acceptance, open communication, and the opportunity to express one's needs results in building an active attitude. Children are encouraged to try, to challenge themselves, and, above all, to learn from their mistakes. Young people from families with this kind of relationship generally look for occupations that combine personal aspects of life and are connected to and in contact with other people.

Summary

The literature abounds with studies on the impact of careers on the family, but it is essential to remember that the process is two-sided. The family and its traditions determine the career future of its members. The family's leading role is socialization and providing individuals with behavior models. It is the family that transmits the norms and values of society. The family is a dynamic entity, the process of its creation being influenced by many factors, be they historical, economic, or cultural.

Family members, called non-professional career advisors, can be beneficial, but they can also unknowingly be harmful. Their positive influence depends on their knowledge and awareness of what is fact and what is opinion. As the primary social cell, the family can provide a kind of safety buffer for children and young people. It can give its members a sense of acceptance and be a kind of capital, a resource to draw. However, it can also be a dysfunctional environment in which severe emotional, interpersonal, and communication problems are precipitated and in which there is a lack of support, acceptance, and willingness to understand.

The considerations presented in this article emphasize the issue of the multidimensional influence of the family on the individual, with particular emphasis on its role in the process of designing the educational and

professional path of its members. The article's author does not evaluate the actions taken by family members or criticize the models of upbringing practiced; she only shows the possible consequences. Factors such as social background, education of family members, or work experience can influence educational and occupational preferences; children and adolescents' family actions can be considered in terms of both positive and negative influences on the career path of its members. It is essential to be aware of these consequences and learn from mistakes.

References

Bańka, A. (2005). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i Strategie Pomocy bezrobotnym,* Wydawnictwo PRINT-B.

Bańka, A. (2016). *Psychologiczne doradztwo karier.* Wydawca Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

Cybal-Michalska, A. (2014). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Impuls.

Giza-Poleszczuk, A. (2005). *Rodzina a system społeczny. Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (2001). *Planowanie kariery zawodowej cz. I.* Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej

Krumboltz J. D., Levin A. S., & Mitchell, K. E. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities, *Journal of Counseling and Development*, 77 (2), 115–124.

Kupisiewicz, Cz., & Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Maxeiner, A., & Kuhl, A. (2012). *To wszystko rodzina. O dziecku nowej partnerki brata taty poprzedniej żony i o innych krewnych*. Czarna Owieczka.

Minta, J. (2012). *Od aktora do autora*. *Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. KOWEZiU.

Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. KOWEZiU.

Ranking. Najbardziej poważane zawody w Polsce 2022. https://kadry.infor.pl/wiadomosci/5462751,Najbardziej-powazane-zawody-Polska-2022-ranking.html.

Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych.* Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całożyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategia działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.

Suchar, M. (2010). *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*. Wydawnictwo C. H. Beck.

Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny: ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szydlik-Leszczyńska, A. (2012). *Funkcjonowanie rynku pracy. Wybrane uwarunkowania.* Difin.

Śmigielski, W. (2014). *Modele życia rodzinnego. Studium demograficzno-społeczne na przykładzie łódzkiej młodzieży akademickiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Tyczka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Wiedza Powszechna.

Author:

Magdalena Barańska, Ph.D.

Adam Mickiewicz University in Poznań

Faculty of Educational Studies, Department of Continuing Education and Vocational Guidance

magdalena.baranska@amu.edu.pl

DLOUHODOBÉ ZÁŠKOLÁCTVÍ DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE JAKO INTERDISCIPLINÁRNÍ PROBLÉM, PŘÍPADOVÁ STUDIE

LONG-TERM TRUANCY OF A CHILD IN PRIMARY SCHOOL AS AN INTER-DISCIPLINARY PROBLEM, A CASE STUDY

Adriana Sychrová, Zdeněk Čermák, Marcela Ehlová, Lucie Hájková, CZ

Abstrakt:
Příspěvek popisuje záškoláctví formou případové studie, aby ukázal záškoláctví dítěte ve složitosti případu a snaze zachytit ho v jeho komplexnosti. Byl vybrán extrémní případ dítěte, které odmítalo dlouhodobě chodit do základní školy v „po-covidovém“ období. Stěžejním sběrem dat byly polostrukturované rozhovory realizované s rodiči a dítětem, doplněné expertním pohledem pracovníků školního poradenského pracoviště. Cílem je ukázat, jaká opatření a metody práce s dítětem jsou využívány při řešení záškoláctví, jak v praxi probíhá interdisciplinární spolupráce a především, jak se k problému staví sama rodina.

Klíčová slova:
záškoláctví; žák; rodiče; základní škola; případová studie; opatření

Abstract:
The paper describes truancy in the form of a case study to show the truancy of a child in the complexity of the case and attempts to capture it in its complexity. An extreme case of a child who refused to attend primary school for a long time in the 'post-covid' period was selected. Semi-structured interviews conducted with the parents and the child, supplemented by the expert perspective of the school counselling staff, were the main data collection method. The aim is to show what measures and methods of working with the child are used in dealing with truancy, how interdisciplinary cooperation takes place in practice and, above all, how the family itself approaches the problem.

Keywords:
truancy; pupil; parents; primary school; case study; measures

Úvod

Za **záškoláctví** (chození za školu) je považována neomluvená absence žáka nebo studenta základní školy ve školní výuce. Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Úmyslné absence žáka nejsou omluvené nemocí, návštěvou lékaře nebo jinou významnou událostí. To je chápáno jako porušení školního řádu (pravidel stanovených školou), současně jde o porušení školského zákona, který vymezuje povinnou školní docházku. O záškoláctví hovoří také zákon o sociálně právní ochraně dětí v § 6, a tyto děti považuje za ohrožené. Proto se orgán sociálně-právní ochrany dítěte (dále OSPOD) musí o dítě zajímat ihned, jak dostane o záškoláctví zprávu. Snaží se posoudit situaci dítěte a vyhodnocuje ji z pohledu ochrany dítěte a naplňování jeho potřeb a zájmů. V případě ohrožení dítěte, navrhuje intervenci a spolupráci s dalšími odborníky. Záškoláctví se označuje za projev asociálního chování, jako porucha chování únikového typu. O poruše chování však uvažujeme pouze v tom případě, že trvá alespoň půl roku. U únikového typu chování jde v podstatě o obranný mechanismus u dítěte, kterým se chrání nebo vyhýbá zdroji úzkosti, konfliktů, trestů atd. To má samozřejmě svou příčinu, která je při řešení záškoláctví podstatná (Petrišč ová, Nováková, 2023). Záškoláctví bývá nejčastějším projevem odporu ke škole a únikem před nepříjemnými tresty. „Chodí-li dítě tzv. za školu je to varovný signál, že se vyskytl problém, s kterým si dítě neví rady. Může to být nefunkčnost rodiny, vysoké nároky na dítě, problémy v dětském kolektivu, dokonce šikana, nezvládání požadovaných úkolů apod.“ (Policie ČR, 2023).

Záškoláctví patří dlouhodobě mezi nejčastější formy rizikového chování žáků na základní škole, které vedou k navýšení zdravotních, výchovných, sociálních a dalších rizik pro žáka i pro celou společnost (Spitzerová a kol., 2023). Základní informace o záškoláctví je možné nalézt v dokumentech České školní inspekce (dále ČŠI). Z poslední výroční zprávy ČŠI (Zatloukal a kol., 2022) se dovídáme, že ve školním roce 2021/22 předčilo záškoláctví další formy rizikového chování, a to na 42 % základních školách. Na dalších příčkách skončilo kouření, kyberšikana, verbální agrese žáků vůči učitelům, poškozování majetku a šikana. Průměrná absence žáků ve sledovaném roce byla stále vysoká (70 hodin na žáka), z toho neomluvená absence činila 1,4 hodin na žáka. Celkově došlo ke snížení rizikového chování, které však bylo zapříčiněno covidovým obdobím a distančním vzděláváním.

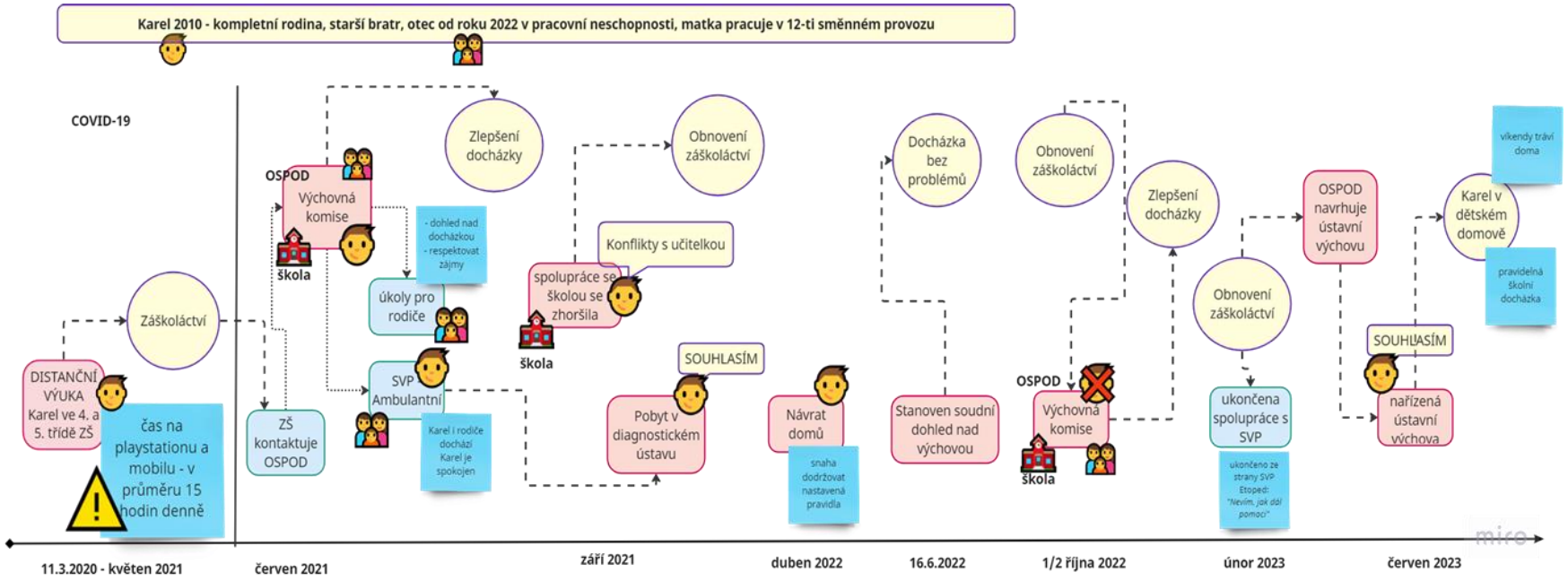
Školy považují stále za nejúčinnější opatření ke snížení vysoké absence i neomluvené absence interdisciplinární spolupráci mezi rodiči žáka, výchovným poradcem a metodikem prevence, OSPOD a pedagogicko-psychologickou poradnou. Postupně ale školy od této spolupráce upouštějí. Rodiče o ni nemají z různých důvodů zájem nebo je školou považována za neúčin-

nou. Jiným důvodem je také nedostatek odborníků ve školském poradenském systému způsobený společným vzděláváním a v posledních letech distanční výukou z důvodu pandemie covid-19. Například funkce školního metodika prevence, který se záškoláctvím zabývá, je zřízena v 97 % škol. V 70 % případů je metodik prevence zároveň učitel, v téměř 15 % škol působí v této pozici ředitel a každá pátá škola svěřuje pozici výchovnému poradci. Jiným závažným problémem je také to, že polovina metodiků prevence nemá absolvované žádné kvalifikační studium (Spitzerová a kol., 2023). Právě kumulace funkcí, s tím související případný konflikt rolí nebo nedostatek kvalifikace se pak může negativně odrážet do kvality práce uvedených pracovníků. O tom, že záškoláctví na základní škole je vážný a rozšiřující se problém jsou informace k dispozici, mluví o tom také ředitelé i učitelé škol, školní psychologové, ale také pracovníci OSPOD právě v souvislosti se situací po-covidovou a se zkušeností s distanční výukou. Nevznikla však žádná systémová a razantnější opatření, která by měla snahu záškoláctví aktivněji a preventivně řešit, není zdůrazněna ani v nejnovějších dokumentech MŠMT (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+). Setkáváme se tak stále častěji s dětmi, které odmítají chodit do školy. Předložená případová studie popisuje právě takový případ žáka Karla. Snaží se ho vidět ve své jedinečnosti a komplexnosti, ukazuje jeho vývoj v čase a představuje opatření, která byla při řešení záškoláctví využita. Důležitý je pohled rodičů a samotného žáka, který je doplněný expertním pohledem pracovníků školního poradenského pracoviště, kteří shrnují možnosti opatření a jejich limity.

Metodologie

V rámci zpracování příspěvku je využita kvalitativní metoda designem případové studie, ukazuje záškoláctví žáka ve složitosti případu a snaží se ho zachytit v jeho celistvosti (Hendl, 2005, s. 104). Byl záměrně vybrán extrémní případ, kdy žák odmítal dlouhodobě chodit do základní školy a jehož řešení vyžadovalo zapojení několika odborníků či institucí v rámci interdisciplinární spolupráce. Stěžejním sběrem dat byly polostrukturované rozhovory realizované s oběma rodiči a jejich dítětem, doplněné expertním pohledem pracovníků školního poradenského pracoviště. Rozhovor s dítětem probíhal za přítomnosti rodičů, kteří souhlasili se zpracováním dat v rámci výzkumu. Cílem je podrobně popsat, jaká opatření a metody práce s žákem a rodinou jsou využívány při řešení dlouhodobého záškoláctví a jak v praxi probíhá nebo může probíhat interdisciplinární spolupráce. K popisu případu byla využita časová osa, která zaznamenává chronologicky nejdůležitější události a aktivity v procesu řešení záškoláctví, vizualizuje vývoj případu a ukazuje možnou efektivitu opatření.

Dlouhodobé záškoláctví Karla



Obrázek 1 *Časová osa – záškoláctví Karla*

U desetiletého Karla se objevilo záškoláctví v období pandemie covid-19, kdy probíhala distanční výuka. Karel je šikovný, chytrý chlapec, který měl do té doby dobré známky. Oba rodiče pracují na směny. Má staršího bratra, který studuje střední školu s maturitou. Distanční výuku absolvoval Karel ve 4. a 5. třídě *(M: „Když byl ve čtvrté, tak ještě distanční výuka nebyla povinná, ale od září už jo a mladej se na to vykašlal“*). Podle jeho sdělení ho to ve škole nebavilo (*K: „Musím tam sedět a je to k ničemu. Když byl covid bylo to dobrý. Doma můžu hrát na mobilu nebo na playstationu, klidně i 15 hodin.“*).

Základní škola informovala v červnu 2021 OSPOD, který provedl šetření, zjistil, že Karel chodil do školy, jen když se mu chtělo, rodiče mu domlouvali, na Karla se zlobili, ale ten poslouchal jen někdy. Ve škole byla proto svolána první výchovná komise. Společně s ředitelem školy, metodikem prevence, zástupcem OSPOD a oběma rodiči i Karlem byla situace projednána. Karlovi vysvětlili, co může nastat, pokud nebude chodit do školy. Všichni se shodli, že bude vhodné, aby Karel s rodiči docházeli do ambulance střediska výchovné péče, kde s nimi bude pracovat etoped, což rodiče ocenili jako pomoc a se střediskem spolupracovali. Dále jim výchovná komise doporučila, aby syna do školy pro jistotu doprovázeli *(O: „Vodili jsme ho tam, a to na chvíli fungovalo, ale potom začal zdrhat. My ho tam odvedli a on zdrhnul. A já ho nahánět nikde nebudu.“*). Budou se mu také více věnovat v přípravě do školy i volném čase a umožní mu rozvíjet své zájmy. Karel hrál dříve házenou, ale v době pandemie byly tréninky zrušené a nyní již na tréninky docházel jen občas.

Po výchovné komisi začal Karel opět chodit normálně do školy. Postupně se začaly objevovat problémy s paní učitelkou *(M: „Kája se s ní dostával do konfliktu“ K: „Dokonce mi řekla, že jestli mě to nebaví, mám jít domů, tak jsem šel, pak mi to dala neomluvené.“*). Celkovou spolupráci se školou hodnotí rodiče negativně *(M: „Byla to katastrofa“. „Pořád mi něco vyčítali.“*). Středisko výchovné péče navrhlo pobyt Karla v diagnostickém ústavu, aby mohlo dojít k diagnostice žáka a byl zajištěn denní režim *(M: „Aby pochopil, že je školní docházka povinná.“*). Karel souhlasil (*K: „Chtěl jsem si to vyzkoušet“*). V diagnostickým ústavu strávil Karel 7 měsíců (*K: „Bylo to tam v pohodě. Skvělí učitelé, byly tam pravidla.“ M: „Jako matka jsem se cítila hrozně.“ O: „Já byl úplně v pohodě, vždyť byl na víkendy doma.“).* S rodiči během Karlova pobytu v ústavu nikdo nepracoval. Po návratu se rodiče snažili udržet režim, který měl Karel nastavený z diagnostickém ústavu až do půlky června 2022 (2 měsíce). V červnu 2022 byl nad výchovou Karla stanoven soudní dohled. Na vysvědčení byl z chování hodnocen 2. stupněm – uspokojivé.

V září 2022 nastoupil Karel do 6. třídy, ale povinnou školní docházku plnil 7. rokem, opakoval 5. ročník. Ve třídě neměl problémy, podle něj i rodičů byl spokojený, začal docházet na modelářský kroužek ve škole. Od poloviny října 2022 přestal Karel opět chodit do školy, situace byla řešena na OSPOD,

přestal chodit i na kroužek. Škola navrhovala změnu školy, ale to Karel odmítl, protože měl ve třídě kamarády. Škola svolala v listopadu druhou výchovnou komisi, Karel se bez omluvy nedostavil. Po výchovné komisi se Karlova docházka do školy opět zlepšila, slíbil, že do školy bude chodit. Otec Karla zůstal doma v pracovní neschopnosti, ale zdravotní komplikace mu nedovolily docházet s Karlem do školy. Za neomluvené hodiny byl na vysvědčení z chování hodnocen 3. stupněm – neuspokojivé, dále měl 4 čtyřky a 6 trojek. Rodiče se snažili nastavit pravidla. Karel je víceméně akceptoval do února 2023 *(M: „Trestem by bylo vypnutí wifi" O: „To nejde, nemohl bych koukat na televizi.")*, kdy Karel po 3 měsících opět přestal chodit do školy (*M: „Zjistila jsem, že si omlouvá hodiny.". „S paní učitelkou v kontaktu nejsme, nemáme s ní dobrý vztah". O: On ale není sám ve třídě, do školy nechodí i jiné děti.").* Karel se nepřipravoval na výuku, nedělal úkoly, učitelé si začali stěžovat na jeho drzé chování, doma neposlouchal, nechtěl uklízet ani pomáhat. Byl stále na mobilu, o čemž rodiče věděli jen částečně. (Byl na mobilu i v noci, kdy spali.) V únoru 2023 byla ukončena ambulantní docházka do střediska výchovné péče *(M: „Řekli nám tam, že už nás příště do služby nevezmou.").* Na OSPOD bylo jednáno s rodiči i Karlem, že je situace vážná, neboť soud si vyžádal zprávu, jak vypadá průběh nařízeného soudního dohledu. Rodiče se báli policie a jejich obvinění z trestného činu kvůli zanedbání povinné školní docházky. Proto se společně dohodli, že souhlasí s návrhem ústavní výchovy. Karel se do dětského domova se školou těšil. Od června 2023 byla Karlovi nařízena ústavní výchova *(M: „Mám pocit, že jsem ztratila dítě a jako rodič se cítím špatně.").* Karel jezdí na víkendy ze školy domů, do školy chodí v dětském domově.

Pohled školy – výchovného poradce či metodika prevence

Zákonný zástupce má povinnost podle školského zákona č. 561/2004 Sb. a podle školního řádu školy omlouvat žáka do tří kalendářních dnů od prvního dne absence žáka a to způsobem, jaký je uveden ve školním řádu každé školy. První upozornění rodičů učitelem bývá neformální – telefonem nebo emailem informuje učitel rodiče o tom, že žák nepřinesl omluvenku za svoji nepřítomnost ve škole. V počátcích záškoláctví je hlavní prioritou zjistit důvod, proč žák do školy nechodí/nepřišel/ nechce chodit (*Má problém v kolektivu? Jaké je jeho postavení ve třídě? Je šikanován? Je členem nějaké party mimo školu? Má problém s některým vyučujícím? Má nějaké problémy v rodině?).* Důležitým faktorem záškoláctví je i to, zda záškoláctví u dítěte je impulzivní, žák tedy dopředu neplánuje, že nepůjde do školy, nebo naopak účelové, plánované, kdy žák dopředu ví, že do školy nedorazí. Obě formy záškoláctví mohou mít různé příčiny, které jsou často těžko zjistitelné. Pokud známe příčinu záškoláctví, je možné s žákem efektivněji pracovat.

Záškoláctví Karla ukazuje, že Karel odmítá školu bez vnějších příčin. V rozhovoru uvedl, že se ve škole nudí, ale se spolužáky má dobré vztahy. Vztahy s učiteli byly zpočátku bezproblémové, ale postupně se zhoršovaly s tím, jak přibývalo neomluvených hodin. Učitelé se na Karla opodstatněně zlobí, jelikož neplní školní povinnosti, je pasivní a ve výuce je tudíž považován za problémového žáka. Příčinou záškoláctví není patrně ani vliv okolí, jelikož se Karel nestýká s problémovou partou nebo jinými „záškoláky" (v době vyučování chodí po městě sám), taktéž matka do zaměstnání a starší bratr do SŠ pravidelně dochází.

Důležitou podmínkou efektivního řešení je motivovat žáka a jeho rodiče ke spolupráci. Další důležitý krok při řešení rizikového chování je tedy komunikace a spolupráce učitele, zákonných zástupců a poradenských pracovníků školy. Pro řešení záškoláctví neexistuje jednotný postup. I přesto, že ministerstvo školství vydalo Metodický pokyn MŠMT, č.j. 10 194/2002–14 „k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví" ze dne 11. března 2002, má ještě každá škola svá pravidla a opatření, které mohou být součástí např. Minimálního preventivního programu dané školy, zahrnuta jsou také do školního řádu konkrétní školy. Školy si tedy upravují postup pro případy záškoláctví interně, takže se liší v počtu neomluvených hodin, které jsou již vymezovány jako porušení školního řádu a jsou obvykle postihovány kázeňsky (napomenutí a důtky, podmínečné vyloučení ze školy a vyloučení ze školy u žáků, kteří mají ukončenou povinou školní docházku) či sníženou známkou z chování.

Postup řešení záškoláctví upravuje příloha č. 11, Co dělat, když – Intervence pedagoga. Opět se jedná o doporučený postup při řešení záškoláctví, který lze najít na webových stránkách MŠMT. Dalším dokumentem MŠMT, který je zaměřen na řešení záškoláctví, je Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28), které nabízí vhodné postupy pro rodiče, učitele a poradenské pracovníky při kontaktu a řešení záškoláctví se žákem (upozorňuje též na nevhodné postupy).

Na stránkách MŠMT jsou ke stažení i další materiály, např. tiskopisy Záznamu o jednání se žákem s rodiči, součástí Metodického pokynu, č.j. 10 194/2002–14 jsou formuláře, např. Záznam o pohovoru o neomluvené nepřítomnosti žáka, Zápis z výchovné komise k řešení neomluvené nepřítomnosti žáka, Oznámení o zanedbání školní docházky apod.

Pokud žákova absence činí 10 a méně neomluvených hodin, třídní učitel kontaktuje zákonného zástupce žáka doporučeným dopisem do vlastních rukou, kterým ho požádá o schůzku ve škole. Toto společné jednání ve škole je označováno jako výchovná komise (VK), která má za úkol řešit závažnější

problémy chování. **VK je zmíněna pouze v Metodickém pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.** Okolnosti konání a průběh VK jsou ve škole vymezeny školním řádem, což znamená, že na jednotlivých školách mají výchovné komise různý význam, průběh, dopad či vliv na změnu. V převážné míře se VK zaobírá těmi problémy, které řešil třídní učitel, a následně nedošlo ke zlepšení situace. VK je nepovinný poradní orgán školy, svolává ji podle potřeby ředitel školy, za přípravu jednání VK odpovídá výchovný poradce. Jednání se účastní ředitel školy, třídní učitel, výchovný poradce nebo školní metodik prevence či zákonný zástupce nezletilého žáka a nezletilý žák. Pokud to vyžaduje situace, bývá přizván také zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, psycholog pedagogicko-psychologické poradny (eventuálně i dalších odborníci či Policie ČR). O tom, kdo je na jednání VK přizván, rozhoduje závažnost situace.

Na schůzce se diskutují příčiny žákovy absence, znovu se vysvětlí postup při omlouvání žáka ve škole, povinnosti, které jsou stanoveny ve školském zákoně a upozorní se na důsledky další dlouhodobé neomluvené absence žáka. Škola si může vytvořit vlastní formulář zápisu z jednání výchovné komise, tento písemný záznam všichni zúčastnění podepíší a každý účastník obdrží kopii zápisu. Výchovná komise by měla být orgánem poradním – preventivním, ne represivním – soudním, kontrolním. VK není jednorázové samostatné jednání ani sama nepřináší řešení nebo „rozsudek“. Měla by být spolu s dalšími předcházejícími i návaznými kroky součástí procesu, který se snaží o vyřešení problému. Pokud nebyla dodržena ujednání ze setkání VK, může být komise svolána opakovaně. Na dalších jednáních VK je nutné postupovat represivněji v souladu s nejlepším zájmem dítěte (Příručka Mají na to.cz).

V rámci konání výchovné komise může být sestaven a podepsán také Individuální výchovný program. Ve výchovném programu jsou stanoveny konkrétní body, které budou dodržovat konkrétní osoby, a to ve stanoveném časovém období, a také postihy v případě nedodržování. MŠMT doporučuje při využití Individuálního výchovného programu Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků č. j. 43301/2013.

Pokud má žák více než 25 neomluvených hodin, informuje škola orgán sociálně právní ochrany dětí pro zanedbání školní docházky. K oznámení škola doloží i kopii náležitých dokumentů, kterými jsou: písemné pozvání zákonných zástupců žáka do školy, zápis z pohovoru se zákonným zástupcem, písemné vyjádření výchovného poradce, zápis z jednání výchovné komise. Škola může kromě orgánu sociálně-právní ochrany dětí informovat také po-

věřený obecní úřad. V případě zhoršujícího se záškoláctví a podezření na zanedbání školní docházky ze strany rodičů, může škola informovat také Policii ČR. Po předání případu policii se případ řeší jako trestní oznámení pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže podle § 201 trestního zákona (Zákon č. 40/2009 Sb.). Po informování orgánu sociálněprávní ochrany dětí s dětmi a mladistvými a jejich zákonnými zástupci spolupracují kurátoři pro děti a mládež, kteří postupují podle zákona č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí. Kurátor také navrhuje ve spolupráci se zákonnými zástupci další intervenci a kontaktuje další zařízení – Středisko výchovné péče (ambulantní nebo pobytové služby), neziskové organizace apod. Jestliže se prokáže vina na straně rodičů, může dojít k odebrání dítěte z rodiny a umístění do náhradní rodinné péče, umístění do péče pěstounů nebo umístění do výchovného ústavu (Salavcová, Foist, 2017). Náprava již rozvinutého záškoláctví bývá velmi obtížná, proto by měly všechny zúčastněné strany věnovat maximální pozornost jeho předcházení.

Pohled školního psychologa

V současné době není metodicky ani legislativně ošetřeno to, aby se každému dítěti, které požádá o psychologické služby ve škole nebo je k nim doporučeno, dostalo stejně kvalitních služeb. Stejně tak je tomu i u záškoláctví. Ani zde není ukotveno, jaké intervence má školní psycholog dítěti, jeho rodině nebo svým kolegům poskytovat. Je tedy na vůli každé školy a každého konkrétního školního psychologa do jaké míry se do řešení záškoláctví zapojí. Míru zapojení školního psychologa do řešení záškoláctví může škola explicitně určit prostřednictvím školního programu poradenských služeb, což je povinný dokument, který musí mít podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. zpracovaný každá základní škola, stejně tak jako musí mít ve svém školním řádu ukotven postup pro řešení záškoláctví vycházející jednak ze Zákona č. 561/2004 Sb. a dále také z Metodického pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví z roku 2002.

V zásadě je nutné připomenout, že podle výše zmíněného pokynu je otázka řešení a postihování školní absence žáků výhradní kompetencí třídních učitelů a školních metodiků prevence. Školní psycholog je tak při řešení neomluvené školní absence žáků vždy jen profesí podpůrnou, která však může nabídnout své intervence v oblasti odhalování příčin záškoláctví či podpoře při pravidelném docházení do školy, a to jak samotnému dítěti, tak jeho rodině, ale i pedagogům a třídním kolektivům. Zvláště výhodná se v tomto jeví podstata jeho profese ve škole, kdy školní psycholog je sice pedagogickým pracovníkem, ale nemá hodnotící (nikoho nezkouší, neznámkuje, nenavrhuje vý-

chovná opatření) ani kontrolní funkci (neřeší neomluvené hodiny, nevykonává dozory), čímž může být pro děti, rodiče, pedagogy i třídní kolektivy osobou při řešení jakýkoliv problémů bezpečnější.

Při řešení záškoláctví je z pohledu školního psychologa vždy zásadní odhalení příčin, protože bez jejich pojmenování a jejich eventuální změny nelze očekávat, že dojde ke změně postoje žáka ke školní docházce, tak jak tomu bylo v případě Karla, kde se rodiče a potažmo i instituce spokojili s tím, že do školy nechce chodit, protože byl covid. (Kdyby tato příčina platila univerzálně, do školy by nechodil nikdo). Příčiny lze hledat například v třídním kolektivu, ze kterého si žák může připadat vyčleněn nebo si v něm může připadat nechtěný, popřípadě vůči němu může být ve třídě vedena šikana. V rámci prošetřování záškoláctví může psycholog provést standardizované sociometrické šetření třídy např. dotazníkem B3, na jehož základě společně s metodikem prevence připraví pro třídu intervenční program pro zvýšení bezpečí ve školní třídě. Další možnou příčinou může být přístup učitele. Zde může školní psycholog nabídnout například návštěvu třídy, konzultace pedagoga při hledání cesty, jak vytvořit ve třídě bezpečné prostředí s ohledem na jeho přístup k výuce a hodnocení znalostí žáků. Příčiny lze hledat také v osobnosti samotného žáka, kdy může psycholog provést diagnostiku jeho osobnosti. Např. lze posuzovat temperament, inteligenci, jeho postavení ve třídě, výkonovou motivaci, práci se stresem, specifické poruchy učení apod. Přičemž na základě tohoto výstupu může žákovi psycholog poskytovat cílené intervence, které mu pomohou zvládat nároky školního prostředí nebo jej může odkázat do specializované péče dalších institucí (školní poradenské zařízení, středisko výchovné péče, psychiatrie apod.). Při hledání příčin nelze opomenout ani rodinné prostředí a jeho výchovný potenciál. Jak se ukazuje v případě naší kazuistiky, za zanedbání docházky dítěte do školy může být zodpovědná i rodina, která neumí dítěti nastavovat přiměřené hranice a mantinely, čímž ho v podstatě sociálně vylučuje. Jak se také ukázalo na intervencích střediska výchovné péče, i dobře míněné rady směřující k nastavení režimu v rodině selžou, pokud nejsou dítěti pravidla ani hranice nastavovány od počátku jeho výchovy. I přesto může školní psycholog rodině poskytnout intervence směřující k postupnému nastavení základních pravidel v rodině (běžný denní režim spojený se stravováním, osobní hygienou a základními povinnostmi) až po pravidla složitější (například kapesné).

Závěr

Z výše uvedené kazuistiky vyplývá, že škola i OSPOD při řešení záškoláctví postupovaly dle metodických doporučení a platné legislativy. Navázaly spolupráci s rodinou, ale komunikace mezi rodinou a školou byla problematická. Právě na kvalitě vzájemné spolupráce učitele a rodiče velice záleží. Pokud

rodiče a učitel nejsou v souladu a nemají na řešení celé záležitosti stejný zájem, projeví se to v chování dítěte a náprava je komplikovanější. Další bariérou v úspěšném řešení situace byl nedostatek rodičovských kompetencí, nesoulad ve výchově a nízká autorita rodičů. V tom však rodiče nedostali podporu a intervenci ani ze strany OSPOD ani od sociálně aktivizačních služeb v systému péče o ohrožené dítě a rodinu. OSPOD proto přistoupil k hraničnímu řešení, kterým byl diagnostický pobyt a podání návrhu na výchovné opatření ve formě soudního dohledu. I toto opatření se ukázalo jako neefektivní.

Závěrem k prezentované kazuistice lze sdělit, že z pohledu dalšího rozvoje osobnosti dítěte nedopadla dobře. To, že bylo dosaženo účelu směřujícímu k nařízení ústavní výchovy, tzn. tomu, že Karel chodí pravidelně do školy, bylo vykoupeno tím, že Karel se stal „ústavním dítětem“, jež ztratilo právo a možnost žít ve své rodině, přičemž nyní vyrůstá v instituci, kde je internován s dětmi, jež mají nařízenou nejen ústavní, ale také ochrannou výchovu, přičemž v důsledku toho, je jeho zdárný duševní vývoj ohrožen více, než byl v jeho rodině. Znovu se tedy ukazuje, že selže-li některá funkce rodiny, systém není schopen reagovat tak, aby rodině efektivně pomohl a tím dítě ochránil.

Zdroje

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

MŠMT (2002). *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Č.j.: 10 194/2002-14.

MŠMT (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č.j.: 21291/2010-28.

Metodické doporučení pro práci s individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků. Č.j. 43301/2013.

Petriščová, A., & Nováková, M. (2023). *Záškoláctví.* Šance dětem. https://sancedetem.cz/zaskolactvi#co-je-zaskolactvi.

Policie České republiky (2023). *Záškoláctví.* Policie. https://www.policie.cz/clanek/uzemni-utvary-sprava-zapadoceskeho-kraje-zpravodajstvi-zaskolactvi.aspx.

Příručka Mají na to.cz (©2023). https://majinato.cz.

Salavcová, M., & Foist, V. (2017). *Co dělat, když – intervence pedagoga rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept.: Příloha č. 11: Záškoláctví*. MŠMT. http://www.msmt.cz/uploads/Priloha_c._11_Zaskolactvi.docx.

Spitzerová, M. a kol. (2023). *Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol se zaměřením na oblast kyberšikany. Tematická zpráva*. ČŠI.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Zatloukal, T. a kol. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce.* ČŠI.

Autoři:

Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově

adriana.sychrova@upce.cz

PhDr. et Mgr. Zdeněk Čermák

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově

zdenek.cermak@upce.cz

PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově

marcela.ehlova@upce.cz

Mgr. Lucie Hájková

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově

lucie.hajkova@upce.cz

ČÁST V:
MÉDIA A RODINA

RODINA V DIGITÁLNOM SVETE

FAMILY IN THE DIGITAL WORLD

Soňa Kollárová, SK

Abstrakt:
Používanie informačno-komunikačných technológií a internetu je bežnou súčasťou dnešných rodín. Výskumy odborníkov na národnej či medzinárodnej úrovni poukazujú na trend nárastu online rizikového správania u detí a mládeže, ako aj zmeny výchovného pôsobenia rodičov. Napriek tomu nie je rodine v kontexte online rizikového správania venovaná dostatočná pozornosť. Prioritou ochrany detí v digitálnom priestore je prevencia a kľúčovú úlohu v nej zohráva najmä rodina.

Klíčová slova:
digitálne technológie; digitálne rodičovstvo; voľný čas; rodina; prevencia

Abstract:
The use of information and communication technologies and the Internet is a common part of today's families. Research by experts at the national or international level points to the trend of an increase in online risky behavior among children and youth, as well as changes in the educational activities of parents. Despite this, the family is not given enough attention in the context of online risky behavior. The priority of protecting children in the digital space is prevention, and the family plays a key role in it.

Keywords:
digital technologies; digital parenting; free time; family; prevention

Úvod

Rodina bola vždy prvotnou a základnou bunkou, z ktorej jedinec pochádza. Ponúka miesto bezpodmienečnej lásky, poznania, pochopenia a odpustenia, ktoré nik iný neponúka. Vznikajú tu rodinné väzby a vzťahy na základe rodičovského výchovného štýlu v zdieľanej spoločnej domácnosti.

Online priestor významne vplýva a podmieňuje chod celej rodiny. Tento proces je dôležité zvládnuť hneď od ranného detstva, keďže sa týka hlavne generácie Z a deti sa rodia do doby rodín v digitálnom svete.

Už veľmi malé deti sú pravidelnými používateľmi smartfónov a tabletov. Ich skoré digitálne napojenie predstavuje nové výzvy pre vzťahy medzi rodičmi a deťmi a rodičovskou rolou.

S rozvojom digitálnych technológií sa rodinám uľahčil život vo všetkých oblastiach života. Tieto technológie však prinášajú nie len pohodlie, ale aj riziká. Riziká, ako je škodlivý obsah, kyberšikana, pornografia a sexuálne explicitné správy, sa môžu pomocou digitálnych nástrojov ľahko dostať do domácností. Očakáva sa, že deti budú najviac ovplyvnené týmito rizikami. Rodičia, ktorí sú v prvom rade zodpovední za výchovu svojich detí musia držať krok s digitálnym vekom, aby ochránili svoje deti pred rizikami, ktoré predstavujú digitálne technológie (Yaman et. al., 2019).

Digitálne rodičovstvo

Skúsenosti detí s digitálnymi technológiami v skutočnosti zahŕňajú čoraz väčší počet mladých používateľov (tiež definovaných ako „digitálni domorodci"), ktorí sa narodili a vyvíjajú v prostredí, v ktorom sú nové digitálne technológie široko dostupné (Livingstone, Kardefelt & Hussein, 2019).

V súčasnosti k tomu dochádza už od raného detstva v dôsledku rýchleho rozšírenia zariadení s dotykovou obrazovkou medzi mladšími deťmi (alebo „dotykovou generáciou") (American Academy of Pediatrics, 2016).

Deti vo veku 2–4 roky sú skutočne schopné používať zariadenia s dotykovou obrazovkou, ako sú tablety alebo smartfóny, na hranie alebo sledovanie filmov a často aj samotní rodičia zvedú deti, aby ich používali v nudných spoločenských situáciách (t.j. v čakárňach u pediatra či reštauráciách) (Mascheroni, Ólafsson, 2014).

Na základe správy o celosvetovom šírení internetu medzi mladými ľuďmi od autorov Livingstone, Kardefelt, Hussein (2019) sa odhaduje, že jedným z troch používateľov je dieťa alebo tínedžer (do 18 rokov). Vo všeobecnosti deti používajú digitálne technológie vo svojich domácnostiach a to hlavne mladšie deti, s intenzívnymi a dlhodobými aktivitami, najmä cez víkendy. Deti často používajú svoje vlastné digitálne zariadenie v školách, aspoň jeden deň v týždni (takmer 30 % vo veku 9–11 rokov), hoci to v mnohých krajinách školské predpisy zakazujú. Prístup k digitálnym technológiám sa medzi mladými generáciami rozširuje, aj keď medzi rozvinutými alebo rozvojovými krajinami pretrváva veľa nerovností: napríklad sa odhaduje, že v Afrike (Ghana) deti používajú na pripojenie k internetu 0,9 mobilných zariadení, v porovnaní s 2,9 v Južnej Amerike (Čile) alebo 2,6 v Európe (Taliansko). Podobne len 12 % detí v Afrike (Ghana), 21 % na Filipínach a 26 % v Albánsku sa môže pripojiť na internet v škole, oproti 54–63 % detí v iných krajinách

Južnej Ameriky alebo Európy, ako je napríklad Argentína, Uruguaj alebo Bulharsko (Livingstone, Kardefelt, Hussein, 2019).

Táto skutočnosť vyvoláva niekoľko otázok, ako zaručiť mladým generáciám príležitosti, ktoré ponúkajú nové technológie (na štúdium, zvyšovanie zručností, socializáciu atď.), chrániť ich pred potenciálnymi nebezpečenstvami digitalizovaného sveta (t.j. kontakty s neznámymi ľuďmi, vystavovanie násilným/pornografický obsahom atď.). V skutočnosti, hoci deti vyrastajú v realite presýtenej novými digitálnymi médiami, nie sú automaticky „digitálne gramotní". Štúdie ukazujú, že nielen mladí používatelia, ale aj tínedžeri „majú ťažkosti s hľadaním, spravovaním a vyhodnocovaním informácií, spravovaním svojho online súkromia a so zaistením svojej osobnej online bezpečnosti a môžu sa preto líšiť vo svojich digitálnych zručnostiach" (Rodríguez-de-Dios, Van Oosten, Igartua, 2018, s. 186).

Spolu so svojimi deťmi sú aj samotní rodičia vo veľkej miere vystavení digitálnym technológiám v mnohých oblastiach svojho života. Digitálne technológie rýchlo zmenili spôsob, akým členovia rodiny komunikujú, bavia sa, získavajú informácie a riešia každodenné problémy. Rodičia sú tiež prvými sprostredkovateľmi skúseností s digitálnymi nástrojmi pre svoje deti. Majú za úlohu integrovať ich používanie do bežnej rutiny (hra, zábava, učenie, jedlo), podporovať konštruktívne a bezpečné používanie. ***Digitálne rodičovstvo*** opisuje rodičovské úsilie a postupy na pochopenie, podporu a reguláciu aktivít detí v digitálnom prostredí. Vďaka zahraničným výskumom zameraným na digitálne rodičovstvo je možné identifikovať hlavné prístupy, ktoré môžu rodičom umožniť „sprostredkovať" aktivity spojené s digitálnymi technológiami svojím deťom (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron, Lagae, 2015).

Podľa Vygotského (1986) teórie vývoja dieťaťa a jeho koncepcie proximálnej rozvojovej zóny, možno rodičovskú mediáciu považovať za kľúčový aspekt pri uľahčovaní interakcií medzi deťmi a novými digitálními technológiami. Proximálna rozvojová zóna je oblasť medzi tým, čo je dieťa schopné robiť samé a tým, čo sa môže naučiť vďaka vedeniu druhých. V priebehu spoločnej aktivity je podpora a pomoc prispôsobená tak, aby sa dieťa mohlo zdokonaliť vo svojich zručnostiach a postupne preberať zodpovednosť za samostatné konanie. Avšak aktivity, ktoré prebiehajú vo virtuálnom prostredí a na webe, na rozdiel od aktivít v reálnom prostredí, môže zvrátiť vzťah medzi kompetentnou osobou (dospelým) a učiacim sa (dieťaťom). Dnešné deti majú skorý, takmer „intuitívny" prístup k digitálnym technológiám, takže v niektorých prípadoch sa môžu stať zručnejšími ako ich rodičia. Keď vedomosti a digitálne kompetencie detí (napr. funkcie/výhody novej aplikácie) prekonajú znalosti a zručnosti rodičov, deti môžu iniciovať mnohé spoločné

zážitky a deti môžu tiež vykonávať určité formy podpory digitálneho vyučovania rodičov. Autori Grossbart, McConnell-Hughes, Pryor a Yost (2002) opisujú tento jav ako reverznú socializáciu. Reverzná socializácia sa zdá byť zvláštnou črtou digitálnych zručností a predstavuje nové výzvy pre rodičovskú rolu. Reverzná socializácia opisuje všetky situácie, keď deti majú lepšie porozumenie alebo pokročilejšie zručnosti ako dospelí. Táto priepasť medzi generáciami je výraznejšia v rodinách s nízkymi príjmami alebo rodičmi s nízkym vzdelaním, ktorí majú obmedzené zdroje a prístup k digitálnym technológiám (Nikken & Opree, 2018).

V posledných rokoch si však mnohí rodičia rozvinuli priemerné znalosti a technické zručnosti na zdieľanie digitálnych zručností so svojimi deťmi oceňujú výhody webu a snažia sa pochopiť jeho komplexnosť (Living-stone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011).

Podľa autorov Livingstone, Ólafsson, Helsper, Lupiáñez-Villanueva, Veltri, Folkvord (2017) je zaujímavé, že rodičia si teraz viac uvedomujú riziká používania webu a radšej sa s deťmi rozprávajú o bezpečnom používaní internetu, než aby obmedzovali alebo zakazovali používanie internetu.

Rodičia môžu podporovať alebo obmedzovať používanie digitálnych technológií u detí podľa príležitostí alebo nebezpečenstva, ktoré im pripisujú. Keďže samotní rodičia sú pravidelnými, niekedy nadšenými používateľmi digitálnych technológií, ich digitálne zručnosti, sebadôvera a denná frekvencia používania spolu s presvedčením o digitálnom svete, sú kľúčovými faktormi, ktoré sa začali vo svete systematicky skúmať (Hwang & Jeon, 2015).

Záujem rodičov o online aktivity detí

Prevaha online aktivít v živote mnohých detí často znepokojuje rodičov, ktorí pozorujú, že trávenie voľného času online zbavuje deti osobných vzťahov a spoločenských aktivít. Empirické štúdie potvrdzujú negatívne účinky nevhodného používania internetu na sociálnu participáciu, keďže vysoká úroveň online aktivít je spojená s malým počtom priateľov, zníženými offline vzťahmi a zvýšenou osamelosťou (Pontes, Griffiths & Patrão, 2014). Zistilo sa, že najmä osamelosť, to znamená sociálna izolácia a nedostatok intimity s blízkymi priateľmi, sú silne spojené s nadmerným používaním internetu.

Kauzálny vzťah medzi nadmerným používaním internetu a osamelosťou je však stále predmetom vyšetrovania v snahe pochopiť, či osamelosť môže byť predchodcom alebo dôsledkom nadmerného zapojenia jednotlivca do internetových aktivít. Boli navrhnuté dve alternatívne hypotézy na vysvetlenie spojenia medzi slabým sociálnym zapojením, pocitom osamelosti a rozvojom problematického používania internetu u detí. Podľa prvej hypotézy je osamelosť jedným z hlavných predchodcov nadmerných online aktivít spolu

s nízkym sebavedomím, slabými sociálnymi zručnosťami, sociálnou úzkosťou a častými konfliktmi s rodičmi. Autori Weinstein a Lejoyeux (2013) predpokladali, že dospievajúci, ktorí sa cítia osamelo alebo zažívajú vysokú úzkosť v sociálnych interakciách tvárou v tvár, môžu využívať sociálne siete častejšie ako neosamelí adolescenti. Podľa tejto „kompenzačnej hypotézy" sa čoraz viac adolescenti zapájajú do internetových aktivít, ktoré poskytujú alternatívne možnosti spoločenského života. Druhá hypotéza predpokladá, že čas strávený online spôsobuje osamelosť a sociálne stiahnutie, izoluje ľudí a zbavuje ich skutočných sociálnych skúseností. Preto možno osamelosť považovať za možný dôsledok nadmerného používania internetu ako keď dlhodobé online aktivity znižujú čas strávený s rodinou a priateľmi. Napokon existujú štúdie, ktoré nepotvrdili súvislosť medzi osamelosťou a problematickým používaním internetu alebo ktoré dokazujú nejaké pozitívne dôsledky na individuálnu sociálno-emocionálnu pohodu. Napríklad v rozpore s predpokladom, že používanie internetu ochudobňuje spoločenský život a zvyšuje izoláciu, v niektorých štúdiách je vyššia úroveň internetových aktivít pozitívne spojená so sociálnym prepojením a vnímanou podporou. Žiaľ, štúdie s deťmi a dospievajúcimi stále chýbajú, ale pozornosť medzi výskumníkmi rastie (Pontes, Griffiths & Patrão, 2014).

Vzhľadom na nedostatok výskumov s adolescentmi uskutočnili autori Livingstone, Kardefelt, Hussein (2019) nepublikovanú štúdiu, ktorej cieľom bolo preskúmať vzťahy medzi nadmerným používaním internetu, preferovanými online aktivitami a vnímanou osamelosťou adolescentov. Okrem toho predpokladali, že vyššia emocionálna dostupnosť rodičov pozitívne súvisí s menším časom stráveným online a menej častými online aktivitami. Štúdie v skutočnosti naznačujú, že komunikácia medzi rodičmi a deťmi a zapojenie rodičov zohrávajú ochrannú úlohu pred nadmernými online aktivitami (Jeong, Kim, 2011). Výskumnú vzorku tvorilo 177 stredoškolákov (66 % žien), vo veku 16–22 rokov (M = 18, DS = 1,01), ktorí vyplnili dotazník merajúci pocit osamelosti (*UCLA Loneliness Scale*) (Russell, Peplau, Ferguson, 1978) a *Compulsive Internet Use Scale* (CIUS) (Meerkerk, Van den Eijnden, Vermulst, Garretsen, 2009) na meranie kompluzívneho používania internetu. Merala sa aj denná frekvencia obľúbených online aktivít (četovanie, e-maily, návšteva sociálnych sietí, počúvanie hudby, sledovanie videí, hranie online hier). Čo sa týka rodičovských faktorov, dospievajúci vypĺňali:

a) dotazník *Lum Emotional Availability of Parents* (LEAP) (Lum, Phares, 2005), ktorý hodnotil vnímanie rodičovskej citlivosti a emocionálnej angažovanosti adolescentmi;
b) dve škály (odvodené od autorov Van den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, van Rooij, Engels, 2010) na meranie frekvencie komunikácie (ako často dospievajúci komunikuje s rodičmi o svojich online aktivitách) a kvality komunikácie medzi rodičmi a dieťaťom (adolescent sa

cíti pochopený, utešený alebo berie vážne čo rodičia hovoria o internetových aktivitách). V tejto štúdii sa osamelosť nespájala s kompluzívnym používaním internetu (skóre CIUS), ale so špecifickými online aktivitami. Adolescenti s vyššou mierou osamelosti uvádzali vyššiu frekvenciu počúvania hudby, no deklarovali menší prístup k sociálnym sieťam (napríklad Facebook). Tento výsledok je v rozpore s hypotézou o sociálnej kompenzácii za predpokladu, že tínedžeri používajú digitálny svet na nahradenie pocitu osamelosti v reálnom živote (Subrahmanyam, 2007).

Alternatívne vysvetlenie, ktoré navrhli výskumníci Van den Heuvel, van den Eijnden, van Rooij, van de Mheen (2012) je, že sa aktivuje proces smerom nadol so „špirálovým vzorom" t.j. osamelosť vedie k zníženiu sociálnej angažovanosti, čo zase zvyšuje pocit izolácie. Zaujímavé je, že tí, ktorí trávili viac času online a boli problematickými používateľmi (vyššie skóre CIUS), sa častejšie zapájali do samotatných aktivít, ako je sledovanie videí, počúvanie hudby, hranie hier offline a navštevovanie sociálnych sietí. Vnímaná emocionálna dostupnosť zo strany otca (ale nie zo strany matky) negatívne súvisela s časom, ktorý dospievajúci trávili online. Tínedžeri, ktorí vnímali väčšiu emocionálnu dostupnosť od oboch rodičov, používali internet častejšie na prácu na školských projektoch a domácich úlohách alebo na vyhľadávanie. Lepšia kvalita komunikácie s rodičmi je spojená s menším využívaním internetu na hazardné hry a online hry.

Rodinná komunikácia a participovanie rodičov na predchádzaní online rizík

Vychádzajúc z odbornej literatúry môžeme tvrdiť, že komunikácia medzi rodičmi a deťmi plní ochrannú a kľúčovú funkciu v prevencii nevhodného používania internetu u detí. Naopak, nadmerné používanie internetu je spojené s nízkou kvalitou komunikácie v rodine. Najmä u adolescentov je otvorená a efektívna komunikácia medzi rodičmi a deťmi kľúčovým rozmerom rodinných vzťahov a klímy v rodine. Autori Valkenburg, Peter (2010) tvrdia, že snaha rodičov monitorovať aktivity detí alebo diskutovať o nich je neúčinné, ak deti nedôverujú svojim rodičom a ak nie sú ochotní spontánne otvorene komunikovať. Rodičovské monitorovanie aktivít detí môže byť menej efektívne, keď je iniciované rodičmi (napr. rodič sa snaží sledovať aktivity dieťaťa na Facebooku), ako keď je iniciované dieťaťom, teda aktivované detským sebaodhalením a otvorenou komunikáciou. Naopak, keď sa rodičia snažia kontrolovať online aktivitu detí (napr. priatelia na Facebooku, fotografie zverejnené na Instagrame), konflikty medzi rodičmi a deťmi narastajú a dospievajúci môžu vnímať rodičovské správanie ako prekážku svojej autonómie alebo zasahovanie do súkromia.

Autori Van den Eijnden a kol. (2010) identifikovali dve kľúčové kompetencie komunikácie medzi rodičmi a deťmi o digitálnom správaní detí. Prvá rodičovská kompetencia sa týka frekvencie komunikácie o používaní internetu (napr. „Ako často sa vy a vaši rodičia rozprávate o tom, s kým ste v kontakte na internete?“), zatiaľ čo kvalita komunikácie o používaní internetu meria, ako dospievajúci vníma vzájomný rešpekt a akceptáciu počas rozhovoru („Keď sa s rodičmi rozprávame o používaní internetu, cítim, že to berú vážne“). Autori skúmali, ako toto rodičovské správanie spolu s inými internetovými praktikami rodičov (pravidlá o čase online, pravidlá o obsahu, reakcie na nadmerné používanie) súvisí s kompulzívnym používaním internetu (CIU) u ich detí. Zaujímavé sú najmä zistenia z ich longitudinálnej štúdie, ukazujúce ochranný efekt kvality komunikácie, ale nie frekvencie komunikácie, o riziku rozvoja CIU. Inými slovami, dobrá a kvalitná komunikácia medzi rodičmi a deťmi o používaní internetu znížila riziko CIU (o 6 mesiacov neskôr), zatiaľ čo tento vzťah nebol pozorovaný pri frekvencii výmeny informácií medzi rodičmi a deťmi o online aktivitách dospievajúcich. Autori diskutovali o týchto zisteniach s dôrazom na obojsmernú povahu vplyvov rodič-dieťa. Keď dieťa prejavuje kompulzívne internetové správanie, frekvencia komunikácie medzi rodičom a dieťaťom klesá. Pravdepodobne to postupne rodičov odradí a vzdajú sa myšlienky dosiahnuť pozitívnu zmenu v problémovom správaní svojho dieťaťa častými rozhovormi.

Pokiaľ ide o rodičovské pravidlá týkajúce sa online aktivít, štúdie dokazujú zmiešané výsledky. Keď rodičia dajú svojim deťom informácie o internetovom obsahu, kompulzívne používanie webu klesá. Naopak, prísne pravidlá týkajúce sa času vyhradeného na online aktivity sa zdajú byť kontraproduktívne a spájajú sa s kompulzívnym internetovým správaním detí (Van den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, van Rooij, Engels, 2010).

Okrem toho, keď sa vezmú do úvahy vplyvy dieťaťa na správanie rodičov, je možné, že keď dieťa zostane online bez časového obmedzenia, jeho správanie zase podnieti prísnejšie pravidlá zo strany rodičov. Pravidlá rodičov o používaní internetu majú menší vplyv na správanie ich detí ako správanie ich rodičov. Výskumníci Liu a kol. (2012) zistili, že keď je rodičovské správanie konzistentné s rodičovskými pravidlami týkajúcimi sa digitálnych technológií a internetu (napr. smartfón sa nesmie používať počas jedla, osobné údaje nemožno poskytovať online a pod.), pravidlá predpovedajú normálne používanie internetu u ich detí. Tento výsledok pripomína dôležitosť výchovnej konzistentnosti (dohody medzi pravidlami a správaním) zo strany rodičov. Naopak, keď rodičovské pravidlá a rodičovské správanie nie sú konzistentné, tak správanie rodičov predpovedá nadmerné používanie internetu deťmi. Podľa teórie sociálneho učenia zasahuje proces rodičovského modelovania, teda učenie pozorovaním, v ktorom správanie rodiča pôsobí ako

predchodca podobného správania u dieťaťa. Preto rodičia vystupujú ako vzor pre digitálne správanie svojich detí a malé deti sa učia, ako a za akých okolností používať mobil, napríklad smartfón, pozorovaním aktivít rodičov s týmto zariadením (Vaala & Bleakley, 2015).

Podobne aj zapojenie rodičov do obľúbených internetových aktivít (navštívenie sociálnych sietí, streamovanie videa) je pozitívne spojené s rovnakými aktivitami, ktoré vykonávajú deti. Navyše, ako niektorí výskumníci pripomínajú, že to nie je len zjavné rodičovské správanie (používanie digitálnych zariadení), ale aj postoje a emócie, ktoré pri používaní rodičia vyjadrujú môžu byť ich deťmi napodobňované (Konok, Bunford & Miklósi, 2019, s. 4). Celkovo tieto zistenia naznačujú, že súhlas rodičov a modelovanie primeraného správania sú kľúčovými faktormi pre podporu samoregulácie a bezpečného používania digitálnych technológií u detí.

Je pravdou, že súčasná rodina je pracovne viac vyťažená ako inokedy. Vedľajšie pracovné aktivity zvyšovanie finančných príjmov, idú často na úkor nielen starostlivosti o dieťa, ale aj kontaktov a spoločne prežitých chvíľ. Rodina teda môže zlyhávať v organizovaní voľného času, ale aj v ponuke dostatočne plnohodnotných, či adekvátnych stimulov pre zážitkový svet dieťaťa (Krelová, 2018).

So všetkými technológiami, ktoré uľahčujú život, sa zdá, že by mali mať ľudia viac času na rodinu ako kedykoľvek predtým. Bohužiaľ, aj keď sú dnes rodiny fyzicky spolu, často sú pripojené k svojim individuálnym, osobným telefónom alebo zariadeniam, vtedy je ťažké nadviazať osobné rozhovory či vykonávať rodinné rekreačné aktivity. Nemusí to tak však byť. V skutočnosti existujú základné body/odporúčania podľa autora Roda Dickinsona, ktoré môžu rodičia urobiť, aby podporili voľný čas v rodinnom prostredí v digitálnom svete:

- **Telefónne vedro** – pravidelná spoločná večera/obed/raňajky (aspoň jedno jedlo dňa), pri ktorej dajú všetci členovia rodiny svoje mobilné telefóny, tablety či notebooky do vedra alebo košíka. Na začiatku to môže byť trochu neobvyklé a u detí je možné pozorovať odpor. Ale čoskoro všetci členovia rodiny nadviažu rozhovory a začnú si užívať vzájomnú spoločnosť. Spoločné rodinné stolovanie je dobré využiť na opätovné spojenie, rozprávanie o svojich dňoch a sústredenie sa jeden na druhého.
- **Skvelý príklad** – keď sú rodičia nepretržite pripojení k svojim telefónom a notebookom, deti ich nasledujú. Je potrebné, aby boli rodičia dobrým príkladom pre deti obmedzením času stráveného pred obrazovkou. Je dobré, aby rodičia poznali vlastné hranice týkajúce sa času stráveného online s digitálnymi zariadeniami. Pomôže aj to, ak rodičia

vypnú telefón v kľúčových bodoch dňa, keď chcú, aby bola rodina navzájom viac prepojená.

- **Staromódne stolové hry** – vhodné je, aby rodičia odtiahli deti od videohier či sociálnych sietí a predstavili im stolové hry, ktoré sa hrali ako deti. Rodičia sa nesmú vzdať, ak sa deti nezapoja do prvej hry, ktorú vyskúšali. Existuje veľa nových spoločenských hier. Pomôže aj to ak je navodená rodinná atmosféra posilnená formou obľúbených dobrôt a pravidelnosť rodinných hier je dobré upevniť opakovaním v ten istý podvečer každý týždeň.
- **Vonkajšie aktivity** – účasť na vonkajších dobrodružstvách, aj keď je to len kopanie lopty na dvore či ihrisku, pomáha deťom dostať sa preč z návykovej príťažlivosti digitálneho sveta. Rodiny, ktoré sú pripútané do digitálneho sveta nemajú dostatok čerstvého vzduchu, slnka a fyzickej aktivity. Keď rodičia trávia čas vonku s deťmi, výhody sa skutočne znásobujú. Veľmi prospešné je ísť na prechádzku alebo na túru, zahrať si loptové hry alebo si zabaliť a pripraviť piknik.
- **Spoločné čítanie** – deti nemusia byť malé, aby si spoločné čítanie užili. Čítanie nahlas vonku alebo v kuchyni, zatiaľ čo rodič umýva riad, môže byť príjemnou rodinnou aktivitou. V dôsledku digitálneho sveta sa rozsah pozornosti skracuje, ale keď spoločne čítajú rodičia a deti knihu, tak si cvičia pamäť a kognitívne funkcie a zároveň sa majú s deťmi o čom rozprávať (Dickinson, 2022).

Edukačné mechanizmy, a postupy resp. prevencia v digitálnom svete, ktoré majú reálny potenciál „vrátiť“ voľnému času význam a hodnotu (najmä emocionálnu a sociálnu) – Digitálny wellness

Čo je to digitálne wellness?

Nie je potrebné vymazávať Instagram, vyhadzovať telefón alebo ísť mimo siete, aby bolo možné precvičiť digitálny wellness. Jedným zo spôsobov, ako to dosiahnuť, je precvičiť si digitálnu pohodu alebo koncepciu vytvárania rovnováhy s digitálnymi zariadeniami a spätné získavanie voľného času (Well, 2022).

Namiesto toho, aby rodičia alebo deti slepo siahali po telefóne vždy, keď sa nudia alebo sú v strese, sa môžu naučiť používať svoje zariadenia so zámerom a naučiť sa vziať si od nich oddych, keď to potrebujú. Digitálny wellness rešpektuje, že IKT dokážu skvelé veci, no najlepšie sa používajú s mierou. Pravidlá digitálneho wellnessu:

Byť k sebe úprimní

Ak dokážu rodičia a deti byť k sebe úprimní, pokiaľ ide o nadmerné používanie internetu, bude oveľa jednoduchšie to obmedziť. Je potrebné venovať nejaký čas tomu, aby sa zamysleli nad tým, ako často svoj telefón používajú, na čo ho používajú a ako sa pri jeho používaní cítia. Nie je to zábavný proces, ale z dlhodobého hľadiska to má zmysel (Well, 2022).

Nastaviť čas používania

Najlepší spôsob, ako zmerať digitálnu pohodu, je zmerať čas strávený online. Vo svete riadenom digitálnymi zariadeniami strávi v priemere dospelý človek viac ako 7 hodín denne pozeraním na obrazovku digitálneho zariadenia. Čím menej času rodičia a deti strávia používaním svojich smartfónov, tým viac času strávia životom . Tento čas je možné vyplniť koníčkami, ktoré sú inšpiratívne, kvalitným časom s priateľmi, spánkom a starostlivosťou o seba a o rodinu. Na začiatku je dobré vyskúšať tieto tipy:

- Prispôsobiť „režim zaostrenia“ telefónu, aby bol menej lákavý.
- Vyskúšať aktivity, ktoré zahŕňajú aktívne používanie rúk, ako je háčkovanie alebo maľovanie.
- Používať aplikáciu na sledovanie času stráveného pred obrazovkou a odmeňovať deti za pokrok.
- Stanoviť pevné hranice rovnováhy v rodine medzi pracovným (školským) a domácim životom. Je dôležité začať stanovením hraníc okolo zlých návykov. Každá hranica, ktorú rodičia úspešne nastavia (a dodržia), je krokom správnym smerom. A čím viac budú trénovať stanovovanie hraníc, tým ľahšie to bude.
- Ak v noci v posteli rodičia kontrolujú pracovné e-maily, je vhodné dávať telefón na noc mimo spálne.
- Rodičia môžu tiež nastaviť rodičovskú kontrolu na zariadeniach detí, aby sa po určitej hodine zablokoval prístup detí do aplikácií, prípadne vypínať na noc router, ktorý musí byť umiestnený v rodičovskej spálni a deti nemali k nemu prístup.
- Ak majú rodičia po práci/deti po vyučovaní problém „upokojiť sa“, je vhodné vytvoriť si rutinu. Na hodinu po práci/ vyučovaní je dobré, odložiť telefón a robiť veci, ktoré mozgu pripomenú, že sa rodina nachádza doma, ako napríklad upratovanie, varenie alebo polievanie rastlín (Well, 2022).

Spolu s prácou, školou, domácimi úlohami, aktivitami po škole, priateľmi a ďalšími je nespočetné množstvo aktivít, ktoré súťažia o čas v rodinnom kalendári. Voľný čas strávený v rodinnom prostredí však môže slúžiť ako únik od požiadaviek a termínov každodenného života a je prvoradý pri budovaní pevných vzťahov.

Voľný čas strávený s rodinou ponúka mnoho výhod vrátane budovania sebadôvery, vytvárania silnejšieho citového puta medzi členmi rodiny, zlepšovania komunikačných schopností, lepších výsledkov v škole a zníženia problémov so správaním, ako aj poskytuje príležitosť na vytvorenie spomienok založených na zábave, smiechu a spolupatričnosti (Pittsburghparent, 2017).

Záver

Rodičia a deti sú v súčasnosti vystavení intenzívnemu, iracionálnemu a nadmernému využívaniu digitálnych technológií. Uvedomujú si viac výhody, ktoré tieto technológie ponúkajú a nevedia o rizikách, ktoré môžu v dôsledku ich užívania rodina utrpieť. Je dôležité zaujímať sa o regulovanie správania detí a mládeže v digitálnom svete a o prevenciu pred rizikami, ktoré tento svet so sebou prináša a prispôsobiť mu štýl výchovy a prístup rodičov v rámci digitálneho rodičovstva.

V poslednom desaťročí sa realizuje stále viac výskumov zaoberajúcich sa výchovným pôsobením rodičov na deti a mládež v digitálnom svete. Nastolená problematika výchovy a celkovej funkcie rodiny v digitálnej dobe ešte nie je dokonale spracovaná. Poznanie špecifík digitálnej doby je nepretržitý proces, ktorý prebieha zároveň s rozvojom technológií. Je však potrebné venovať sa tejto problematike viac.

*Príspevok je priebežným výstupom projektu **KEGA č. 024UMB-4/2022** Prevencia online rizikového správania.*

Zdroje

American Academy of Pediatrics (AAP). (2016). Council on Communications and Media. *Media and young minds. Pediatrics*, 138 (5).

Dickinson, R. (2022). *Encouraging family time in a digital world*. https://www.altusfinancial.com.au/blog/encouraging-family-time-in-a-digital-world.

Grossbart, S., McConnell-Hughes, S., Pryor, S., & Yost, A. (2002). Socialization aspects of parents, children, and the internet. *Advances in Consumer Research*, 29, 66–70.

Hwang, Y., & Jeong, S. H. (2015). Predictors of parental mediation regarding children's smartphone use. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 18, 737–743.

Jeong, E. J., & Kim, D. H. (2011). Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14, 213–221. DOI: 10.1089/cyber.2009.0289.

Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, A. (2019). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 91–109. DOI: 10.1080/17482798.2019.1684332.

Krelová, T. (2018). Miesto rodiny v prevencii sociálnej patológie. In M. Račková, & R., Tkáčová. *Osobnostný a sociálny rozvoj ako základ efektívnej prevencie v škole, vedecký zborník recenzovaných štúdií s med-zinárodnou účasťou*. Technická univerzita v Košiciach.

Liu, Q. X., Fang, X. Y., Deng, L. Y., & Zhang, J. T. (2012). Parent-adolescent communication, parental internet use and internet-specific norms and pathological internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28, 1269–1275.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. LSE (EU Kids Online).

Livingstone, S., Kardefelt, W. D., & Hussein, M. (2019). *Global Kids Online: Comparative Report*. UNICEF Office of Research – Innocenti www.unicef-irc.org/publications/1059-global-kids-online-comparative-report.html.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style*. LSE (EU Kids Online).

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67, 82–105.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and Opportunities*. EDUCatt. http://netchildrengomobile.eu/reports/.

Nikken, P., & Opree, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1844–1857.

Pittsburghparent. (2017). *Spending time together – Benefits of family time*. https://www.pittsburghparent.com/spending-time-together-benefits-of-family-time/.

Pontes, H. M., Griffiths, M. D., & Patrão, I. M. (2014). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An

empirical pilot study. *Aloma, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32 (1), 91–98.

Rodríguez-de-Dios, I., Van Osten J. M. F., & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186–198.

Subrahmanyam, K., & Lin, G. (2007). Adolescents on the net: Internet use and well-being. *Adolescence*, 42, 659–677.

Vaala, S. E., & Bleakley, A. (2015). Monitoring, mediating, and modeling: Parental influence on adolescent computer and internet use in the United States. *Journal of Children and Media*, 9 (1), 1–18.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2010). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121–127.

Van den Eijnden, R. J. J. M., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. M. E. (2010). Compulsive internet use among adolescents: Bidirectional parent-child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 77-89. DOI: 10.1007/s10802-009-9347-8.

Van den Heuvel, A., van den Eijnden, R. J. J. M., van Rooij, A. J., & van de Mheen., D. (2012). Meeting online contacts in real life among adolescents: The predictive role of psychosocial wellbeing and internet-specific parenting. *Computers in Human Behavior*, 28, 465–472.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2013). New developments in the psycho-biology of internet and videogame addiction. *The American Journal on Addiction*, 20, 1–9.

Well, D. (2022). *How to Reduce Screen Time and Spend More Time Offline*. https://welldaily.co/how-to-reduce-screen-time-and-spend-more-time-offline/.

Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçi Vurdakul, I., Naci Çoklar, A., Guyer, T. (2019). Exploration of Parents' Digital Parenting Efficacy through Several Demographic Variables. *Education and Science*, 44 (199), 149–172. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7897.

Autorka:
Mgr. Soňa Kollárová
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická Fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
skollarova@umb.sk

MÉDIÁ AKO VÝZVA PRE SÚČASNÚ RODINNÚ VÝCHOVU

MEDIA AS A CHALLENGE FOR CONTEMPORARY FAMILY EDUCATION

Kristína Bielčiková, Libuša Gužíková, SK

Abstrakt:
Virtuálne prostredie sa stalo každodennou súčasťou rodinného života v postmodernej spoločnosti. Príspevok objasňuje na základe analýzy výskumných zistení, aké potenciálne ohrozenia priniesli médiá do dnešných rodín. Digitálny svet prináša nové výzvy súvisiace s výchovným pôsobením rodičov, s aspektom na oblasť komunikácie, kontroly a mentorovania dieťaťa. Naším zámerom je informovať rodinu i spoločnosť, pred akými otázkami stojí dnešná rodina v spojitosti s používaním médií a ako je možné adekvátne usmerňovať aktivitu dieťaťa pri využívaní médií.

Kľúčové slová:
rodičia; deti; rodinná výchova; rodičovská kontrola; médiá; ohrozenia

Abstract:
Virtual environments have become an everyday part of family life in postmodern society. The article explains, based on an analysis of research findings, what potential threats the media have brought to today's families. The digital world brings new challenges related to the educational influence of parents, with an aspect on the field of communication, control and mentoring of the child. Our aim is to inform the family and society what issues today's families face in relation to media use and how to adequately guide a child's activity in media use.

Keywords:
parents; children; family education; parental control; media; threats

Úvod

Zmeny, ktorými prechádza spoločnosť v posledných desaťročiach, zasahujú do života rodičov a ich detí. Ako uvádzajú M. Potočárová a L. Baranyai (2012, s. 129), „rodina sa stala najväčšou obeťou rýchleho presadzovania sa pokroku spoločnosti, v každej oblasti sociálneho života“. Podľa P. Ondrejkoviča

(2018) rodina podľahla demokratizácii a zrovnoprávneniu vzťahov, roztrieštenosti výchovných postupov, názorovej a hodnotovej nejednotnosti, ale aj štrukturálnej pluralizácii. Základnou otázkou v živote dnešných rodín je „mať čas na rodinu“, ako píše B. Kraus, L. Stašová, I. Junová (2020), aj keď by mal byť spoločný čas rodičov a detí obohacujúci, tak v súčasnosti je skôr vnímaný ako vyčerpávajúci. Príčinami sú disproporcie v množstve voľného času, nadmerné množstvo pracovných a školských povinností, ale najmä informačná explózia a negatívne aspekty technologického pokroku.

V súčasnosti, na začiatku tretieho tisícročia, rodina čelí mnohým globálnym výzvam. Rodičia a ich deti sa ocitli v novej realite, ktorá v značnej miere determinuje rodičovskú rolu a spôsob výchovy dieťaťa. Odlišná situácia v spoločnosti priniesla množstvo hrozieb, medzi ktoré neodmysliteľne patria médiá vstupujúce do života každého z nás. Rodičia majú mimoriadne dôležitú úlohu, a to formovať a usmerňovať fungovanie dieťaťa v mediálnom svete.

V uvedenej oblasti zaznamenávame nedostatočnú výskumnú pozornosť, ako píšu S. M. Coyne et al. (2017), stále nedokážeme s určitosťou povedať, ako sa mediačné správanie rodičov vyvíja a ako interaguje s individualitou dieťaťa. Preto v predkladanej prehľadovej štúdii (tzv. „mapping review“) je našim cieľom analyzovať, hodnotiť a syntetizovať výsledky mnohých výskumných zistení domácej a zahraničnej proveniencie v predmetnej oblasti.

Fenomény rodičovskej výchovy v intenciách mediálneho pokroku

Spoločenské zmeny sa prejavujú v rôznych aspektoch rodiny, medzi ktoré prirodzene patria aj premeny výchovného pôsobenia v rodinnom prostredí. V modernej spoločnosti hovoríme o partnerskom vzťahu rodičov a ich detí. Ako uvádza T. Hajzler (2021, s. 103): „sme svedkami tyrkysového modelu rodiny, kedy rodičia nahliadajú na deti ako na seberovných, dieťa sa postupne stáva ochraňovaným polobohom“. Podľa F. Liu (2016, s. 122) pri „súčasnej generácií 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, vyjednávaniu a vyjadreniu nesúhlasu. Ako píšu L. Rabušic, Z. Kusá a M. Rabušicová (2019), poslušnosť dieťaťa nahradila vlastná autonómia a nezávislosť. Princípy voľného riadenia naznačujú dominanciu liberálnej výchovy, ktorá sa prejavuje vo výchove bez pravidiel, pričom je kladený väčší dôraz na slobodné rozhodovanie sa dieťaťa.

V súčasnej rodine majú významné postavenie médiá, podľa M. Gosek (2020) zasahujú do všetkých sfér ľudského života a stávajú sa takpovediac „členom rodiny“. Podľa M. Braun-Gałkowska (2010) médiá síce zhromaždili rodiny v jednej miestnosti, ale zároveň obmedzili vzájomnú interakciu a komunikáciu. Identita jednotlivca sa čoraz menej buduje prostredníctvom kontaktu s bezprostredným okolím (vplyvom rodičov a blízkych). Častejšie sa formuje prostredníctvom ľudí a vzorov dostupných nepriamo, teda sprostredkovane cez médiá. Sprostredkovaná skúsenosť oddeľuje tradičné vzťahy a znižuje potrebu budovania sociálnych vzťahov v rodine. Členovia rodiny pôsobia ako samostatné prvky, a každý funguje „sám za seba“. Mediálne obrazy sú atraktívnejšie ako vzájomná komunikácia, ich využívanie je neobmedzené, zároveň sú veľmi pestré a nové. Na prvý pohľad je okolitý svet prostredníctvom médií prístupnejší, no na strane druhej deformuje a narúša stabilitu vzťahov, vzbudzuje samotu a úzkosť.

V trávení voľného času rodiny sú častejšie uprednostňované médiá, pretože je jednoduchšie byť pri telefóne alebo inom zariadení, ako vzájomne komunikovať a riešiť prípadné problémy. Fungovanie rodiny sa vplyvom médií mení, rodičia z generácie Y (prvá generácia formovaná digitálnymi médiami) uprednostňujú „vrtuľníkové“ rodičovstvo a vytvárajú na svoje deti „ochranný kryt“, výsledkom ktorého je nesamostatnosť dieťaťa, komplikácie pri rozhodovaní, znížená imunita, ohrozené duševné zdravie dieťaťa či nedostatok sebavedomia. Rodina v mnohých prípadoch stráca svoje základné postavenie, absentuje pocit bezpečia a priestor pre budovanie vzťahov a stáva sa miestom mediálneho tlaku. Rôzne negatívne aspekty súčasného života, ako nedostatok času pre spoločné chvíle, chýbajúca podpora zo strany rodičov, uvoľňovanie vzťahov, vytvárajú medzery vo fungovaní rodiny, do ktorých vstupujú médiá. Postupne médiá „preberajú výchovnú úlohu“, internet poskytuje vzorce správania a hodnoty, ktoré formujú identitu dieťaťa (Gosek, 2020).

V rodinnom prostredí sa môžeme stretnúť aj s ohrozeniami, ktoré môžu priamo vplývať na fungovanie rodiny. Médiá môžu narúšať vzťahy a autoritu rodičov, deti sú príliš skoro vystavené vážnym problémom, ktoré im médiá predkladajú bez vysvetlenia (Calvo, 2002 in Manniová, 2007). Médiá môžu zapríčiniť, že čas strávený online obmedzí reálne vzťahy a zníži tak sociálne interakcie v rodinách, zabúdanie na povinnosti, čo môže zapríčiniť konflikty a nezhody medzi deťmi a rodičmi, spôsobiť riziko využívania internetu ako prostriedku na únik, čím sa môže znižovať dôvera medzi rodičmi a deťmi, spôsobiť zmeny hodnôt rodiny – médiá prezentujú voľnosť bez pravidiel a ukazujú často vymyslenú realitu, ktorá môže presahovať hranice bežného fungovania, a tak môže byť pre rodičov problematické vštepovať deťom pravé hodnoty (Puliková, 2020, doplnené).

Čas strávený pri obrazovkách môže ohroziť funkčnosť a stabilitu rodinných väzieb, a ako píšu S. M. Coyne et al. (2017), pri nedostatočnej regulácii v rámci používania médií môžu vzniknúť nesprávne návyky, ktoré už nebude možné zmeniť. Pre „tichú domácnosť a udržanie pokojných detí" rodičia tolerujú neprimerané používanie médií deťmi, a tak v mnohých rodinách zaznamenávame nedostatok komunikácie a vzájomného porozumenia. Najohrozenejšie sú deti z rodinného prostredia s nízkym mesačným príjmom alebo z „konfliktných" rodín, v ktorých je nutné riešiť viaceré problémy vo fungovaní rodiny. Sociálnu podporu môžu prostredníctvom médií ponúkať práve rovesníci, ale aj „cudzí ľudia", z čoho pramení mnoho nebezpečenstiev pre optimálny vývoj dieťaťa. Podobne, aj podľa M. Braun-Gałkowska (2010), v rodinách kde členovia venujú značný čas médiám sú oslabené koherentné rodinné väzby. Osobitne sú ohrozené rodiny, kde nie sú pevné a stabilné vzťahy, a tak sa médiá stávajú dôležitejšie, ako samotná rodina. Členovia rodiny s nízkou súdržnosťou sa o seba nezaujímajú, nežijú ani tak medzi sebou, ako vedľa seba. Jediné, čo majú členovia rodiny spoločné, je domácnosť, ktorá je skôr miestom na ubytovanie ("ako v hoteli"), než na spoločné bývanie. Je prirodzené, že dieťa (ale aj rodičia) utekajú pred problémami do mediálneho sveta.

Odlišnosť mediálneho prostredia od reality je zjavná a záleží od postoja a prístupu rodičov, ktorí sú primárnymi facilitátormi činnosti dieťaťa vo virtuálnom prostredí. Podľa V. Hladíkovej (2016) do prostredia médií deti prichádzajú a stávajú sa prirodzenou súčasťou ich vplyvov. Učia sa a vzdelávajú v tejto oblasti cez svojich rodičov, ktorí sú ich prvými vzormi. Zmena a rozvoj médií spôsobili rodičom aj isté ťažkosti. Rodičia stoja medzi dvoma vzájomne prelínajúcimi sa svetmi. Na jednej strane musia zvládať výchovu v reálnom prostredí a na druhej strane mať prehľad aj o virtuálnych aktivitách svojich detí.

Je nesprávne tvrdiť, zhodne píše M. Braun-Gałkowska (2010), že médiá vstúpili do života rodín, a tie sú voči tomuto vplyvu bezbranné. Každá rodina sa líši spôsobom vo využívaní médií, ktoré je možné využívať adekvátne a efektívne. Ohrozenia prichádzajú až vtedy, keď médiá naberajú príliš veľký význam pre rodinu, konzumujú nadmerné množstvo času a nahrádzajú vzájomnú interakciu členov rodiny. Miera vplyvu médií na dieťa súvisí s rodinným prostredím, podľa M. Gosek (2020) s tým, do akej miery si rodičia nájdu čas sprevádzať dieťa pri poznávaní mediálneho prostredia. K eliminácii prípadných rizík plynúcich z používania médií môže napomôcť včasná a efektívna rodičovská mediácia.

Mediácia ako novodobá súčasť rodinnej výchovy

Rodičia v súčasnej spoločnosti čelia výzve stanoviť usmernenia, ako adekvátne interferovať používanie médií ich deťmi. Dnešní rodičia sa nemôžu spoliehať na svoje vlastné skúsenosti z detstva, ako píšu S. Livingstone, M. Bovill (2001), tento mediálne konzumný domov je v širšom kontexte vlastne „novinkou" aj pre samotných rodičov. Okrem iného, súčasnou rodičovskou povinnosťou sa stalo primerané riadenie sociálneho rozvoja svojich detí, ale je zatiaľ otázne, ktoré formy riadenia sú tie najefektívnejšie. Mediálna výchova v rodinách je úzko prepojená s rodičovskou mediáciou, ktorú L. S. Clark (2011, s. 326) popisuje ako „proces interpersonálnych komunikačných stratégií medzi rodičom a dieťaťom, s cieľom zmierniť negatívne účinky médií".

V súvislosti s médiami a ich mentorovaním majú rodičia viacero možností, respektíve rôzne stratégie na reguláciu používania médií deťmi. Ako uvádza P. Izrael (2018, s. 72), „od rodičov smerom k deťom by mali byť vysielané jasné signály ohľadne vhodnosti mediálnych obsahov, neskôr by deti samy bez zásahu rodičov mali vedieť kriticky posúdiť mediálne obsahy". Ako však ukázal výskum realizovaný pracovníkmi Kaiser Family Foundation, ktorého sa zúčastnilo 1008 detí vo veku 2–17 rokov, len 65 % rodičov pozorne sleduje mediálne aktivity svojich detí, a len 16 % rodičov si myslí, že nie je potrebné sledovať mediálnu aktivitu detí. Väčšina rodičov však priznalo, že by mali robiť viac, avšak odrádza ich všadeprítomnosť médií, ktorá im prináša presvedčenie, že väčšie snahy sú zbytočné (Rideout, 2007).

Rodičia si sami volia stratégiu a spôsob jej uplatnenia. Výber vhodnej stratégie rodičovskej mediácie je závisí od viacerých faktorov. V prvom rade ide o individuálne a sociodemografické črty rodičov, socioekonomické charakteristiky rodiny, medzikultúrne rozdiely (Kirwill, et al. 2009), ale ide aj o spolupôsobenie viacerých faktorov, pričom váha niektorých z nich môže byť kultúrne či regionálne podmienená (Izrael, 2018).

Všeobecne nachádzame základné stratégie rodičovskej mediácie, ako uvádzajú K. A. Valkenburg et al. (2013); L. S. Clark (2011), ide o:

- *aktívnu mediáciu* (ktorá sa vyznačuje snahou a aktivitou rodičov, vysvetľovať svojim deťom vnímaný mediálny obsah, rovnako tak rodičia nechávajú deťom priestor na vyjadrenie ich názorov);
- *reštriktívnu mediáciu* (je charakteristická snahou rodičov obmedzovať čas, ktorý ich deti trávia s médiami a ich obsahmi);
- *spoluužívanie médií* (ide o vzájomne sledovanie médií bez spoločných diskusií);
- *technickú mediáciu*, popisujú ju V. Kalmus, T. Roosalu (2011), ktorá sa vyznačuje sa používaním filtrov obsahu alebo softvéru na predchádzanie nevyžiadanej pošty alebo správ.

K najčastejšie využívaným stratégiám rodičovskej mediácie patrí aktívna a reštriktívna mediácia. Podľa S. M. Coyne et al. (2017) je aktívna mediácia prvým a nevyhnutným krokom pri používaní médií deťmi, pričom rodičia by mali učiť deti, ako používať médiá, aký je ich účel, ale aj diskutovať o prípadných rizikách a hrozbách, ktoré so sebou digitálny svet prináša. Ďalším krokom rodičov je regulovať mediálne návyky u dieťaťa, respektíve diskutovať o online etikete, osobných a intímnych hraniciach, empatii a bezpečnosti na internete. Podľa L. Kirwill et al. (2009) môžeme predpokladať, že rodičia, ktorí sú pravidelnými používateľmi internetu si skôr vyberú aktívnu mediáciu, ako rodičia, ktorí používajú internet zriedka a majú tendenciu dieťa len kontrolovať. Podľa zistení S. Livingstone a E. J. Helsper (2008) sa rodičia pokúšajú o viaceré mediačné stratégie, ale uprednostňujú aktívnu mediáciu pred reštriktívnymi obmedzeniami spojenými s monitorovaním dieťaťa. Ako uvádza H. Sasson a G. S. Mesch (2019, s. 4), „z rôznych stratégií rodičovskej mediácie je aktívna mediácia, ktorá zdôrazňuje komunikáciu medzi rodičmi a deťmi, najvhodnejšia na ochranu detí pred negatívnymi vplyvmi médií“. Podobne, aj z koncepčne obsiahleho výskumu A. Duerager, S. Livingstone (2012) vyplýva, že využívanie aktívnej mediácie sa stalo najviac efektívne. Výskumu sa zúčastnilo 26 140 detí vo vekovom rozpätí od 9–16 rokov z 25 krajín Európy. Z výsledkov vyberáme najdôležitejšie z nich:

- monitoring aktivity dieťaťa v online prostredí rodičmi nie je obľúbené, nakoľko to pre nich znamená prejavovanie nedôvery;
- približne jeden z desiatich rodičov nepoužíva žiadnu formu mediácie;
- s pribúdajúcim vekom detí rodičia obmedzujú využívanie akejkoľvek formy mediácie;
- reštriktívnu mediáciu využívajú najmä rodičia z nižšej spoločenskej vrstvy a rovnako aj s nižšou digitálnou a mediálnou gramotnosťou;
- rodičia, ktorí využívajú technológie aktívne a sú mediálnej a digitálne gramotní využívajú všetky formy mediácie, okrem reštriktívnej;
- aktívna mediácia znižuje možnosti online rizika u 9-12 ročných detí;
- vyše polovica rodičov si myslí, že by mali venovať väčšiu pozornosť online aktivite svojich detí;
- aktívna mediácia zo strany rodičov je využívaná najmä po tom ako dieťa zažije na internete niečo nepríjemné.

Na druhej strane stojí reštriktívna mediácia, v rámci ktorej rodičia obmedzujú čas detí strávený s využitím médií. Podľa S.M. Coyne et al. (2017) je reštriktívna mediácia vhodná u mladších detí, u ktorých je potrebné minimalizovať čas strávený pred obrazovkou, aby bol vyhranený dostatočný priestor pre praktickú činnosť a hrové interakcie nevyhnutné pre zdravý vývoj dieťaťa. Ako však upozorňuje A. I. Nathanson (2002), mediálne obmedzenia môžu spôsobiť efekt zakázaného ovocia, ktorý rodičom sťaží ich pozitívne

zámery. Napriek tomu podľa zistení L. Chen a S. Jingyuan (2018) reštriktívna mediácia bola účinnejšia ako aktívna mediácia pri znižovaní množstva času, ktorý deti strávia pri médiách. Aktívna mediácia a spoločné sledovanie dopomohli výskytu rizík súvisiacich s médiami.

Niektoré štúdie ponúkajú nový pohľad na mieru mediácie v rodinách pri používaní médií, teda dokazujú, že rodičia nemajú tendenciu používať len aktívnu alebo len reštriktívnu mediáciu. Pozitívne účinky *kombinovanej mediácie* (aktívnej a reštriktívnej mediácie) uvádzajú H. H. V. Chen a S. G. Chng (2016), podľa ktorých rodičia využívajú uvedené typy mediácie spoločne a v priebehu niekoľkých rokov sa menia. V počiatočných úrovniach si rodičia prezerajú mediálny obsah s dieťaťom a diskutujú o negatívnom vplyve médií, ale zároveň monitorujú a stanovujú pravidlá pre mediálne aktivity detí. Keď dospievajúce dieťa začína presadzovať svoju autonómiu, je zrelšie pri výbere mediálneho obsahu, rodičia transformujú mediačné stratégie z kontroly, riadenia a obmedzovania na podriadenie sa rozhodnutiam detí ako prejav aktívnej dôvery. Autori zistili pozitívnu koreláciu zmiešanej rodičovskej mediácie a pozitívneho vplyvu na vývoj dieťaťa, najmä v rámci rozvoja samoregulačných kompetencií dieťaťa pri používaní médií a psychickej pohody dieťaťa.

Celkový výber vhodnej stratégie priamo súvisí aj s výchovnými štýlmi v rodine. Autori M. Valcke et al. (2010) zostavili nasledovné výchovné štýly ako reakciu na rodičovskú mediáciu, ktorá je rozdelená na rodičovskú vrelosť a rodičovskú kontrolu a z nej vyplynuli nasledovné internetové výchovné štýly: *permisívny výchovný štýl* (je typický v rodinách, ktoré nekladú jasné hranice deťom, zdržujú sa konfrontácií, rodičia neposkytujú pomoc a usmernenia, ale skôr sa podvolia dieťaťu a jeho očakávaniam); štýl *laissez-faire* (charakteristický nízkou kontrolou a nízkym zapojením, ide skôr o reštriktívny postoj k používaniu internetu); *autoritatívny výchovný štýl* (rodičia stanovujú jasné pravidlá, správanie na internete neobmedzujú, ale skôr očakávajú zodpovednosť, nastavujú najmä praktické a časové pravidlá); *autoritársky výchovný štýl* (rodičia bez ozrejmenia žiadajú poslušnosť a dodržiavanie pravidiel, o problémoch na internete so svojimi deťmi nediskutujú, trvajú na ich správnom vnímaní internetu a jeho možností). Ako dopĺňajú M. Židová a K. Bielčiková (2022), v súčasnosti je preferovaný aj tzv. *kybernetický výchovný štýl,* ktorý je charakteristický pravidelnou a úprimnou komunikáciou, digitálnym rodičovským vzdelávaním, konštruktívnym riešením problémov, rodičovským záujmom o mediálne aktivity dieťaťa, digitálno-mediálnym rozvojom dieťaťa, pravidelným monitoringom a digitálno-mediálnymi právami.

Pri výbere a následnom využívaní rodičovských stratégií je dôležité sa zamerať na to, či chcú byť rodičia aktívni a majú záujem sa podieľať na mediálnych aktivitách dieťaťa alebo chcú len dohliadať na to, aby dieťa netrávilo príliš veľa času s médiami.

Aj keď v súvislosti so stratégiami vidíme najväčší potenciál v uplatňovaní aktívnej mediácie, ktorá je spojená s komunikáciou, usmerňovaním a priamo nadväzuje na demokratický výchovný štýl, tak pri akejkoľvek forme rodičovskej mediácie odporúčame isté pravidlá, prostredníctvom ktorých sa môže zefektívniť spôsob vedenia dieťaťa pri používaní médií. Podľa K. Bielčikovej (2023) ide napríklad o rozhovor rodiča s dieťaťom o sledovanom mediálnom obsahu. Rodič by sa nemal stať len osobou, ktorá zakazuje a určuje koľko času dieťa môže vo virtuálnom prostredí stráviť, ale mal by spoločne s dieťaťom preskúmavať mediálny obsah. Následne o tom diskutovať, spoločne si sadnúť a porozprávať sa o osobách, s ktorými si dieťa píše, ktorých sleduje. Spoločne sa rozprávať sa o reklamách, mediálnych vplyvoch, ale aj aktívne počúvať, čo dieťa zaujíma a z akého dôvodu. Ak sa dieťa zdôverí s negatívnou skúsenosťou vo virtuálnom prostredí, nereagovať impulzívne, ale naopak dieťa upokojiť a uistiť ho, že situáciu spoločne vyriešite. Prirodzene, úlohou rodiča by malo byť nastavenie rodičovského zámku, ktorý dieťaťu blokuje prístup k nevhodným stránkam či programom. Digitálne zariadenia by mali byť využívané na spájanie (poslanie sms, telefonát a iné), nie na odpájanie rodiny (venovanie voľného času mediálnym zariadeniam, nekomunikovanie a odďaľovanie sa jeden druhému). Zásadné je, aby rodič neuprednostňoval mediálny obsah pred dieťaťom, čím by dal najavo svoju neprítomnosť. Dieťa môže túto tendenciu neskôr opakovať. Dieťa musí vnímať, že sa môže na rodiča spoľahnúť a že práve on je jeho mediálnym priateľom“. Rodič postupnou vzájomnou dôverou môže nastavovať pravidlá, ktoré dieťa musí pri používaní médií dodržiavať. Podobne, aj B. Kraus a L. Gužíková (2022) píšu, že dieťa môže prakticky neustále využívať médiá – doma, v škole a aj inde – a tak rodičia nikdy nemôžu mať virtuálnu aktivitu svojich detí pod stopercentnou kontrolou. Druhou nevýhodou je, že značná časť rodičov nezažila mediálnu výchovu, nepoznajú riziká, nemajú návody, ako zamedziť negatívne vplyvy médií. Oboznámenie rodičov môžu zabezpečiť školské inštitúcie, vo forme poradenských služieb alebo školení. Je podstatná otvorená komunikácia, v rámci ktorej by mali rodičia prejaviť aktívny záujem o činnosť dieťaťa na internete, čo prispeje k zníženiu negatívnych dopadov v rámci mediálnej sféry. Efektívnym prvkom prevencie je aj pravidelná komunikácia s dieťaťom, či spoločné prehliadanie vhodného obsahu mediálnej aktivity dieťaťa.

Využívanie pozitívnych aspektov médií môže vzájomne ovplyvňovať deti a rodičov. Rodina sa tak môže inšpirovať, spájať a používať médiá na posilnenie väzieb. Ako zistili S. M. Coyne et al. (2014), integrácia médií v rodine môže byť odrazom pozitívneho fungovania a silných prepojení. D. A Gentile a D. A. Walsh (2002) zistili na vzorke 527 rodičov detí od 2–17 rokov, že rodiny, ktoré praktizujú pozitívne mediálne návyky aspoň z jednej z oblastí (používanie elektronických a tlačených médií, rodičovský monitoring, nastavenie pravidiel, účinky médií na deti, vedomosti o médiách, alternatívne využívanie médií) majú tendenciu ich opakovať aj v ostatných oblastiach. Na základe zistení S. M. Coyne et al. (2014) sa preukázalo, že médiá sú využiteľné rodinami v pozitívnom zmysle ako: tradícia; odmena; nástroj na rozhovory o vážnych témach; zábava; nástroj na zbližovanie (telefonáty, správy, spoločné sledovanie); nástroj na dokumentovanie rodinného života (fotky, videa, blogy, zážitky).

Záver

Pravidelná interakcia s modernými technológiami implementuje do života dieťaťa rôznorodé nástrahy. Predchádzať negatívnym dopadom mediálneho prostredia napomáha včasná a kvalitná prevencia, v ktorej zohrávajú kľúčovú úlohu práve rodičia, ktorí môžu pociťovať istú bariéru vo výchove dieťaťa v oblasti médií. Táto bariéra môže byť spôsobená nedostatočnými skúsenosťami, nízkou digitálnou či mediálnou gramotnosťou. A preto hlavným prvkom prevencie pred mediálnymi nebezpečenstvami je pravidelná komunikácia rodičov s deťmi, konkrétne o ich mediálnych aktivitách. Zmysel vidíme najmä vo využívaní rodinnej mediálnej výchovy a usmerňovaní aktivít detí v mediálnom prostredí. Stotožňujeme sa s myšlienkami S. M. Coyne et al. (2017), ktorí navrhujú, aby rodiny kládli vyšší dôraz na používanie médií u detí, aby nielen spoločne s deťmi sledovali médiá, ale aby dôkladne vyberali vysokokvalitný mediálny obsah.

Je žiaduce, aby sa rodičia neustále zdokonaľovali vo svojej rodičovskej úlohe (aj) s aspektom na mediálnu výchovu. Ako píšu L. Assarsson a P. Aarsand (2011, s. 90), o rodičovstve by sa malo diskutovať ako o celoživotnom vzdelávaní, pretože „dobré rodičovstvo“ zahŕňa neustálu korekciu a zlepšovanie rodičovskej úlohy, malo by nadobúdať podobu „kurikula“ pre rodičov, ktoré bude odzrkadľovať úlohy rodičov v neustále sa meniacich požiadavkách spoločnosti. Ako uvádza E. Nowicka (2019, s. 321), „mediálna výchova v rodinách si vyžaduje vysokú angažovanosť rodičov, venovanie času a trpezlivosti pre pravidelný nácvik pravidiel o rozumnom využívaní médií, s cieľom vytvárať pozitívne modely a návyky.“

Realitou však naďalej zostáva, podľa M. Gosek (2020), že proces ani tempo medializácie nedokážeme zastaviť, dokážeme však niesť zodpovednosť za

výchovu detí, sme schopní hľadať riešenia, a práve náš čas je investíciou do budúcnosti detí.

*Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu **KEGA č. 014UKF-4/2021** s názvom (e-)Prevencia kyberagresie u generácie Z a **UGA č. V/3/2023** s názvom Socio-kultúrne podmienky rodiny a vplyv na dieťa.*

Zdroje

Assarsson, L., & Aarsand, P. (2011). "How to be good": media representations of parenting. *Studies in the Education of Adults,* 43 (1), 8–92. https://doi.org/10.1080/02660830.2011.11661605.

Bielčiková, K. (2023). *Mediálna výchova ako prevencia kyberagresie: dizertačná práca*. Pedagogická fakulta.

Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie. *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 161–174. https://doi.org/10.12775/pch.2010.008.

Clark, S. L. (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. *Communication Theory*, 21 (4), 323–343. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x.

Coyne, S. M. et al. (2014). "Media Time = Family Time": Positive Media Use in Families With Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 29 (5), 663–688. https://doi.org/10.1177/0743558414538316.

Coyne, M. S. et al. (2017). Parenting and Digital Media. *Pediatrics*, 140 (2), 112–116. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758n.

Deurager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?*. EU Kids. https://www.researchgate.net/publication/313011658_How_can_parents_support_children's_internet_safety.

Gentile, A. D., & Walsh, A. D. (2002). A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology*, 23, 157–178. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397302001028.

Gosek, M. (2020). Zmediatyzowana rodzina. *Horyzonty Wychowania*, 19 (49), 49–61. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=976626.

Hajzler, T. (2021). *Dobrý život ve stínu konzumní společnosti*. PeopleComm.

Hladíková, V. (2016). Dôležitosť rodičovskej mediácie používania médií a jej súvislosť s výchovnými štýlmi v rodine. In *QUAERE - Recenzovaný sborník příspěvků vědecké interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů* (s. 44–53). Magnanimitas.

Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing Harm From Media: A Meta-Analysis of Parental Mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96 (1), 173–193. https://doi.org/10.1177/1077699018754908.

Chen, V. H. H., & Chng, G. S. (2016). Active and restrictive parental mediation over time: Effects on youths' self-regulatory competencies and impulsivity. *Computers & Education*, 98, 206–212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.012.

Izrael, K. (2018). Podoby mediálnej výchovy v rodine cez prizmu rodičovskej mediácie. *Studia Scientifica*, (2), 71–76. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=946582.

Kalmus, V., & Roosalu, T. (2011). Parental mediation of EU kids' Internet use revisited: Looking for a complex model of cross-national differences. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 7 (1), 55–66. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/genire_eng/files/kalmus_roosalu_2011_ijomcp.pdf.

Kirwil, L. et al. (2009). Parental mediation. *Kids online Opportunities and risks for children*, 199–216. https://doi.org/10.1332/policypress/9781847424396.003.0016.

Kraus, B., & Gužíková, L. (2022). Virtuálne ohrozenie detí a mládeže v dobe pandémie Covid-19. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Socialia 2022: Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti* (s. 104–111). Belianum.

Kraus, B., Stašová, L., & Junová, I. (2020). *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe.* Springer.

Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study.* Routledge.

Livingstone, S., & Helsper, J. E. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (4), 281–599. https://doi.org/10.1080/08838150802437396.

Liu, F. (2016). The Rise of the "Priceless" Child in China. *Comparative Education Review*, 60 (1), 105–130. https://doi.org/10.1086/684457.

Manniová, J. (2007). Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. *Pedagogická orientace*, 17 (1), 34–44. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/922.

Nathanson, A. I. (2002). The unintended effects of parental mediation of television on adolescents. *Media Psychology*, 4 (3), 207–230. https://psycnet.apa.org/record/2002-06355-002.

Nowicka, E. (2019). Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 317–327. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fa911f46-22e7-486e-882d-7e646f39a270.

Ondrejkovič, P. (2018). Súčasná slovenská rodina: vedecké poznávanie – podmienka kreovania rodinnej politiky. *Pedagogika.sk*, 9 (1), 5–18. https://www.casopispedagogika.sk/studie/ondrejkovic-peter-sucasna-slovenska-rodina-vedecke-poznavanie-podmienka-kreovania-rodinnej-politiky.html.

Potočárová, M., & Baranyai, L. (2012). Výchova a vzdelávanie v moderne, postmoderne a súčasnosti: Rodina a výchova. In B., Kudláčová, A., Rajský. *Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne až po súčasnosť* (s. 127–150). Trnavská univerzita.

Puliková, J. (2020). Rodinné vzťahy, hrozby a výzvy nových médií. *Acta theologica et religionistica*, 9 (2), 47–55. https://www.unipo.sk/public/media/17379/ATeR%202020-2.pdf#page=47.

Rabušic, L., Kusá, Z., & Rabušicová, M. (2019). Jaké vlastnosti považují čeští a slovenští rodiče pro své deti za důležité. In L. Rabušic, Z., Kusá. *Oddělene spolu? Česko a Slovensko optikou vývoje hodnot po roce 1991* (s. 86–128). Slovart.

Rideout, V. M. A. (2007). *Parents, Children & Media*. A Kaiser Family Foundation survey. https://eric.ed.gov/?id=ED542901.

Sasson, H., & Mesch, G. S. (2019). Parental Mediation. *The International Encyclopedia of Media Literacy,* 1–6. https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0177.

Valcke, M. et al. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55 (2), 454–464. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510000436?via%3Dihub.

Valkenburg, P. A et al. (2013). Developing and Validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A Self-Determination Perspective. *Human Communication Research*, 39 (4), 445–469. https://doi.org/10.1111/hcre.12010.

Židová, M., & Bielčiková, K. (2022). Family and Media in the 21st Century. In *QUAERE - Recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů* (s. 349–354). Magnanimitas.

Autorky:
Mgr. Kristína Bielčiková, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
kristina.bielcikova@ukf.sk

PaedDr. Libuša Gužíková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
libusa.guzikova@ukf.sk

VYBRANÉ FORMY ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V KONTEXTE RODINY

SELECTED FORMS OF ONLINE RISK BEHAVIOUR IN THE CONTEXT OF THE FAMILY

Miriam Niklová, SK

Abstrakt:
Vedecká štúdia má komparatívny charakter s cieľom analyzovať vybrané aspekty online rizikového správania v rodinnom prostredí. Autorka uvádza výsledky obsahovej analýzy s cieľom priblížiť vybrané druhy online rizikové správania v rodinách či prístupy digitálneho rodičovstva. Osobitnú pozornosť venuje novým formám online rizikového správania v rodine ako sú sharenting, phubbing a technoferencia.

Kľúčové slová:
online rizikové správanie; rodina; deti; digitálne technológie

Abstract:
The scientific study has a comparative nature with the aim of analyzing selected aspects of online risky behavior in a family environment. The author presents the results of a content analysis with the aim of approaching selected types of online risky behavior in families or digital parenting approaches. Special attention is paid to new forms of online risky behavior in the family such as sharenting, phubbing and techno-referencing.

Keywords:
online risky behavior; family; children; digital technologies

Úvod

Súčasná doba je označovaná aj ako informačná, súvisí s rozvojom digitálnych technológií a internetu. Digitálne technológie a internet sa stali každodennou súčasťou detí, ale aj ich rodín. Rodičia sú prvými sprostredkovateľmi skúseností s digitálnymi technológiami pre svoje deti. Úlohou rodičov je integrovať používanie digitálnych technológií do bežných aktivít (hra, zábava, učenie, jedlo), podporovať konštruktívne a najmä bezpečné používanie technológií. Okrem množstvo benefitov, ktoré nám technológie prinášajú sa otvára aj

priestor pre riziká, ktoré s tým súvisia. Jedným z rizík je aj výskyt online rizikového správania, ktoré má v súčasnosti narastajúcu tendenciu. Ide o nevhodné prejavy správania prenesené z reálneho do virtuálneho prostredia – kyberpriestoru. Pre online rizikové správanie sú charakteristické nasledujúce znaky: prostredie internetu, anonymita, absentuje priama komunikácia bez osobnej interakcie.

Digitálne technológie čoraz výraznejšie ovplyvňujú aj kvalitu rodinných vzťahov, čo akcentuje aj správa uverejnená na www.commonsensemedia.org s názvom *The New Normal: Parents, Teens, Screens, and Sleep* (2019). Z výsledkov výskumu vyplýva, že až 52% rodičov priznáva, že trávi príliš veľa času používaním digitálnych technológií, 62% rodičov používa digitálne technológie v neskorých večerných hodinách, čo determinuje aj horšiu kvalitu ich spánku. Padilla-Walker, Coyne a Fraser (2012) zistili, že angažovanosť na sociálnych sieťach súvisí s nižšou kvalitou rodinných vzťahov, na čo poukazujú aj štúdie viacerých autorov (Radesky, Miller, Rosenblum, Appugliese, Kaciroti & Lumeng, 2015; Dwyer, Kushlev & Dunn, 2018; McDaniel & Coyne, 2016). Podobné výsledky výskumov boli identifikované v súvislosti s trávením voľného času a používaním digitálnych technológií, ktoré znižujú interakciu medzi rodičmi a deťmi (Abels, Vanden Abeele, van Telgen, van Meijl, 2018; Hiniker, Sobel, Suh, Sung, Lee, Kientz, 2015; Lemish, Elias & Floegel, 2020).

Medzi novodobé formy online rizikového správania v rodine patrí sharenting a phubbing. Sharenting predstavuje zdieľanie fotografií, videí detí svojimi rodičmi. Sharenting je formou digitálneho rodičovstva (Kopecký & Szotkowski, 2018). Digitálne rodičovstvo zahŕňa rodičovské postupy na podporu a reguláciu aktivít detí v digitálnom prostredí.

Podstata sharentingu spočíva v tom, že rodič pridáva fotografie či videá na sociálnu sieť, prípadne založí svojim deťom profil na sociálnej sieti aj napriek nízkemu veku dieťaťa. Rodičia si neuvedomujú, že zanechávajú digitálnu stopu, ktorá je prakticky nezmazateľná. Riziko sharentingu vzniká v prípade, kedy rodičia postujú na internete fotografiu svojho dieťaťa z detstva (mnohokrát intímneho charakteru), dôsledkom čoho sa môže dieťa neskôr stať terčom šikany, napríklad v podobe rôznych prezývok, alebo prirovnaní. Jedná sa aj o určitú krádež identity dieťaťa, ktorý môže vyústiť do problému s vlastnou identitou, problémov so sebavedomím a pod. Zdieľané fotografie z detstva môžu byť zneužité na detskú pornografiu (Nikodymová, 2022).

Kvalitu sociálnych vzťahov znižuje aj druh sociálneho vylúčenia tzv. phubbing. Fenomén phubbingu súvisí s tzv. ignorovaním vzájomnej interakcie medzi ľuďmi na úkor používania digitálnych technológií (Roberts & David, 2016). Skúmaniu komunikácie v rodine v kontexte používania digitálnych technológií venovali pozornosť autori Procentese, Gatti, Di Napoli (2019).

Z výsledkov ich zistení vyplýva, že rodičia využívajú sociálne siete na komunikáciu, ale zároveň sa obávajú, že negatívne ovplyvnia rodinné vzťahy, napríklad prostredníctvom phubbingu (ignorovanie niekoho alebo prerušenie rozhovoru alebo jedla kvôli kontrole smartfónu). Phubbing znižuje kvalitu sociálnych vzťahov a je druhom sociálneho vylúčenia. Podľa teórie rodinných systémov môže rodičovský phubbing výrazne vplývať na pocity detí, a vyvolať v nich pocity osamelosti a ignorovania alebo dokonca odmietnutia (Stockdale et al., 2018).

Ďalším fenoménom v spojitosti s digitálnymi technológiami v rodinách je technoferencia. Predstavuje neustále prerušovanie vzájomných interakcií medzi členmi rodiny alebo limituje spoločne strávený čas v dôsledku digitálnych technológií (McDaniel, 2015; McDaniel & Coyne, 2016). Technoferencia, ktorá sa spája s rodinou je označovaná ako rodičovská technoferencia. Pri rodičovskej technoferencii ide o rozptýlenie mobilnými zariadeniami počas sociálnych interakcii medzi členmi domácnosti. Za negatívne dôsledky možno považovať to, že deti pociťujú nedostatok lásky od rodičov, u detí vznikajú problémy so správaním, alebo sa rozvinú negatívne vzorce správania naučené od rodičov. Rodičovská technoferencia znižuje mieru spokojnosti adolescentov s rodinným životom, kvalitou ich vzťahov a zvyšuje konfliktné situácie v rodine (Meeus, Coenen & Eggermont, 2021); Zabriski & McCormick, 2003); (McDaniel, 2019).

Adolescentná technoferencia v rodine môže vyústiť do rodičovskej technoferencie na čo poukázali Stockdale, Coyne a Padilla-Walker (2018). Uvedený fenomén súvisí s nedostatkom pozornosti rodiča voči dieťaťu, čo má za následok absenciu interpersonálnej komunikácie a zníženú kvalitu vzťahov, čo vedie mladých ľudí k častejšiemu používaniu internetu, ktorý im tieto potreby okamžite saturuje (Vanden Abeele, Schouten & Antheunis, 2017). Dôsledkom nadmerného používania digitálnych technológií je nespokojnosť, konflikty, zhoršená kvalitu vzťahov, na čo poukazujú Brandon T. McDaniel, Adam M. Galovan & Michelle Drouin (2021). Technoferenciu môžeme vnímať ako „problematické“ používanie technológií rodičmi, vyústením ktorého môžu vznikať nepravidelné interakcie medzi rodičmi a deťmi. Vybrané vedecké štúdie indikujú, že používanie digitálnych technológií rodičmi pri deťoch je spojené s menším počtom interakcií rodič-dieťa (Radesky, Miller, Rosenblum, Appugliese, Kaciroti & Lumeng, 2015), s nižšou citlivosťou vnímania detí (Hniker, Sobel, Suh, Sung, Lee & Kientz, 2015) a s pozorovaním hostilných reakcií rodičov pri žiadaní detí o ich pozornosť (Radesky, Kistin, Zuckerman, Nitzberg, Gross, Kaplan-Sanoff, Augustyn & Silverstein, 2014). Dôsledkom nadmerného používania digitálnych technológií je nespokojnosť, konflikty, zhoršená kvalitu vzťahov, na čo poukazujú autori Brandon T. McDaniel, Adam M. Galovan & Michelle Drouin (2021).

Metodológia

Cieľom výskumu bolo preskúmať výskyt online rizikového správania v rodinách. Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť aké výskumy sa na riešenú problematiku realizovali. Cieľ výskumu bol orientovaný na rodiny a rodinné prostredie. Predmetom obsahovej analýzy boli vedecké články, ktoré prešli recenzným konaním a boli publikované v zahraničnom vedeckom časopise (indexovaný v databáze Scopus) s názvom *The New Educational Review* od roku 2003, kedy začal časopis vychádzať. Výskumný súbor bol vybraný na základe priradenia kľúčových slov. Išlo o nasledujúce kľúčové slová: rodina, online rizikové správanie, online riziká. Výber výskumného súboru bol zúžený na obdobie rokov 2003–2023. V rámci obsahovej analýzy bolo analyzovaných 72 čísel časopisu a celkovo 1 420 vedeckých článkov.

Analyzované články sa vyznačovali jasnými kritériami zaradenia v rámci výskumného postupu. Išlo o atribúty ako: výskumná skupina alebo vzorka sa musela týkať rodiny, meranie muselo zahŕňať otázky digitálnych technológií a výskum musel mať popis výsledkov. Nesplnenie týchto požiadaviek malo za následok vyradenie textu z postupu systematickej analýzy literatúry.

Výsledky

Podrobný prehľad vybraných vedeckých štúdií vrátane autorov, roku realizácie výskumu, počtu respondentov, opisu použitého výskumného nástroja spolu s psychometrickými charakteristikami, teoretického rámca a výsledkov štúdie je uvedený v tabuľke číslo 1.

Tabulka 1 *Prehľad štúdií*

Rok	Autori	Kľúčové slová	Výskumný súbor	Výskumné nástroje	Výsledky
2014	Hanna Przybyła-Basista, Anna Kołodziej, Institution: University of Silesia	internetová aktivita, rodičovský monitoring detí a mládeže	N = 161 rodičov (20 otcov, 141 matiek) detí vo veku 7-12 rokov	dotazník tzv. rodičovský monitoring internetovej aktivity detí (Przybyła-Basista, Kołodziej)	Výsledky ukazujú, že najvýznamnejším prediktorom pre rodičovský monitoring je rodinná blízkosť. Druhým významným prediktorom je vnímanie internetu rodičmi ako zdroja hrozby alebo rizika. Ako sa očakávalo, prediktory pre rodičovské monitorovanie internetovej aktivity detí závisia od veku detí.

2021	Pavel Izrael, Mária Karasová: Institution: Catholic University in Ružomberok Melissa M. Yang - Institution: Endicott College, Beverly, USA	rané detstvo, malé deti, rodičovská mediálna kompetencia, mediálne praktiky, rodičovská mediácia, digitálne média	N = 517 + 6 rozhovorov	dotazník : EUKIDS online	Výsledky výskumu poukazujú na skutočnosť, že takmer 50 % skúmaných detí má prístup k tabletom a notebookom. Používanie digitálnych zariadení sa zvyšuje s vekom.
2022	Jacek Pyżalski, Natalia Walter - Univerzita Adama Mickiewicza, Poznaň, Poľsko Łukasz Tomczyk - Jagellonská univerzita, Krakov, Poľsko	problematické používanie internetu, závislosť na internete, mládeže, ČR, Poľsko, Slovensko, vyšehradské krajiny	ČR - N= 1555, PL – N= 501, SK – N= 478	dotazník v rámci EU KIDS ONLINE (Smahel et al., 2020; Zlamal et al., 2020).	Na základe zozbieraných údajov sa zistilo, že: 1) Poľský a český adolescenti sú si podobní z hľadiska intenzity symptómov PUI (adolescenti zo Slovenska sa vyznačujú nižšími hladinami PUI); 2) Veľká väčšina mladých ľudí neprekračuje prahové hodnoty PUI, ktoré by sa mohli považovať za alarmujúce; 3) Nedostatok spánku alebo zanedbávanie jedla v prospech používania internetu sú najmenej častými faktormi v skúmanej skupine; 4) Dospievajúci najčastejšie vyhlasujú, že sa nudia, keď nemajú prístup na internet; 5) Adolescenti sú nehomogénnou skupinou z hľadiska intenzity výskytu znakov PUI, ale iba 0,3 % adolescentov v ČR a 0,4 % v Poľsku malo všetkých 6 faktorov PUI prítomných v maximálnej intenzite.
2021	Mihaela Cvek - Inštitúcia: Základná škola Rogatec Mateja Pšunder - Inštitúcia: Univerzita v Maribore	negatívne aspekty používania mobilných telefónov, výhody používania mobilného telefónu, mobilný telefón, vlastnosti používania	6. a 9. ročník zo Slovinska (n = 820)	dotazník	Štúdia ukázala, že najčastejším dôvodom používania mobilných telefónov je komunikácia s ostatnými žiakmi a dôvodom používania mobilného telefónu je spájanie sa. Okrem toho žiaci zažívajú rôzne pocity a obavy spojené s používaním mobilného telefónu. Štúdia tiež odhalila niektoré možné nebezpečenstvá

		mobilného telefónu, žiaci			používania mobilných telefónoch žiakmi.
2017	Tomasz Huk	rané detstvo, smartfón, vzdelávanie, rodinná výchova	N = 2	interview	Mobilný telefón využívajú najmä matky: - na zaujatie pozornosti dieťaťa, na umožnenie matke vykonávať iné činnosti, - na upokojenie dieťaťa v období úzkosti, - za odmenu . Z rozhovorov vyplynulo, že pre respondentov nie je edukačná funkcia smartfónu významná.
2016	Anna Brosch	sociálne médiá, facebook, zdieľanie, expozícia detí, digitálne riziká, online súkromie	N= 168	dotazník	Zistenia ukázali, že fenomén zdieľania je medzi rodičmi bežnou praxou.

Výskum autoriek Przybyła-Basista a Kołodziej bol realizovaný na výskumnom súbore 161 respondentov (20 otcov a 141 matiek). Priemerný vek rodičov bol 37,1 (SD = 6,1), takže išlo o relatívne mladých rodičov. 82,8 % bolo v manželskom zväzku, 11,7 % bolo rozvedených alebo ovdovených a 5,5 % bolo znovu zosobášených. 61 rodičov malo deti od 7 do 9 rokov; 58 rodičov malo deti vo veku od 10 do 26 rokov. Výsledky štúdie poukazujú na skutočnosť, že kvalita vzťahov v rodine je najvýznamnejším prediktorom rizikového správania. V skupine rodičov starších detí (10–12 rokov) sa kvalita vzťahov v rodine ukázala ako významný prediktor rodičovského monitoringu. Rodičia zároveň monitorovali aktivity detí na internete a vnímali internet ako zdroj ohrozenia alebo rizikového správania. Blízkosť a komunikácia rodičov s deťmi môže viesť k väčšiemu rodičovskému monitorovaniu čo je dôležitý prediktor bezpečného používania internetu.

Autori Izrael, Karasová a Yang skúmali vzťah medzi rodičovskou mediáciou a rodičovskou kompetenciou v rodinách detí vo veku od troch do ôsmich rokov. Autori sa zamerali na skúmanie rodičovskej mediácie. Takmer polovica rodičov uviedla, že buď často alebo veľmi často komunikuje so svojim dieťaťom o tom, čo robí s digitálnymi médiami, či na internete. Takmer tretina rodičov aktívne navrhuje spôsoby bezpečného používania internetu a 27 % rodičov často robí aktivity na internete alebo s digitálnymi médiami spolu so svojimi deťmi.

Autori Pyżalski, Walter a Tomczyk realizovali výskum na výskumnom súbore 2 534 dospievajúcich vo veku 12–16 rokov, z toho: 1 555 v Českej republike, 501 v Poľsku a 478 na Slovensku. Autori sa zamerali na skúmanie problematického používania internetu v troch krajinách: Česká republika, Poľsko a Slovensko. Výsledky výskumu potvrdili, že 0,5 % respondentov (v Českej republike), 1,2 % respondentov (v Poľsku) vykazuje problematické používanie internetu. Uvedené výskumné zistenia sú porovnateľné s výsledkami výskumu iných európskych krajín (Šmahel a kol., 2020).

Autori Cvek a Pšunder (2021) analyzovali rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v obavách pri používaní svojich mobilných telefónov. Dievčatá sa častejšie obávajú straty svojich mobilných telefónov ako chlapci. Výsledky výskumu poukazujú na nomofóbne správanie v dôsledku prežívania strachu. Skúmaní žiaci pociťujú strach z dôvodu straty mobilu alebo, že ho niekde zabudnú.

Podľa Huka (2017), ktorý realizoval kvalitatívne šetrenie s dvoma rodinami. Dospel k záveru, že rodičia veľmi často využívajú digitálne technológie ako prostriedok k dosiahnutiu nejakého cieľa (napr. počas kŕmenia a pod), napriek tomu, že rodičia majú vedomosť o rizikách ich používania. Autor tiež poukazuje na zverejňovanie fotografií detí rodičmi tzv. „sharenting“ v online prostredí ako nového fenoménu.

Autorka Brosch (2016) realizovala výskum, ktorým zisťovala aké informácie rodičia zdieľajú o svojich deťom na internete a dôvody, ktoré ich k tomu motivujú. Autorka uvádza, že zverejňovaním fotiek detí na sociálnych sieťach, rodičia vytvárajú generáciu detí narodených pod vplyvom médií. Deti vyrastajú s pocitom, že všetko okolo nich je verejné a zdieľanie osobných informácií je samozrejmé. Autorka upozorňuje, že zverejňovaním obsahu o deťoch rodičia vytvárajú ich digitálnu stopu, čo môže mať pre nich nepredvídateľné následky v budúcnosti.

Záver

Rodičia a deti sú v súčasnosti vystavení nadmernému využívaniu digitálnych technológií, pričom si neuvedomujú riziká, ktoré môže v dôsledku ich užívania rodina ohroziť. V súčasnosti je veľmi dôležité, aby sa rodičia zaujímali o to čo robia ich deti v digitálnom svete a na internete. Z vyššie uvedených výsledkov výskumu vyplýva, že digitálna kompetencia rodičov je prediktorom vytvárania žiaducich mediačných stratégií. Preto je nevyhnutné zvyšovanie digitálnej gramotnosti rodičov. Rovnako nevyhnutné je posilnenie prevencie online rizikového správania v rodinách, na ktoré poukazuje aj Zošáková (2022).

Zdroje

Abels, M., Vanden Abeele, M. M. P., van Telgen, T., van Meijl, H. (2018). Nod, nod, ignore: An exploratory observational study on the relation between parental mobile media use and parental responsiveness towards young children In Luef, EM, Marin, MM (eds.), The speaks species: Perspectives on the evolutionary, neuronal, and Cultural foundations of language (s. 195–228). Uni-Press Graz Verlag.

Brandon T., McDaniel, A., Galovan, M., & Drouin, M. (2021). Daily technoference, technology use during couple leisure time, and relationship quality, *Media Psychology*, 24 (5), 637–665, DOI:10.1080/15213269.2020. 1783561.

Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review*. 43, 225–235. https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19.

Cvek, M., Pšunder, M. (2021). Pupils' Perceptions of the Importance of Mobile Phones in Their Lives. *The New Educational Review*. 66, 13–24. https://doi.org/10.15804/tner.21.66.4.01.

Dwyer, R. J., Kushlev, K., Dunn, E. W. (2018). Smartphone use undermines enjoyment of face-to-face social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 233–239. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.10. 007.

Hiniker, A., Sobel, K., Suh, H., Sung, Y. C., Lee, C. P., & Kientz, J. A. (2015). Texting while parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground. In Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 727-736). ACM. DOI 10.1145/2702123.2702199.

Huk, T. (2017). Smartphones in Child Upbringing During Early Childhood: Hazards and Possibilities from Mothers' Perspective. *The New Educational Review*. (2) 116–118. https://doi.org/10.15804/kie.2017.02.08.

Izrael, P., Karasová, M., Yang, M. M. (2021). Parental Mediation of Digital Media Use Among Children Aged 3-8 from the Perspective of Parents' Media Competence *The New Educational Review*. 60, 27–38. https://doi.org/10.15804/tner.20.60.2.02.

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2018). *Rodič a rodičovství v digitální éře: Rizikové chování rodičú v online prostředí*. 11. DOI: 10.13140/ RG.2.2.27248.30721.

Lemish, D., Elias, N., Floegel, D. (2020). "Look at me!" Parental use of mobile phones at the playground. *Mobile Media & Communication*, 8 (2), 170–187. https://doi.org/10.1177/2050157919846916.

Liu, O., Wu, J., Zhou, Z., & Wang, W. (2020). Parental technoference and smartphone addiction in Chinese adolescents: The mediating role of social sensitivity and loneliness. *Children and Youth Services Review*, 118. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105434.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 52, 581–599.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style. London: LSE (EU Kids Online).

McDaniel, B. T. (2015). "Technoference": Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships. In Family communication in the age of digital and social media. New York: Peter Lang Publishing.

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). "Technoference": The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*. 5, 85–98. DOI: 10.1037/ppm0000065.

McDaniel, B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1 (2), 72–80. https://doi.org/10.1002/hbe2.139.

Meeus, A., Coenen, L., Eggermont, S., & Beullens, K. (2021). Family technoference: Exploring parent mobile device distraction from children's perspectives. *Mobile Media & Communication*, 9 (3), 584–604. https://doi.org/10.1177/2050157921991602.

Nikodymová, T. (2022). Víte co je „sharenting"? In Prevcentrum, online (5. Aug. 2022). https://www.prevcentrum.cz/vite-co-je-to-sharenting/.

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2012). Getting a High-Speed Family Connection: Associations Between Family Media Use and Family Connection. *Family Relations*, 61 (3), 426–440. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00710.x.

Procentese, F., Gatti, F., & Di Napoli, F. (2019). Families and social media use: The role of parents' perceptions about social media impact on family systems in the relationship between family collective efficacy and open communication. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. DOI: 10.3390/ijerph16245006.

Przybyła-Basista, H., & Kołodziej, A. (2014) Parental Monitoring of the Internet Activity of Young Children and Preadolescents. *The New*

Educational Review. 36, 315–325. DOI: https://doi.org/10.15804/tner.14.36.2.25.

Pyżalski, J., Walter, N., & Tomczyk, L. (2022). Problematic Internet Use: Pre-Pandemic Scale of the Phenomenon Among Adolescents in the Three Visegrad Countries (Czech Republic, Poland, Slovakia). *The New Educational Review*. 69, 65–81. DOI: https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.05.

Radesky, J. S., & McDaniel, B. T. (2018). Technoference: Parent Distraction with Technology and Associations with Child Behavior Problems. *PubMed Central*. 89, 100–109.

Radesky, J., Miller, A. L., Rosenblum, K. L., Appugliese, D., Kaciroti, N., Lumeng, J. C. (2015). Maternal mobile device use during a structured parent–child interaction task. *Academic Pediatrics*. 15, 238–244. DOI: 10.1016/j.acap.2014.10.001.

Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*. 133, 843–849. DOI: 10.1542/peds.2013-3703.

Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). Môj život sa stal hlavným rozptýlením od môjho mobilného telefónu: Partnerský phubbing a spokojnosť so vzťahmi medzi romantickými partnermi. *Computers in Human Behavior*. 54, 134–141. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058.

Rodríguez-de-Dios, I., Van Osten J. M. F., & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*. 82, 186–198.

Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Technofferencia rodičov a detí a socioemocionálne behaviorálne výsledky: Národná reprezentatívna štúdia 10- až 20-ročných adolescentov. *Počítače v ľudskom správaní*, 88, 219–226. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034.

The New Normal: Parents, Teens, Screens, and Sleep. https://www.commonsensemedia.org/research/the-new-normal-parents-teens-screens-and-sleep?msclkid=78d88fdfbd9211eca44906ad08d2905f

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers in Education*. 55, 454–464. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.02.009.

Vanden Abeele, Schouten, A. P., & Antheunis, M. L. (2017). Personal, editable, and always accessible: An affordance approach to the relationship between adolescents' mobile messaging behavior and their friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34 (6), 875–893. https://doi.org/10.1177/0265407516660636.

Zabriskie, R. B., & McCormick, B. P. (2003). Parent and Child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*, 35 (2), 163–189. https://doi.org/10.1080/00222216.2003.11949989

Zošáková, K. (2022). Prevencia virtuálnych ohrození v prostredí slovenských škôl. In *Zborník Socialia 2022* (s. 297–304). Belianum.

Štúdia je priebežným výstupom projektu ***KEGA č. 024UMB-4/2022*** *Prevencia online rizikového správania.*

Autorka:

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

miriam.niklova@umb.sk

ROLA RODINY V PREVENCII ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PREVENTION OF ONLINE RISK BEHAVIOUR IN CHILDREN AND YOUTH

Michaela Riapošová, SK

Abstrakt:
Príspevok je teoretickou reflexiou obrazu súčasnej rodiny v 21. storočí a jej nezastupiteľnej role v prevencii online rizikového správania detí a mládeže. Upriamuje pozornosť na problematiku kybernetických hrozieb, definuje najfrekventovanejšie formy online rizikového správania a analyzuje možnosti ich prevencie v rodinnom prostredí. Okrem rizikového správania detí a mládeže pojednáva tiež o online patologickom správaní samotných rodičov (sharenting, šírenie dezinformácií a i.) a jeho dopadoch na účinnosť prevencie.

Kľúčové slová:
internet; online rizikové správanie; digitalizácia spoločnosti; sociálne médiá; rodinná výchova; prevencia; digitálne rodičovstvo

Abstract:
The contribution is a theoretical reflection of the contemporary family image in the 21st century and its irreplaceable role in the prevention of risky online behaviour of children and youth. It draws attention to the issue of cyber threats, defines the most frequent forms of online risky behaviour and analyses the possibilities of their prevention in a family environment. In addition to the risky behaviour of children and youth, it also discusses the online pathological behaviour of the parents themselves (sharenting, spreading misinformation, etc.) and its impact on the effectiveness of prevention.

Keywords:
internet; online risky behaviour; digitalization of society; social media; family education; prevention, digital parenthood

Úvod

Cieľom príspevku je teoretická reflexia súčasných pohľadov na rodinu a jej fungovanie v 21. storočí ovplyvnené nástupom informačno-komunikačných technológií. Ich expanzia v posledných desaťročiach (umocnená okolnosťami nedávneho celosvetového boja proti respiračnému ochoreniu COVID-19) zapríčinila, že sa virtuálny priestor pre väčšinu ľudí postupne stáva miestom plnenia školských a pracovných úloh, zábavy, relaxu, nadväzovania a udržiavania sociálnych väzieb, ale aj dočasného úniku z reality bežných dní. Online svet však so sebou nesie aj mnohé úskalia, o ktorých je nutné nahlas hovoriť. Narastajúci trend virtuálnych ohrození mladej generácie si vyžaduje zvýšenú pozornosť najmä zo strany rodičov. Rodina by mala mať v oblasti kybernetickej bezpečnosti rozhodujúce profylaktické postavenie a nemala by presúvať ťažisko zodpovednosti za prevenciu online rizikového správania detí a mládeže len na školu. Je však schopná prebrať na sebe taký veľký záväzok?

Rodina v meniacej sa spoločnosti

Rodina predstavuje východiskovú inštitúciu socializácie a výchovy človeka. Pri pohľade na historický vývoj rodín môžeme konštatovať, že rodina je sociálnym útvarom, ktorý nie je statický ale dynamický. Podľa K. Hollej (2017) sa jej úroveň (štruktúra, materiálno-ekonomická stránka, kultúrna úroveň atď.) vždy prenáša do socializácie a výchovy dieťaťa. V jednotlivých aspektoch života rodiny sa podľa autora ukazuje, ako ju determinujú nielen vnútorné procesy, ale najmä podmienky vonkajšieho okolia. Súčasná rodina zažíva v porovnaní so svojim historickým ekvivalentom markantné zmeny.

Podľa B. Krausa (2017, s. 3) možno výraznou demokratizáciou súčasnej rodiny „zaznamenať i posuny v rolách a hlavne pokles autority mužov, otcov. Aj to sa môže prejaviť, predovšetkým v súvislosti s rozvojom osobnosti a výchovou chlapcov, ako problém, ktorý môže prispieť k deviantnému správaniu. Demokratizačné tendencie zaznamenávame nielen vo vzťahu medzi manželmi, ale aj v rovine rodičia – deti. Celkovo môžeme dnes pozorovať vzťahy partnerskejšie a prístupy k deťom omnoho tolerantnejšie. Ono „kamarátstvo“ však deti často zneužívajú a prejavuje sa v tom, že dieťa prestáva celkovo vnímať rolu autorít.“ Podľa autora sa výrazne mení aj sociálno-ekonomická situácia rodín (ekonomická diferenciácia a pluralizácia rodín). Zatiaľ čo jedna časť spoločnosti zažíva blahobyt, druhá trpí chudobou a hrozí jej sociálna exklúzia. Takto determinovaný životný štýl rodín môže byť rizikovým faktorom pre všetkých členov rodiny vrátane detí.

Do premeny rodiny masívne zasiahla najmä expanzia informačno-komunikačných technológií. Digitálna gramotnosť človeka sa stala podmienkou

prežitia v dnešnom svete. Podľa I. Kalaša (2010, s. 7) zahŕňa digitálna gramotnosť „znalosti, zručnosti a porozumenie potrebné pre primerané, bezpečné a produktívne používanie informácií a digitálnych technológií na učenie sa, poznávania, v zamestnaní a v každodennom živote. Je to súbor schopností:

- zvoliť si a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie;
- využívať rôzne digitálne zdroje a efektívne riešiť úlohy v digitálnom prostredí;
- kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov;
- rozumieť spoločenským dôsledkom (včítane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnej kultúre."

Digitálne zručnosti rodičov a detí predstavujú v rodinnej výchove významný faktor determinujúci celkovú úspešnosť rodinnej prevencie online rizikového správania a ďalších sociálno-patologických javov. K. Hollá (2017, s. 115–116) uvádza, že v mediálnom teréne sa objavujú termíny ako *„unplug generation", „connected generation"* či *„digital natives"* (digitálni domorodci), ktoré zhodne označujú generáciu ľudí, ktorí sa narodili do digitálnej doby. Ide teda aj o súčasných rodičov vo veku tridsať až štyridsať rokov. Táto generácia je v používaní digitálnych médií pomerne zbehlá, jej zručnosti sa však nedajú porovnávať napríklad so zručnosťami dnešných teenagerov. Podľa autorky existuje tiež skupina rodičov označovaná ako „*digital immigrants*" (digitálni prisťahovalci). Títo „nie celkom chápu, ako elektronické médiá môžu pozitívne prispieť k utváraniu osobnosti ich dieťaťa, ale majú veľké obavy z toho, čo negatívne médiá môžu priniesť". V rodinách s takýmito rodičmi majú spravidla dominantné miesto v technických zručnostiach deti, ktoré sa stávajú pre rodičov sprievodcami digitálnym svetom.

S expanziou informačno-komunikačných technológií preto pribúdajú rodiny, ktorých fungovanie je vďaka rýchlym zmenám častokrát sprevádzané pocitom dezorientovanosti na vzťahovej úrovni a pociťovaním marazmu, ktorý z nej pramení. Rodiny sa často stávajú miestom chaosu a dezintegrácie, pretože rodinná klíma je narúšaná spoločnosťou, ktorá by naopak mala vytvárať optimálne podmienky pre jej fungovanie kvôli výchove ďalších generácií. Namiesto toho však vnáša do nej zmätok a neistotu. Jedným z hlavných determinantov týchto spoločenských zmien sú aj nové trendy v hodnotovej orientácii presýtené materializmom, konzumizmom, individualizmom či liberalizmom, ktoré sú do spoločnosti masívne pretláčané práve prostredníctvom nových foriem médií. Rodinné vzťahy sú narúšané a jej podstata a zmysel sa pomaly vytrácajú. „Média sa ocitli v pozícií jedného z najdôležitejších

prvkov ľudskej existencie a pre mnohých sú hlavným informačným aj výchovným prostriedkom.“ Svojim spôsobom človeka vedú a inšpirujú v osobnom, rodinnom aj spoločenskom správaní (Puliková, 2021, s. 78–79).

Formy online rizikového správania

Výchova v rodine čelí vďaka vyššie spomínanému rozmachu informačno-komunikačných technológií novým výzvam. Problematika online rizikového správania je pomerne široká, preto je pre realizáciu prevencie v rodinnom prostredí bezpodmienečne nutné poznať formy a prejavy, v ktorých sa toto správanie môže vyskytnúť.

Ako uvádzajú autori M. Dulovics a J. Makúchová (2018) mnohé z týchto foriem existovali dávno pred začiatkom éry internetu. Rozdiel je v tom, že sa s rozvojom internetu transformovali z reálneho do digitálneho prostredia. Stále však ide o obzvlášť závažné správanie jedincov, ktorí vedome alebo nevedome ohrozujú seba alebo svoje okolie. Vo vzťahu k virtuálnemu priestoru autori konštatujú dve základné roviny rizikového správania:

Rizikové správanie v prostredí internetu:

- šírenie nevhodných obsahov;
- nevhodné sexuálne správanie;
- formy kyberšikany;
- formy počítačovej kriminality.

Rizikové využívanie internetu:

- nadmerne dlhý čas trávený na internete;
- vyhľadávanie nevhodných obsahov;
- neuvážené zverejňovanie osobných údajov.

Internet je miestom šírenia rôznych informácií. Niektoré sú užitočné a spoľahlivé, iné zase neoverené, škodlivé či dokonca deštruktívne. Pred šírením nevhodných obsahov na internete varuje aj M. Drobný (2019), ktorý za nevhodný obsah pre deti považuje nahotu a sexualitu, násilie, verbálnu agresivitu a prezentáciu netolerancie, vulgárne vyjadrovanie, extrémne spôsoby správania sa, užívania návykových látok, používania zbraní, ako aj rôzne ďalšie obsahy, ktoré u detí môžu vyvolať strach, úzkosť, depresiu či pocit ohrozenia. Rodičia by si podľa autora mali dať pozor najmä na nasledujúce nevhodné obsahy:

- *drogy, lieky, steroidy* – internet je vďaka svojej anonymite a chýbajúcej kontrole ideálnym miestom pre propagáciu drog a obchodovanie s nimi. Dajú sa tu nájsť webstránky, ktoré propagujú užívanie drog s príspevkami užívateľov, ktorí opisujú svoje zážitky s drogami, návody na pestovanie marihuany, výrobu syntetických drog alebo tipy na voľne dostupné látky, ktoré majú obdobné účinky.

- *netolerancia, rasizmus a diskriminácia* – na internete sa môžu objavovať v podobe nenávistných komentárov či vo forme propagácie rasistických alebo xenofóbnych názorov.
- *násilie a nebezpečné scény* – na internete môžeme nájsť aj násilné a hororové scény z filmov či hudobných videoklipov, fotografie obetí nešťastí, fotografie a videá z vojen, záznamy z bitiek či týrania zvierat, mučenia, popráv, znásilnení alebo násilia na zvieratách. Mladšie alebo citlivejšie deti nie sú pripravené na takýto obsah a ťažko sa s ním psychicky vyrovnávajú. Najmä u chlapcov tiež hrozí riziko opakovania nebezpečných scén a pod.
- *subkultúry a sekty* – využívajú prostredie internetu na šírenie svojich názorov a nábor nových členov.
- *propagácia porúch príjmu potravy* – mladé dievčatá na internete vytvárajú webstránky a blogy, na ktorých pod názvami pro-ana a pro-mia prezentujú anorexiu a bulímiu v pozitívnom zmysle ako moderný životný štýl a cennú súčasť života.
- *sebapoškodzovanie, samovraždy a asistované samovraždy* – ide o mimoriadne deštruktívny obsah, ktorý môže výrazne zasiahnuť do psychiky maloletých. Mnoho užívateľov internetu vníma virtuálny priestor ako niečo nereálne, s množstvom senzácií a nezvyčajných zážitkov, za ktorými sa strácajú reálni ľudia. Sú dokonca schopní online sledovať umierajúceho človeka bez toho, aby ktokoľvek z nich zavolal pomoc.

Ďalšou z frekventovaných foriem online rizikového správania detí a mládeže je *kyberšikana*. Vďaka expanzii informačno-komunikačných technológií sa jej výskyt presunul z bežného života aj do virtuálneho priestoru. *Kyberšikana* sa tak stala novodobým fenoménom, ktorý podľa K. Hollej (2017, s. 5) „predstavuje využívanie informačno-komunikačných technológií, najmä mobilných telefónov a počítačov s pripojením na internet k zámernému, relatívne opakovanému ubližovaniu, ktorému je dlhodobo vystavená obeť alebo obete“. Autorka jej aktérov delí na kyberagresorov, kyberobete, ale aj nezainteresovaných so statusom prizerajúcich sa, pre ktorých je typická neaktivita. Formy kyberšikany sú rôzne. Podľa charakteru útokov ju môžeme deliť na:

- *sociálne* – vylučovanie používateľov internetu z online skupín, kradnutie a zneužívanie hesiel, kradnutie identity;
- *verbálne* – prebieha prostredníctvom komunikačných programov a aplikácií podporujúcich online hovory a odosielanie hlasových správ (napr. Skype, Messenger, Telegram a i.) a zahŕňa osočovanie, urážky, šírenie klebiet a pod.
- *neverbálne* – prebieha v písomnej forme zasielaním urážlivých textov, hanlivých obrázkov a fotografií.

Ucelenú typológiu kyberšikany priniesla v roku 2007 N. Willard nasledovne:

- *„Provokovanie“* – online „boje“ prostredníctvom elektronických správ s využitím hrubého a vulgárneho jazyka. Zvyčajne predstavujúce ekvivalent silovej agresie;
- *Obťažovanie* – opakované posielanie urážlivých a hanlivých správ. Online ekvivalent priameho šikanovania;
- *Kybersledovanie* – online aktivity, ktoré spôsobujú obeti strach o vlastnú bezpečnosť. Používanie technológie na ovládanie v partnerskom vzťahu založenom na zneužívaní. Zahŕňa viaceré formy agresívneho správania. Vo všeobecnosti zahŕňa kontext osobného vzťahu a vytvára strach;
- *Očierňovanie* – posielanie alebo zverejňovanie ohovárania či osočovania o obeti s cieľom zničiť jej povesť medzi priateľmi. Predstavuje online ekvivalent k nepriamej šikane ohováraním s rozsiahlym šírením;
- *Napodobňovanie (kradnutie identity)* – vydávanie sa za druhú osobu v snahe znemožniť ju, dostať do problémov alebo zničiť jej povesť alebo priateľstvá. Ide o novú formu agresie, ktorá vnikla pravdepodobne vďaka možnosti vytvoriť si na sociálnych sieťach falošný profil;
- *Odhaľovanie tajomstiev* – online zdieľanie tajomstiev, fotografií alebo zahanbujúcich informácií o druhej osobe. Existencia tejto formy kyberagresie je vo väčšine prípadov podmienená rizikovým správaním obete, ktorá sama poskytla citlivé informácie a materiály agresorovi v elektronickej forme;
- *Používanie lží a podvodov* – zmanipulovanie obete tak, aby odhalila svoje tajomstvá či kompromitujúce informácie, ktoré sú neskôr predmetom zdieľania. Cieľom týchto aktivít je obeť oklamať a následne ponížiť či jej ublížiť;
- *Vylúčenie* – Cielené vylúčenie obete z online skupiny (napr. zo zoznamu priateľov na sociálnych sieťach). Ide o ekvivalent vzťahovej agresie „Nie si môj priateľ“ (In Hollá, 2016, s. 25).

Nakoľko neustále pribúdajú nové typy a formy ohrozenia vo virtuálnom priestore, uvedená typológia nie je konečná.

Internet dospievajúcim, ale aj ich rodičom poskytuje okrem iného aj priestor na sebavyjadrenie. Svoje názory a postoje môžu šíriť prostredníctvom chatov, komentárov na sociálnych sieťach, písaním blogov, natáčaním vlogov (video-blog) a pod. V rámci týchto aktivít sa často prezentujú aj jedinci s netolerantnými názormi voči iným členom spoločnosti prostredníctvom *hejtu* (z angl. *hate speech*), *nenávistných, diskriminačných, rasistických či extrémistických prejavov*.

Kyberšikana a nenávistné prejavy na internete však nie sú jedinými z najčastejšie frekventovaných foriem online rizikového správania detí a mládeže. Internet sa stal miestom, ktoré dospievajúcim poskytuje množstvo príležitostí na nadväzovanie vzťahov intímneho charakteru a s nimi aj priestor na skúmanie vlastnej rozvíjajúcej sa sexuality. Vďaka zdanlivej anonymite virtuálneho priestoru, a s ňou spojenej zníženej miere mravnej zdržanlivosti, je práve skupina mládeže náchylnejšia stať sa obeťou násilia či zneužitia.

Mládež je na internete neustále vystavovaná explicitne sexuálnemu obsahu a zároveň aj kontaktu s cudzími ľuďmi, čo motiváciu sexuálnych aktivít výrazne podnecuje. Medzi formy nevhodného sexuálneho správania v online priestore zaraďujeme napríklad *sexting*. P. Izrael, J. Holdoš a kol. (2020) v záverečnej správe k výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika uvádzajú, že sexting je „špecifickou formou šírenia sexuálnych obsahov ako zasielanie textových, obrazových správ a videí so sexuálnym obsahom prostredníctvom mobilných telefónov, či už v podobe klasických SMS a MMS správ, alebo prostredníctvom mobilných aplikácií. Do tejto oblasti spadá aj zasielanie obsahov týkajúcich sa tela či sexuálnych skúseností osoby aktívnej v danej komunikácii.“ Výsledky uvedeného výskumu hovoria o tom, že sexting sa častejšie prejavuje u mládeže vo vyššom veku 15-17 rokov (15 %), ale jeho výskyt sa potvrdil aj v nižších vekových kategóriách dospievajúcich 13–14 rokov (7 %) či 11–12 rokov (2 %).

D. Gordon-Messer a kol. (2012, s. 302) rozdelili aktérov sextingu na základe ich vlastnej participácie do nasledujúcich kategórií:

- odosielatelia – materiály so sexuálnou tematikou odosielajú, ale nikdy ho neprijali;
- prijímatelia – materiály so sexuálnou tematikou prijímajú, ale nikdy ho neodoslali;
- obojstranní sexteri – materiály so sexuálnou tematikou odosielajú aj prijímajú;
- nesexteri – materiály so sexuálnou tematikou neprijímajú ani neodosielajú.

Sexting môže byť dobrovoľný alebo nátlakový. K. Hollá (2019, s. 7) uvádza, že práve v druhom prípade predstavuje sexting „formu sexuálneho obťažovania a nesie vyššie riziko zneužitia. Do tejto kategórie patrí priťažujúci sexting, ktorý súvisí s kyberšikanovaním, pornografiou, kybergroomingom a ostatným online rizikovým správaním.“

Pomerne novým fenoménom sú aj neustále sa rozpínajúce *formy počítačovej kriminality (kyberkriminality)*, ktoré ako prostriedok svojej činnosti využívajú najmä anonymitu virtuálneho prostredia. Internet sa okrem miesta informácií a zábavy stal aj miestom manipulácie, obohacovania sa a moci. Okrem legálneho obchodovania poskytuje anonymita internetu priestor aj

pre realizáciu nelegálnej činnosti. Často sa objavujú formy počítačovej kriminality, ako *hacking, cracking, sniffing, cybersquatting* a iné. Obzvlášť alarmujúce sú však formy internetovej kriminality páchanej na deťoch napríklad šírenie detskej pornografie. Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v § 132 ods. 4 definuje detskú pornografiu ako „zobrazenie skutočnej alebo predstieranej súlože, iného spôsobu pohlavného styku alebo iného obdobného sexuálneho styku s dieťaťom alebo osobou vyzerajúcou ako dieťa alebo zobrazenie obnažených častí tela dieťaťa alebo osoby vyzerajúcej ako dieťa určené na sexuálne účely.“ Americké Národné centrum pre stratené a zneužívané deti (National Center for Missing & Exploited Children, 2019) upozorňuje, že pornografické materiály nielenže dokumentujú vykorisťovanie a zneužívanie obetí, ale pri zdieľaní týchto súborov na internete, až 67% detských obetí opätovne trpí viktimizáciou pri každom ďalšom kontakte s fotografiami a videami zachytávajúcimi ich sexuálneho zneužívanie, pretože aj keď zneužívanie fyzicky nepokračuje, materiály zavesené na internete sú večné.

Ku skupine vyššie spomínaných sexuálne motivovaných foriem rizikového správania na internete uvádzame tiež *kybersex* a *kybergrooming*. M. Drobný (2022) pri kybersexe ide o sexuálne aktivity vo virtuálnom priestore, od sexuálneho chatu (opisovanie svojho prežívania a konania), až po vzájomné sledovanie autoerotiky prostredníctvom webkamery. Kybergrooming podľa L. Hulanovej (2012) predstavuje správanie užívateľov internetu (agresorov), ktorého cieľom je v dieťati vyvolať falošnú dôveru prostredníctvom darčekov či financií, a pripraviť ho na osobné stretnutie, kde agresor obeť pohlavne zneužije. Obeťami kybergrooming bývajú najčastejšie dievčatá vo veku 13-17 rokov. Pochádzajú z rôznych socio-ekonomických spoločenských vrstiev, z rôznych geografických oblastí a sú rôzneho etnického či kultúrneho pôvodu. Následkom kybergroomingových útokov môžu obete trpieť devastujúcimi traumami, sexuálnymi a inými psychickými poruchami, pretrvávajúcimi častokrát aj v dospelosti.

V rovine rizikového využívania internetu sa vo vekovej kategórie detí a mládeže v poslednom období objavuje najmä jeho *excesívne používanie*. Autori M. Šavrnochová, J. Holdoš a A. Almašiová (2020, s. 6, 137–139) definujú excesívne používanie internetu ako správanie, pri ktorom dochádza k nadmernému používaniu internetu, jeho služieb a aplikácií a „u jedinca vedie ku komplikáciám v rôznych sférach jeho života (napr. v telesnej, psychickej, sociálnej, pracovnej alebo školskej oblasti)“. V rámci svojho výskumu excesívneho používania internetu realizovaného v roku 2019 na výskumnej vzorke 1062 žiakov slovenských základných škôl autori zistili, že počas týždňa žiaci na internete strávia v priemere až 4,82 hodiny a cez víkend až 6,03 hodiny za deň. Až 11,7 % (124) respondentov vo výskume vykazovalo prítomnosť ex-

cesívneho používania internetu. Autori uvádzajú, že internet je vďaka možnosti menenia podnetov najmä pre deti s poruchami pozornosti neodolateľným miestom. Tieto podnety majú pre jedinca vysokú vzrušivosť, čím mu ponúkajú neustále odmeňovanie. Je logické, že takéto deti majú tendenciu využívať internet viac a častejšie, s čím stúpa aj riziko excesívneho správania a neskoršej závislosti. Ide o začarovaný kruh, kedy sa pozornosť dieťaťa vďaka excesívnosti ešte viac zhoršuje, nakoľko si jeho psychika na podnety online sveta zvykne a neustále ich vyžaduje. Podobné je to aj pri hraní digitálnych hier a videohier (online aj offline).

A. Kamenetz (2019) uvádza, že mnohé účinky technológií na deti nesúvisia s časom stráveným pred obrazovkou ako takým, ako skôr s rozhodnutiami, ktoré robia rodičia, pretože mnohé z nich ohrozujú súkromie ich detí. V praxi sa čoraz viac stretávame so *sharentingom* (z angl. share - zdieľať), ktorý tiež predstavuje formu rizikového správania v online priestore. Sharenting sa stal novodobým fenoménom sociálnych sietí, kedy rodičia zverejňujú informácie (písanie statusov, blogov atď.), fotografie či videá zo svojho rodinného života s cieľom demonštrácie vzorného rodičovstva a vytvorenia obrazu idylickej rodiny. Obsah, ktorý rodičia zdieľajú pokladáme za problémový z dvoch aspektov:

- dieťa v neskoršom veku nemusí byť stotožnené s materiálmi, ktoré o ňom rodič zverejnil (pocit straty súkromia, pocit hanby atď.);
- rodičia sa sharentingom podieľajú na vytváraní nerealistických štandardov materstva a rodičovstva.

Výskum vedcov T. Ammari, P. Kumar, C. Lampe, S. Schoenebeck (2015) z Michiganskej univerzity realizovaný v rokoch 2013–2014 na vzorke 102 respondentov formou riadeného interview preukázal, že fotografie a informácie o svojich deťoch na sociálnych sieťach zdieľajú v prevažnej miere matky. Autori L. Lazard, A. Locke, Ch. Dann, R. Capdevila, S. Roper (2018) uvádzajú, že ich najčastejším motívom zdieľať na sociálnych sieťach materiály z ich rodinného života je hrdosť na svoju rodinu. U iných ľudí však môže toto správanie vyvolávať pobúrenie. Sharenting je preto silno kritizovaný aj ako forma digitálneho narcizmu.

Vážnym problémom v online priestore je v súčasnosti aj *šírenie dezinformácií – hoaxov*. Príručka internetovej bezpečnosti Bezpečne na nete (ESET, 2020, s. 1) uvádza, že „za dezinformáciu môžeme považovať akúkoľvek informáciu, ktorá je nepravdivá, vytvorená zámerne s cieľom poškodiť jednotlivca, skupinu, organizáciu alebo krajinu. Niekedy môže ísť len o prostý žart. Za obsahom informácie však môže byť skrytý aj ideologický či obchodný zámer.“ Dezinformácie sú teda nepravdivé informácie, ktorých zámerom je zámerne zavádzať, poprípade zámerne nesprávne uvádzať fakty. Americká

psychologická asociácia (2023) uvádza, šírenie dezinformácií môžu expandovať, aj keď sú fakty jasné. Kvôli svojim sociálnym a emocionálnym kvalitám sa šíria rýchlejšie ako pravdivé informácie. Výskumy ukazujú, že dezinformácie môžu byť pre jedinca príťažlivejšie, ak sú na sociálnych sieťach v zvýšenej miere like-ované, komentované či zdieľané, alebo ak vyvolávajú pocity strachu. V Oznámení Európskej komisie s názvom *Boj proti dezinformáciám na internete: európsky prístup* (2018) Komisia načrtáva kľúčové zastrešujúce zásady a ciele, ktorými by sa mali riadiť opatrenia na zvýšenie povedomia verejnosti o dezinformáciách a tiež účinné riešenia a opatrenia na elimináciu tohto javu. V správe sa uvádza, že až 80 % Európskych občanov sa viackrát mesačne stretlo s informáciami, ktoré považujú za klamné alebo zavádzajúce. Až 85 % Európanov vníma šírenie dezinformácií vo svojej krajine ako problém".

Digitálne rodičovstvo

Online rizikové správanie má množstvo foriem. Existuje oprávnený predpoklad, že v nasledujúcich rokoch bude ich množstvo ešte pribúdať. Pre úspešnú prevenciu v rodinnom prostredí je preto dôležité, aby si rodičia pravidelne aktualizovali informácie o ich výskyte. C. Rogers-Whitehead (2022, s. 18–33) uvádza tri zásady digitálneho rodičovstva predstavujúceho štruktúru založenú na radách, stratégiách a vedeckých poznatkoch týkajúcich sa jednotlivých fáz vývoja dieťaťa:

- *ísť deťom príkladom* – obzvlášť dôležité je to v období do 8 rokov života, kedy výchova poskytuje základ pre vývoj osobnosti dieťaťa. Aby sme deti mohli chrániť pred hrozbami virtuálneho priestoru, je v prvom rade nutné rozvíjať ich slovnú zásobu. Pojmy z oblasti technológií sú pre dieťa prostriedkom, ako rodičov informovať o negatívnych skúsenostiach z virtuálneho priestoru. Dôležitou súčasťou tejto zásady je tiež vytváranie pozitívnych noriem a návykov. Tie sú podľa autorky konceptami, na ktorých budujeme svoje životy. V rámci rodinných rituálov sa tiež stanovujú pravidlá pre používanie technológií (Čo? Kedy? Kde? Ako dlho? atď.). Stereotypy, ktoré si dieťa vytvára by mali byť v súlade s rodinnými hodnotami, preto je dôležité, aby rodičia išli deťom v tomto smere príkladom. Rodičia by mali tiež deťom pomáhať s formovaním sebaregulácie, aby sa digitálne zariadenia nestali formou úniku z reality a regulovať im čas, ktorý pri nich trávia. Následkom ich nadmerného používania môže mať za následok zmeny v behaviorálnej, a kognitívnej oblasti či oblasti sociálneho vývinu dieťaťa.
- *riadiť a usmerňovať* – táto zásada sa vzťahuje najmä na vek dieťaťa medzi 8 až 13 rokom života, kedy spravidla dochádza k zanechávaniu prvej digitálnej stopy jedinca v online priestore. V tomto veku majú deti

väčšiu potrebu identifikácie so svojimi vrstovníkmi, nie s rodičmi, ako tomu bolo predtým. Preto by sa rodičia v diskusiách s deťmi mali snažiť vybudovať atmosféru dôvery a venovať zvláštnu pozornosť konceptu verejných informácií, ochrane súkromia, nastaveniu hraníc a etickému správaniu v online priestore.

- *monitorovať* – táto zásada sa vzťahuje na vek dieťaťa v rozmedzí 13 až 18 rokov (pozn.: pomenovanie „dieťa" je používané vo význame „potomok"). V tomto období potrebujú deti viac voľnosti slúžiacej na ich vlastné sebapoznávania. Rodičia by preto mali aktivity dieťaťa na internete monitorovať, ale zasahovať do nich minimálne a len vo vážnych situáciách. Teenageri potrebujú zo strany rodičov pociťovať podporu, mentoring a lásku. Z obsahového hľadiska sa rodičia v rámci prevencie mali zamerať na digitálne kompetencie, digitálnu stopu, posilňovanie dôvery vo vlastné schopnosti a vytváranie a konzumovanie digitálneho obsahu.

Autori M. Šavrnochová, J. Holdoš a A. Almašiová (2020, s. 137–138) sa v rámci vyššie spomínaného výskumu excesívneho používania internetu zamerali aj na rodičmi najčastejšie kontrolované aktivity detí na internete.

Tabuľa 1 *Rodičovská kontrola aktivít na internete*

Rodičovská kontrola	**M (priemer)**	**SD (štandardná odchýlka)**
Online nákupy	2,58	1,61
Profil na soc. sieťach	2,28	1,38
Používané aplikácie	2,17	1,41
Priatelia, s ktorými dieťa komunikuje	2,11	1,26
Navštevované webstránky	2,11	1,34
Obsah súkromných chatov (správy)	2,06	1,33

Zdroj: M. Šavrnochová, J. Holdoš a A. Almašiová, 2020

Z jeho výsledkov vyplýva, že najčastejšie kontrolovanou aktivitou sú nákupy na internete (M = 2,58) a naopak najmenej kontrolovanou sú správy v súkromných online chatoch detí (M = 2,06).

Záver

Bez ohľadu na výzvy, ktorým rodina v súčasnosti čelí, stále zostáva stabilizujúcim faktorom v živote dieťaťa. Je preto nevyhnutné, aby sa zodpovedne ujala svojej dominantnej úlohy v prevencii online rizikového správania detí

a mládeže a spolu so školou vytvárala synergický efekt v boji proti kybernetickým ohrozeniam, ktoré na mladú generáciu dennodenne číhajú v online svete.

Zdroje

American Psychological Association. (2023). *Using psychological science to fight misinformation: A guide for journalists. Challenging mis- and disinformation is more important than ever. Psychology can help.* https://www.apa.org/topics/journalism-facts/psychology-misinformation-guide-journalists.

Ammari, T., Kumar, P., Lampe C., & Schoenebeck, S. (2015). *Managing Children's Online Identities: How Parents Decide what to Disclose about their Children Online*. https://yardi.people.si.umich.edu/pubs/Schoenebeck_ManagingChildrensIdentities15.pdf.

Drobný, M. (2008). *Bezpečnosť detí v oblasti využívania internetu a mobilného telefónu.* https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/component/jdownloads/finish/3-prieskumy-a%20vyskumy/31-prieskum-na-rodicoch-bezpecne-na-internete?Itemid=0.

Dulovics, M., & Makúchová, J. (2018). Selected forms of online risk behaviour in theoretical reflections focused on the occurence of cyber-bullying in school environment. In M. Niklová et al. *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries.* Belianum.

ESET. (2020). *Bezpečne na nete*. https://bezpecnenanete.eset.com/sk/wp-content/uploads/2020/02/eset_infografika_dezinformacie.pdf.

Európska komisia. (2018). *Boj proti dezinformáciám na internete: európsky prístup*. *Oznámenie Európskej komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov.* eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236.

Gordon-Messer, D. et al. (2012). Sexting Among Young Adults. *Journal of Adolescent Health*, 52. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.05.013.

Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s.r.o.

Hollá, K. (2017). *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu.* Pedagogická fakulta UKF v Nitre .

Hollá, K. et al. (2017). *Prevencia kyberagresie a kyberšikanovania*. Pedagogická fakulta UKF v Nitre.

Hollá, K. (2019). *Výskyt sextingu u mladých ľudí na Slovensku.* https://www.vyskummladeze.sk/wp-content/uploads/2021/07/iuventa_studia_vyskyt_sextingu_2019.pdf.

Hulanová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na dětech*. Triton.

Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Hasák, M. (2020). *Slovenské deti a dospievajúci na internete. Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV - Slovenská republika*. https://detstvobeznasilia.gov.sk/web_data/content/upload/subsubsub/8/narodna-sprava-final-s1_op-1.pdf.

Kalaš, I. (2010). *Digitálna gramotnosť a Pinocchiov zlatý kľúčik*. https://docplayer.net/24030245-Digitalna-gramotnost-a-pinocchiov-zlaty-klucik.html.

Kamenetz, A. (2019). The Problem With 'Sharenting'. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2019/06/05/opinion/children-internet-privacy.html.

Kraus, B. (2017). Premeny rodiny a sociálne deviácie. *Sociálna prevencia*. 12 (1), 3–4.

Lazard, L., Locke, A., Dann, Ch., Capdevila, R., & Roper, S. (2018). Sharenting: why mothers post about their children on social media. *The Conversation*. https://theconversation.com/sharenting-why-mothers-post-about-their-children-on-social-media-91954.

National center for missing & exploited children. (2019). *Captured on film: survivors of child sex abuse material are stuck in a unique cycle of trauma*, https://www.missingkids.org/content/dam/missingkids/pdfs/Captured%20on%20Film.pdf.

Puliková, J. (2021). Digitálne vz. osobné vzťahy v rodine – v kontexte mediálnej výchovy. *Theologos. theological revue*. 13 (1), 78–89.

Rogers-Whitehead, C. (2022). *Digitální rodičovství*. Grada Publishing.

Šavrnochová, M., Holdoš, J., & Almašiová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Belianum.

Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon. (2005). https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-300.

Autorka:

PhDr. Michaela Riapošová, MBA

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

michaela.riaposova@student.umb.sk

THE FAMILY AND ITS IMPORTANCE IN THE PREVENTION OF ONLINE BEHAVIOUR

RODINA A JEJ VÝZNAM V PREVENCII ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

Annamária Šimšíková, Jessica Nosáľová, SK

Abstract:
The main goal of the research is to determine the occurrence of risky use of online digital equipment - sharenting and risky behaviour concerning online digital equipment - technoference among parents of minor children during family time. The research group consisted of 24 respondents - families within Banská Bystrica, Rožňava, Nitra and Bratislava, of which nine men with an average age of 41 years, nine women with an average age of 39 years and five children with an average age of 13 years. The research results showed parents' risky behaviour concerning online digital devices during family time - parental technoconference and sharenting. The research demonstrated the negative impact of parental technoference and sharenting on the child's behaviour.

Keywords:
online risky behaviour; prevention; risky use of the Internet; family time; sharenting; technoference

Abstrakt:
Hlavným cieľom výskumu je zistiť výskyt rizikového využívania online digitálneho zariadenia – sharentingu a výskyt rizikového správania vo vzťahu k online digitálnemu zariadeniu – technoferencie u rodičov neplnoletých detí počas trávenia rodinného času. Výskumný súbor tvorilo 24 respondentov – rodiny v rámci Banskej Bystrice, Rožňavy, Nitry a Bratislavy, z toho 9 mužov s priemerným vekom 41 rokov, 9 žien s priemerným vekom 39 rokov a 5 detí s priemerným vekom 13 rokov. Výsledky výskumu preukázali prítomnosť rizikového správania rodičov vo vzťahu k online digitálnemu zariadeniu počas rodinného času – rodičovská technoferencia a tiež sharenting. Vo výskume sa preukázala prítomnosť negatívneho dopadu rodičovskej technoferencie a sharentingu na správanie dieťaťa.

Kľúčové slová:
online rizikové správanie; prevencia; rizikové využívanie internetu; rodinný čas; sharenting; technoferencia

1 Introduction

Currently, parents use an online digital device during parenting almost daily, which is captured by research (Wartella et al., 2014; Poulain et al., 2019; Ali et al., 2020). The media should not become a competitor of family communication and directly or indirectly threaten family relationships (Aufenanger In Kačinová, 2008). However, Rovňanová (In Kováčiková, 2021) states that the aftermath of the transformation of society has brought newly emerging needs and risks: "little involvement of parents in raising children, opportunities for threats from ICT and the influence of the media, opportunities and problems of children's leisure time, negative consequences of the current lifestyle cycle for children's health". The use of technology can impact the family's stability and the child's physical and moral development, and they are related to the education of minors, which significantly affects the role of parents (IMEC, 2012). In the relationship of the cilt environment of the environment, two basic levels of risk behaviour can be said: risk use of the Internet and risk behaviour in the Internet environment (Dulovics, 2020). At the level of the risk of Internet risk, there may be negatives such as excessively long time spent on the Internet, unparalleled disclosure of personal data, ill-considered sending of visual materials (photos, videos) and information about the acquisition. Concerning excessively long time spent on the Internet, it is possible to speak of a technoference that (McDaniel & Coyne, 2016) defined as the penetration of modern technologies into relationships and interpersonal interactions during and interrupted together. Parental technoference, as a dissipation of mobile facilities during social interactions between household members during family time, for example (a visit to the playground), was captured by Mangan, Leavy, and Jancey (2017). In an individual, technoference causes uncontrollable behaviour to people near him (Píšová, 2021). Parental technoference can cause hyperactivity, aggression and other problems with children's behaviour (McDaniel, Radesky, 2018). Due to the dependence on digital devices, children are neglected (Lauricella et al., 2015; Allehyani, 2022). Parents in the era of digital parenting also commonly share family life on social networks. The phenomenon is called Sharenting and includes Sharing photos and children's videos on the social network or, as stated (Madig, 2010), establishing a prenatal profile. Blogs in which mothers document a child's life associated with photographs (Nikodymová, 2022) are common. The risk of sharenting occurs when parents postpone children's

contents (even intimate characters), resulting in the child later being the target of bullying, identity theft, or being used for child pornography. The manifestations of risky Internet use due to sharenting are documented, for example, in the research of Kopecký and Szotkowskie (2018). Children express dissatisfaction and concerns about their parents' behaviour (Hiniker et al., 2016). For example, internet audiences may have problems creating their identity and self-confidence (Nikodymová, 2022). The family is the first model of social relations for a child. According to Matoušek (1997), the nature of the model predetermines the child's personality development and relations with other people. The creation of social relationships takes place in families, primarily during family time. Family time represents the free time of family members after fulfilling all work or school obligations. It is when family members decide to share to improve family relations, strengthen the family bond and solve family problems (Masariková, Masarik, 2002). At the same time, mechanisms of social learning take place in the family – observational learning, imitation, learning by identification, as stated by Helus (1992), Čáp and Mareš (2007), Višňovský (In Višňovský et al., 2007) and Nemcová, Zólyomiová, Bielik with the collective (2014), which are crucial in the direction of the current acquisition of the behaviour pattern and the future behaviour patterns of the individual. These mechanisms are also triggered based on the reflection of stimuli related to online digital devices. Research on the behaviour of young people and their parents in the online environment in the Slovak Republic was carried out, for example, by Kasperskylab; the findings are provided in a research study (Kohútová, Lauterbachová et al., 2018).

2 Methods

It is empirical research with a qualitative focus. We conducted exploratory research and used the analytical-synthetic direction of working with information.The basic set of communications was created based on categories - technology conference, sharenting, and online risk behaviour. The selected research set of communications represented a total of 75 sources. The basic research method is content analysis. When developing the theoretical part, we also used the literary method. In the empirical part of the research, we implemented the method of telephone interviews with selected families. In order to collect meanings, we conducted a structured interview consisting of open and closed questions. We arranged the questions in three levels - informative, opinion and conative. We processed the conversations recorded on the mobile phone as a transcript. We used content analysis to analyze and process the statements obtained from the interviews. We processed the findings from the interview transcripts

through data analysis - open coding, which we then extracted into categories and interpreted according to the relatedness of the obtained statements. Based on the technique of laying out the cards, we created new interpretive categories in two lines - the parent's and minor's points of view. In this way, we created a recommendation in the form of points aimed at the primary prevention of online risky behaviour of parents concerning digital and online digital devices.

Characteristics of the research set

To select respondents to the basic set, we determined the criterion - families with a minor child. With this, we eliminated families without children and older married couples with grown-up offspring from the population. The type of population - a family with a minor child can be considered a deliberate selection. At the same time, we established the condition of the basic set - families living in the Slovak Republic. The core population consisted of Europeans, which implies that it is an educated population that can be assumed to be technologically literate. Our interest was to recruit families who use various digital devices with Internet access. The sample group consisted of 23 respondents, of which 18 were parents, younger and school-age children, i.e. children aged (8 years) and adolescents (11–17 years). We rely on the division according to Barett (1976), who divides adolescence into early (11–13 years), middle - (13–14 years) and late - (17–19 years). The research refers to the underage respondents as "children". The sample set consisted of respondents - families within Banská Bystrica, Rožňava, Nitra and Bratislava.

Demographics

Table 1 *Structure of the research group of family members in terms of family type*

Family type	Mother	Father	Daughter	Son	Number of families
Nuclear/ Basic ternary	7	7	4	3	7
Nuclear/ Basic quadruple	2	2	1	3	2
Incomplete	-	-	-	-	0
Total	9	9	5	6	9

The data in the table shows that the most numerous representation of families is represented by the nuclear, basic three-member family, followed by the nuclear, basic four-member family.

Table 2 *Structure of the research group of family members in terms of age*

	Mother	**Father**	**Children (n)**	**Adolescents(n)**	**Together N**
Number	9	9	1	4	23
Age	39, 31, 43, 38, 41, 48, 31, 36, 43	54, 36, 48, 37, 36, 51, 28, 37, 42	8	13, 11, 17, 15	-
AM	39	41	8	14	40

Table 2 shows the ages of the respondents, respectively – mothers with an average age of 39 years and fathers with an average age of 41 years. The average age of the research group of children and adolescents in terms of age is 13 years.

3 Results

As part of the research, we present the findings; for the sake of clarity, we provide them in the form of tables with a proper description. In the tables, we indicate the set of respondents' answers (n) and the total number of answers (N). In connection with the processing of meanings, we note that in some cases, several answer options for an individual respondent are listed in the tables due to the respondent's extensive statement.

To the research question VO1: *What is the incidence of the selected form of risky use of online digital devices – sharenting by the parent of a minor child in a family environment?* Based on the interviews, we present the following findings:

Table 3 *Posting of contents from family life by parents via the Internet*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Together N**
Photo/family photo from vacation, trip	7	8	15
Photo of own child	1	1	2
Video of own child	1	-	1

Video family	1	-	1
Do not post content	2	-	2

According to the results in Table 3, it is obvious that parents post mainly photos and photos from family trips and vacations (15 cases). Only two parents post a photo of their child. One parent posts a video of their child, one posts a video with family members, and in 2 cases, the parent does not post any content about their child on the social network.

Table 4 *Parents' reasons for posting content (personal information, photo) about their child on a social network (FB, TikTok, Instagram, WhatsApp, Telegram, Snapchat)*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Together N**
Sharing with a family member	2	-	2
Sharing with friends	3	-	3
Share with others	1	1	2
Brag to the public about experiences	2	5	7
Public entertainment	-	1	1
Private purposes	1	2	3
He/ she likes.	4	3	7
Do not post content	2	1	3

Empirical findings indicate that parents post content most often because they like it in 7 cases and want to show it to the public in 7 cases. Furthermore, the reason for posting is sharing with friends in 3 cases, sharing with family members in 2 cases, or other people in 2 cases. In 3 cases, parents do not post or add content about their child for private reasons.

Table 5 *Availability of posted content about the life of a child/children on the Internet (blogs, social networks), whose owners and creators are parents*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Together N**
Family members	1	2	3
Friends	4	3	7
Contacts on the social network	5	5	10

He does not share/only himself	2	-	2

From the meanings in Table 5, we find that in 10 cases, parents share content most often through contact on a social network (Facebook, Instagram). In 7 cases, the content is available to a friend, in 3 cases to a family member, and in 2 cases, the parent does not share content about the child on the Internet.

Table 6 *Attitudes of parents regarding the child/children's consent to posting content about their person that parents share on the Internet*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Together N**
He informs us that he is going to post	-	1	1
The parent does not ask for consent	6	8	14
The parent asks for consent	1	1	2
Do not post content	2	-	2

From Table 6, it is clear that most parents do not ask for permission to share content about their child on a social network because the child is too young to ask for permission. Only in 2 cases does the parent ask permission.

Table 7 *Children's awareness of their parents' posting of content about them on a social network, blog*

Alternatives	**Together N**
He has no knowledge	2
He knows, and it would be a hindrance to him if he were not informed	1
He does not mind being informed	2
Despite the child's disapproval, the parent posts content about their child	1

From the empirical results, we found that children need to be aware of what their parents post about them on social networks. Children are indifferent to their parents posting content about them. Furthermore, we discovered that the child knows what the parent posts about him. One child said that his parent posts photos of him despite his disapproval.

To the research question (VO2: *What is the occurrence of the selected form of risky behaviour concerning online digital equipment - technoference in the parent of a minor child in a family environment while spending family time with family members?*) we provide the following findings:

Table 8 *Attitudes of parents regarding interruption of parent-child interaction during family time due to digital devices*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Together N**
He does not perceive it negatively and implements it	2	2	4
He implements it if he has relevant reasons (employment)	3	5	8
He realizes that it is not right and implements it	3	1	4
He realizes that it is not right and does not implement it	-	1	1
He perceives it as a negative in general	1	-	1

In Table 8, we show that in 8 cases, parents interrupt the interaction with the child due to the digital device if they have a relevant reason. In 4 cases, parents do not perceive multitasking negatively and implement it; in 4 cases, they are aware of the negative behaviour and implement it; and in 1 case, the parent is aware of the negative impact of multitasking between the child and the device, and does not implement it.

Table 9 *Parents' attitudes towards multitasking between a child and a digital device*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Together N**
Situational	4	3	7
He does not perceive it negatively and implements it	1	2	3
He realizes that it is not right and does not implement it	2	1	3

He implements it if he has relevant reasons (employment)	2	-	2
He realizes that it is not right but accepts it	1	1	2
He perceives it, in general, as a negative	-	1	1

From the empirical results, we found that in 7 cases, parents implement multitasking between the child and the device depending on the situation, while in 3 cases, the parent does not perceive it negatively; in 3 cases, he is aware of the negative and does not implement it, and in 2 cases he implements it if it is relevant reason, in 2 cases he is aware of the negative and accepts it.

Table 10 *Reasons for interruption of children's interaction with parents during family time*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Child (n)**	**Together N**
Writing SMS, checking SMS, checking messages on social networks,	7	8	2	17
Call	5	7	3	15
Watching videos, TV	2	1	1	4
There is no interruption of the interaction	1	1	1	3
Social network monitoring (Instagram, Facebook)	2	-	-	2
Taking a photo	1	-	-	1

The results of the research indicate that in 17 cases, the reason for the interruption of the interaction between the child and the parent is contacting via SMS messages and checking the messages, in 15 cases a call via the device, in 4 cases watching a video, in 3 cases there is no interruption of the interaction between the child and the parent during the family time, in 2 cases it is social network monitoring.

Table 11 *Use of mobile devices by family members during model situations – routine family activities*

Alternatives	**Mother (n)**	**Father (n)**	**Child (n)**	**Together N**
Some have dinner with family members	4	4	1	9
putting a family member to sleep	2	2	-	4
none of the above;	2	2	-	4
(I did not have a mobile device with me this time.	-	-	3	3
Walk/ trip with family.	-	1	-	1
To deal with school duties with the child.	1	-	-	1
Taking a photo, phone call.	-	-	-	-

Table 11 shows that in 9 cases, family members use a mobile device when dining together. In 4 cases, the parent uses a mobile device when putting the child to sleep. In 4 cases, they do not use a mobile device during routine family activities. In 3 cases, children use their mobile device on a walk/outing with the family. In 1 case, the parent reaches for the device while taking a photo and making a phone call.

Table 12 *Children's attitudes towards the use of digital devices by their parents during family time*

Alternatives	**Together N**
He regrets it and envies his peers	1
It suits him, and it does not bother him because he/she can also be on a mobile	2
Is dissatisfied if the parent uses a digital device when it is not urgent	1
(Positive or negative) depending on the situation in which family members use the device	1

Children mostly express a neutral attitude to the issue of using a digital device during family time - 2 children are satisfied with the situation/do not mind because they can also be on a mobile phone, or the child tends to feel annoyed and envious of peers whose parents pay attention to their children.

The child can tolerate the parents' use of the digital device in urgent cases, whether the decision is made according to the situation in which the family uses the device.

Table 13 *Children's perception of the fact that parents pay attention to the digital device during family time and their reaction*

Alternatives	**Together N**
He will be happy because the parent has a more powerful device (mobile phone)	1
Positive if the purpose is to help a family member	3
Negative if it is a tendency to have peace from the child	3
He has no experience	1

Based on empirical results, we find that in 4 cases, a parent paying attention to a digital device during family time makes the children angry; in three cases, it does not bother them, or they are comfortable with it. One child decides based on how interesting he considers the joint activity with the parent, and one child said it bothers him when the parent prefers the device. In 1 case, the child is indifferent to the given situation.

Table 14 *Children's views on parents' use of digital devices during family time*

Alternatives	**Together N**
He will be happy because the parent has a more powerful device (mobile phone)	1
Positive if the purpose is to help a family member	3
Negative if it is a tendency to have peace from the child	3
He has no experience	1

Based on the analysis of respondents' opinions on the transfer of a digital device to their parents, we found that in 3 cases, children do not consider the transfer of a device by their parents to be a problem when the parent needs help with the device. At the same time, three respondents would otherwise take it negatively with the feeling the parent wants to have from the offspring of peace. One respondent would be happy for the parents to provide the device, as the parent considers the digital device more powerful.

4 Discussion

Based on VO1: *What is the incidence of the selected form of risky use of online digital equipment – sharenting by the parent of a minor child in a family environment?* - we focused on the occurrence of sharenting attributes. Forms of risky use of an online digital device include, for example, reckless disclosure of personal data and reckless sending of visual materials and information to one's person, as stated by Dulovics (2020), while this behaviour is demonstrated by a parent when sharing. In general, parents do not see posting content about their offspring as a problem, and they implement sharenting themselves. We also found that parents do not ask their children for permission to post content. Our finding is supported by Getlike's research on a sample of 503 respondents in Slovakia, where it was found that only 31% of the parents interviewed ask their children for permission to publish a photo, and these are probably parents who have older children (Lajčák, 2019). Parents - respondents often post photos from vacations, trips, photos or videos of their offspring and family on the Internet. The findings agree with Getlike's research, which states that up to 81% of shared information from the family environment consists of photos of offspring.

In comparison, the face is recognizable in 99% of photos (Lajčák, 2019). At the same time, we state that the behaviour of the respondents we recorded is analogous to the behaviour that Plunkett (In Berical, 2019) refers to as sharenting. Plunkett considers the behaviour of parents and grandparents, teachers, and caregivers to be sharenting if they transfer, publish, store, share on social networks any data about the child or involve him in any other activities related to recording private information using digital technologies. The most common reasons for parents to post content are to brag about their experiences and their child publicly and because they like the content or want to share it with friends. Content about the child is available through a contact on a social network or shared by friends and family members. Similar research findings are provided by Andersson and Nilsson (2022), stating that parents share their children's content online intending to connect with others, collect memories and improve their self-representation. However, Swedish parents know the consequences of sharing, such as the danger of third parties and the risk of creating an inaccurate identity for their child. Parents use privacy settings to protect their children online, limit content visibility, and ask their children for consent before sharing content with their children on the Internet. For personal data protection (GDPR), there is legal treatment in the Slovak Republic in the form of Act no. 18/2018 Coll. on protecting personal data.

Based on research question VO2: *What is the occurrence of a selected form of risky behavior in relation to an online digital device - technoference in a parent of a minor child in a family environment while spending family time with family members?* - we focused on the occurrence of attributes of technoference. A meta-analysis by Mackay with the collective (2022) provides several studies focused on the impact of parenting technology on parent-child relationships, as well as impacts on children's health and development. At the beginning of ascertaining the presence of techno-conference, we asked questions about multitasking, as we assumed that it represents a primary part of technoconference. We found that parents multitask according to the severity of the situation or as often as they have a relevant reason to do so. Multitasking is negative in that a person engages in two activities simultaneously while not fully involved in either of them, as Salvucci and Taatgen (2008) specify. Parents - respondents, however, did not perceive multitasking between the child and the device negatively and often implemented it despite being aware of the negative aspects. The reason for interrupting the interaction between the child and the parent is contacting via SMS checking received messages or calls via the device. The mentioned behaviour already indicates behaviour - parental technoference. Parental technoference can negatively disrupt parent-child interaction because parents' attention and responsiveness are increased to technology and, as a result, are decreased toward their children (Mackay et al., 2022). Using an online digital device during family time can strain relationships. We have found that parents' behaviour causes children negative feelings such as anger, disgust, envy, or indifference. We noticed a conflict between the parents. In research, Padilla-Walker, Coyne, and Fraser (2012) report that engagement on social networking sites, where each member engages in an activity individually, is related to a lower level of family connection according to adolescents. Similarly, according to research from the Gonski Institute for Education at UNSW Sydney, 65% of parents agreed that digital technology causes conflict in the home (Knight, 2021). Mediation of online digital devices by parents to their offspring is one of the manifestations of parental technoconference. We found that parents generally perceive the facility's mediation positively and implement it themselves. We have recorded cases where parents transfer the device to a child due to unmanaged interpersonal relationships or transfer the educational responsibility to a digital device. According to the children, parental technology conference is fine. However, if the device were mediated without reason, they would perceive it as a rejection or a signal that the parent wants peace from them. On the other hand, the frequent transfer of responsibility to a digital device can come close to neglectful upbringing. Píšová (2021) states that technoference also causes a feeling of lack of love on the part of parents. Zólyomiová (In Višňovský et

al., 2007) clarifies that lack of interest represents a failure of the emotional-psycho-hygienic function of the family and can cause emotional deprivation of the child. Following the mechanisms of social learning, which we presented in the theoretical part, we express the idea that a parent's disproportionate activity in connection with a digital device during family time can lead a child to adopt the parent's behaviour. In one child, we identified an attitude that takes on the features of technoference, as described by Píšová (2021), i.e. in the direction of acquiring bad habits. According to Adams (1922), the bipolarity of education as "the interaction of what instructs and what follows" takes a negative direction in this case.

Based on the suggestions of parents and children, we developed practice recommendations. Parents provide parents with recommendations in the direction of primary prevention of how to spend family time through a digital device:

- Find a common activity that interests all family members;
- Communicate and agree together on what suits and hinders the members;
- Disconnect from the Internet and go to nature (weekend at the cottage);
- Communicate and agree together on what will be allowed and prohibited (for example, at this point, the characteristics of a functional family according to Bakošová (2008) - "Members take each other into account, respect each other");
- Involve the offspring in the activities carried out by adults (cooking);
- Import an educational toy for which a parent's help is essential;
- Try to reduce/limit the connection with a digital device once daily and evaluate the consequences. We add that limiting is also recommended by Gránska (2019);
- Regulate employment working hours and observe psycho-hygiene;
- Work on family relationships, improve interpersonal relationships;
- Parents should also follow the rules regarding using online devices as they expect their children to do. At this point, an analogy can also be found with the characteristics of the functional family, according to Bakošová (2008);
- Determine priorities that include time with family; (recommendation was given by both groups);

We add that the recommendations were sorted based on respondents' preferences.

Parents (respondents) provide parents with preventive recommendations specifically aimed at eliminating sharenting:

- Consider the suitability of content for publication (not to publish everything);
- Be aware of where and to whom the child's content is published (photo) and the consequences. Similarly, Leah Plunkett (2019) urges prudence in publishing;
- Do not share intimate content about the child; The point is analogous to the characteristic of a functional family according to Bakošová (2008) – (There is a solid coalition between intimacy in it.);
- Keep contents (photos) offline on the device instead of publishing, creating a family album. The point is analogous to the recommendation by Gránská (2019);
- Inform about where and to whom the content can reach;
- Ensure that the profile is made available only to friends on the social network;
- Reduce the need to brag and not worry about what others think about the family.

The parent should react optimally with their verbalization, physical touch, or eye contact in the case of a favourable interaction with the child. Communication is an essential factor; it supports the child's optimal development and positively affects emotional, behavioural, psychological and social development, explains Mackay and the team (2022). Interaction represents a fundamental intervention to eliminate technoference.

In order to eliminate techno-conference and to support family time, parents and children recommend to other parents:

- Find a common activity that interests all family members;
- Inform parents about the negative impact of excessive technoference;
- Communicate and agree together on what suits and hinders the family members;
- Reevaluate the situations when it is and is not a technoference;
- Define strong boundaries and do not implement technoference. The same recommendation is also given by Niklová et al. (2022).
- Regulate employment, separate working hours from private activities (do not take work home);
- Visit areas without signal/internet connection;
- Agree on permission or prohibition to use a mobile phone during family time;
- Conduct joint communication, during which members express their agreement or disagreement with the initiative;
- Comply with the established regulations on both sides, that is, the side of the parent and the child.

5 Conclusion

In the research, we focused on using digital and online digital devices in the family environment, specifically during family time. In the theoretical part of the research, we provide a theoretical basis for virtual environment and the risks that arise from it. Here, we approach the issue of technoference and parents' sharenting. In the empirical part of the research, based on interviews with parents and children, we present findings about digital devices and their positive and negative impacts on family time. We present findings regarding risky behaviour in connection with online digital devices, specifically regarding sharenting, parent technoference and their impact on child behaviour. At the same time, based on the statements of parents and children provided in the interviews, we provide several recommendations for the primary prevention of risky behaviour of family members concerning online digital devices during family time.

References

Adams, J. (1922). *The evolution of educational theory.* Macmillan and co.

Ali, R. A., Alnuaimi K. M., & Al-Jarrah I. A. (2020). Examining the associations between smartphone use and mother - infant bonding and family functioning: a survey design. *Nurs Health Sci*, 22, 235–242.

Allehyani, H. S. (2022). Left - behind Children: Saudi Parents' Addiction to Internet and Its Impact on Parent - child Attachment. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14 (1), 459–478.

Andersson, E., & Nilsson, M. (2022). *Why Privacy Matters : Qualitative Research on the Phenomenon Sharenting (Dissertation).* http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-57417.

Bakošová. Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Public promotion, s.r.o.

Berical, M. (23. Sep. 2019, update 27. Feb. 2023). The Dangers Of "Sharenting": Why You Should Think Twice Before You Post. *Fatherly*. https://www.fatherly.com/life/dangers-social-media-sharents.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele.* Portál.

Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53 (4), 333–338.

Dulovics, M. (2020). Online rizikové správanie u detí a mládeže. *Direktor*. *https://www.direktor.*sk/sk/riadenie-skoly/online-rizikove-spravanie-u-deti-a-mladeze.zs-1451.html.

Gránska, Z. (2019). *Spojený navždy: Ako nestratiť deti v digitálnej dobe.* Eduworld, s.r.o.

Helus, Z. (1992). *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata.* Karolinum.

Hiniker, A., Schoenebeck S. Y., & Kientz, J. A. (2016). Not at the Dinner Table. *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, 02 (27), 1376–1389. DOI: 10.1145/2818048.2819940.

IMEC. (8. Dec. 2012). Význam mediálnej výchovy pre stabilitu rodiny – závery workshopu Médiá vo výchove. *Centrum mediálnej gramotnosti.* medialnavychova.sk/vyznam-medialnej-vychovy-pre-stabilitu-rodiny-zavery-workshopu-media-vo-vychove/.

Kačinová, V. (2008). *Mediálna výchova v rodine*. rodinaamedia.ku.sk/kongres2008/pages/prejavy/s10kacinova.pdf

Knight, B. (21. Apr. 2021). Children more distracted by digital devices in the home, parents say*. Phys.org.* https://phys.org/news/2021-04-children-distracted-digital-devices-home.html.

Kohútová, V., Lauterbachová, M., M., & Horská, B. (2018). *Správanie mladých ľudí a ich rodičov v online priestore (výsledky výskumu).* https://www.ipcko.sk/wp-content/uploads/2018/06/VÝSTUPY-VÝSKUMU.pdf.

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2018). Rodič a rodičovství v digitální éře: Rizikové chování rodičů v online prostředí. *ResearchGate*. DOI: 10.13140/RG.2.2.27248.30721.

Lajčák, M. (28. Sept. 2019). Ako okrádajú rodičia vlastné deti o súkromie. *Fontech*. https://fontech.startitup.sk/ako-okradaju-rodicia-vlastne-deti-o-sukromie/?fbclid=IwAR3vjAKXaYx5tqRgKRhyNOseeUR_eSGJSZFcie5sMZDpPIwxCUqSoU2U-CA

Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young Children's Screen Time: The Complex Role of Parent and Child Factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001.

Mackay, L. J., Komanchuk, J., Hayden, K. A. et al. (2022). Impacts of parental technoference on parent – child relationships and child health and developmental outcomes: a scoping review protocol. *Systematic Reviews*. 11 (45). https://doi.org/10.1186/s13643-022-01918-3

Madig, L. (6. Oct. 2010). Study: 92% of U.S. 2-year-olds have online record. Cnet.com*.* https://www.cnet.com/news/privacy/study-92-of-u-s-2-year-olds-have-online-record/.

Mangan, E., Leavy, J. E., & Jancey, J. (2017). Mobile device use when caring for chilldren 0-5 years: a naturalistic playground study. *Health Promot J Austr*, 29, 337–343.

Masarik, P., & Masariková, A., (2002). *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Univerzita Konštantína Filozofa.

Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Slon.

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). "Technoference": The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5 (1), 85–98. DOI: 10.1037/ppm0000065.

McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatr Res*, 84, 210–218. https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6.

Nemcová, L., Zólyomiová, P., Bielik, P. a kol. (2014). *Teória rodinnej výchovy.* Vysokoškolské učebné texty. (1. diel). Univerzita Mateja Bela, PF.

Niklová, M., Dulovics, M., & Stehlíková, J. (2022). *Generation Z in the virtual environment – competencies and risks*. Poldruk.

Nikodymová, T. (5. Aug. 2022). Víte co je „sharenting"? *Prevcentrum*. https://www.prevcentrum.cz/vite-co-je-to-sharenting/.

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2012). Getting a High - Speed Family Connection: Associations Between Family Media Use and Family Connection. *Family Relations*, 61 (3), 426–440. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00710.x.

Píšová, M. (8 Aug. 2021). Rodičovská technoference a jej í vliv na výchovu dětí mladšího školního věku. *Medzinárodná online konferencia Kam Kam 3 2021,* 2021. Rodičovská technoference a její vliv na výchovu dětí mladšího školního věku – YouTube.

Plunkett, L. A. (2019). *Sharenthood*. The MIT Press.

Poulain T., Ludwig J., Hiemisch A., Hilbert A., & Kiess W. (2019). Media Use of Mothers, Media Use of Children, and Parent-Child Interaction Are Related to Behavioral Difficulties and Strengths of Children. *Int J Environ Res Public Health*, 16 (23), 46–51. DOI: 10.3390/ijerph16234651.

Salvucci, D. D., & Taatgen, N. A. (2008). Threaded cognition: An integrated theory of concurrent multitasking. *Psychological Review,* 115 (1), 101–130. https://doi.org/10.1037/0033-295x.115.1.101.

Wartella, E., Rideout, V., & Lauricella, A. (2014). *Parenting in the Age of Digital Technology A National Survey.* Center on Media and Human Development School of Communication Northwestern University, https://cmhd.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/06/ParentingAgeDigitalTechnology.REVISED.FINAL_.2014.pdf.

Zákon č. 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Authors:

Mgr. Annamária Šimšíková

Matej Bel University in Banská Bystrica

Faculty of Education, Department of Pedagogy and Andragogy

asimsikova@umb.sk

Bc. Jessica Nosáľová

Matej Bel University in Banská Bystrica

Faculty of Education, Department of Pedagogy and Andragogy

jnosalova2@student.umb.sk

UPLATŇOVÁNÍ VYBRANÝCH MEDIAČNÍCH STRATEGIÍ ZE STRANY RODIČŮ VŮČI ONLINE RIZIKOVÉMU CHOVÁNÍ DĚTÍ

PARENTS' APPLICATION OF SELECTED MEDIATION STRATEGIES TOWARDS CHILDREN'S ONLINE RISK BEHAVIOUR

Martin Knytl, Pavla Lněničková, CZ

Abstrakt:
Příspěvek se zaměřuje na uplatňování mediačních strategií rodičů vůči možnému online rizikovému chování současné kybergenerace dětí. Text charakterizuje rodinu jako socializačního činitele a dává jej do kontextu medializace a digitalizace rodinného prostředí. Nedílnou součástí je představení mediačních strategií a jejich využití vůči online rizikovému chování dětí. Výsledky výzkumného šetření vypovídají, že dotazovaní rodiče (N = 151) spíše využívají vybrané mediační strategie vůči dětem, přičemž neexistuje rozdíl v aplikaci přístupů na základě jejich pohlaví.

Klíčová slova:
mediační strategie; kyberprostor; rodiče; děti; online rizikové chování

Abstract:
The article focuses on the application of parents' mediation strategies towards the possible online risky behaviour of the current cyber generation of children. The text characterizes the family as a socializing factor and puts it in the context of medialization and digitization of the family environment. An integral part is the presentation of mediation strategies, and their use in relation to children's online risky behaviour. The results of the research show that the interviewed parents (N = 151) tend to use selected mediation strategies towards their children, while there is no difference in the application of approaches based on their gender.

Keywords:
mediation strategies; cyberspace; parents; children; online risk behaviour

Úvod

Slovním spojením *digitální život* lze označit současnou turbulentní dobu, kdy lidské životy jsou čím dál více digitalizované do binárního kódu jedniček a nul. Jinými slovy dochází k tomu, že lidé žijí více virtuálně a realizující relativně široké spektrum aktivit v kyberprostoru. Jak se však v laické i odborné komunitě říkává, média a digitální technologie mohou být dobrým sluhou, ale také zlým pánem. Nejblíže k tomuto stručnému popisu dnešní doby mají současné generace dětí, které lze označit jako kybergenerace, ale také jako generaci Z a generaci alfa.

Kybergenerace dětí jsou takové generace, které se již narodily do digitální společnosti, nebo se ve školním věku se dostaly do kontaktu s moderními technologiemi. Moderní technologie, jež tvoří těžiště tohoto textu, mají podle odborné veřejnosti značný socializační vliv, a to nejen na zmíněné generace, nýbrž na všechny další, kteří technologie používají. Proto je snahou, aby ostatní socializační činitele byli na tuto skutečnost připraveni a pružně na ni reagovali.

Je možné kontaktovat, že škola jako socializační činitel prostřednictvím evropských dokumentů (např. *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*, ve zkr. *DigCompEdu*), metodických doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (např. metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže), strategického dokumentu s názvem *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* a postupnými revizemi rámcových vzdělávacích programů, především s ohledem na revizi ICT a zahnutí bezpečného používání digitálních technologií, reaguje na měnící se dobu a společnost. Její snahou je nejen rozvíjet digitální kompetence, ale také preventivně působit na žáky s cílem předcházet a eliminovat prevalenci rizikového chování v kyberprostoru.

Na koho by se určitě v tomto ohledu nemělo zapomínat, jsou rodiče, respektive rodina sama o sobě. Rodinné prostředí je možné považovat za primární a nejdůležitější prostředí, které předurčuje budoucí vývoj a směřování dítěte. Rodina, jako jeden ze socializačních činitelů, má proto také úkol aktivně reagovat na měnící se dobu a rozvoj digitálních technologií. Jinými slovy i rodina má prostřednictvím mediální výchovy a dalších relevantních metod působit na své děti, vysvětlovat jim, jaké jsou možnosti používání technologií a médií obecně, jaká pozitiva a negativa jsou s digitálními technologiemi spojeny, a rovněž preventivně působit na možný výskyt online rizikového chování jejich dětí. Online rizikovým chováním dětí se v souvislosti s příspěvkem rozumí kyberšikana, kybergrooming, kyberstalking, sexting.

1 Rodina v kontextu medializace a digitalizace

Rodina je pojímána jako významný socializační činitel, tedy jejím prostřednictvím dochází k procesu socializace, který lze definovat jako *„celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.“* (Kolář et al., 2012, s. 127) Tento proces je realizován především prostřednictvím sociálního učení, sociální komunikace, sociální percepce a sociální interakce. Kraus (2014) uvádí, že rodina je rozhodujícím socializačním činitelem především v rámci primární socializace, která se uskutečňuje od raného dětství. Součástí socializace je též výchova, ve které Průcha, Walterová a Mareš (2013) zdůrazňují záměrnost působení na jedince s cílem dosažení pozitivních změn v jeho vývoji.

Z uvedeného textu vyplývá, že rodina plní klíčovou úlohu v socializačním procesu dítěte. Má největší vliv na formování jeho osobnosti, neboť rodinné prostředí představuje první místo, se kterým dítě přichází do kontaktu a které mu pomocí sociálního učení a komunikace předává potřebné sociální dovednosti, normy, hodnoty a poznatky, díky nimž se dokáže orientovat ve světě, v mezilidských vztazích i v různých sociálních situacích. Rodina je zároveň místo, jenž má nezastupitelnou roli v uspokojování základních psychických potřeb dítěte. Je důležité zdůraznit, že rodiče vystupují jako určitý vzor, neboť dítě pozoruje a přirozeně napodobuje jejich způsoby chování a jednání.

Při zamyšlení se nad užíváním medií dětmi, z uvedených skutečností je možné odvodit, že i v případě vztahu dětí k médiím je působení rodiny zvláště důležité. Rodina představuje jakýsi první model, se kterým dítě přichází do kontaktu, proto je zásadní, jaké dovednosti ohledně užívání moderních digitálních technologií mu budou předávány a jaké z nich si skutečně osvojí. Určující je také vlastní přístup rodičů k digitálním technologiím, neboť proces identifikace může významně ovlivnit jak reálné, tak online chování dítěte. Jelikož socializace zahrnuje také výchovu, je s ohledem na téma příspěvku třeba zdůraznit odpovědnost rodičů i za výchovné působení na děti v oblasti online rizikového chování.

Současná doba je charakteristická značnou medializací a digitalizací, kdy těmito procesy jsou ovlivněny především děti. Ambrožová et al. (2021) potvrzují, že právě rodiče nejsou tak značně zasaženi medializací a digitalizací, jako je tomu u jejich dětí. Tuto skutečnost zdůvodňují Čech a Zvoníčková (2017) tím, že současní rodiče vyrůstali bez mobilních telefonů, internetu a počítačů, a proto součástí jejich dětství byly zcela jiné skutečnosti než ty, které jsou typické pro dnešní dětství.

Uhls (2018) v tomto kontextu vnímá rodiče jako tzv. digitální přistěhovalce, kteří vyrostli v jiné době a v digitálním světě si připadají jako cizinci,

oproti svým dětem, digitálním domorodcům, pro které je všudypřítomnost chytrých zařízení naprosto běžná. Hulanová (2012) uvádí, že poprvé v historii dochází k situaci, kdy mají děti v některé oblasti mnohem lepší znalosti a dovednosti než jejich rodiče, čímž odkazuje právě na moderní technologie. Čech a Zvoníčková (2017) říkají, že samozřejmě existují rodiče, kteří se v moderních technologiích orientují stejně dobře jako jejich děti, avšak vedle nich stojí poměrně početná skupina rodičů, kteří zdatnými uživateli internetu nejsou a ani být nechtějí.

Uvedené skutečnosti, týkající se medializace a digitalizace rodinného prostředí, mají vliv i na výchovné působení rodičů na děti, což potvrzují autorky Ambrožová et al. (2021). Uvádějí, že čím rozsáhleji medializace na děti působí, tím větší zodpovědnost a výchovné úkoly stojí před rodiči. Tento výrok odkazuje nejen na fakt, že rodiče, jakožto primární socializační činitel, mají nejvýznamnější vliv na formování osobnosti dítěte, ale také na fakt, že medializace a digitalizace s sebou přináší jisté výzvy, na které musí rodiče výchovným působením reagovat. A to navzdory jejich, v mnohých případech, slabším zkušenostem s moderními technologiemi. Hovořit lze také o významu rodinné mediální výchovy, která se zaměřuje na zvyšování mediální gramotnosti dětí a která je považována za jednu z výzev současné rodinné výchovy. Kopecký (2015, online) pak v souvislosti s mediální výchovou v rodině hovoří o konceptu digitálního rodičovství, jež se zaměřuje na zvyšování gramotnosti dětí v oblasti používání technologií a internetu.

2 Rodinná mediální výchova a mediační strategie

Zásluhou medializace a digitalizace společnosti, a tím i rodinného prostředí, se rodiče současné generace dětí dostávají do relativně komplikované situace v oblasti výchovy, jelikož nedílnou součástí rodinné výchovy je dnes též výchova mediální. S tou rodiče v mnoha případech nemají žádnou zkušenost, a vstupují tak do neznámého prostoru, ve kterém si mohou být nejistí (Stašová et al., 2015).

Sloboda (2013) je toho názoru, že mediální výchova má být pevně ukotvena ve výchově v rodiče, jelikož rodiče nesou odpovědnost za své děti, které se dnes s médii setkávají od útlého věku, tedy v prostředí rodiny, zatímco vliv školy a mediální výchovy ve škole přichází až několik let poté. Slobodův názor potvrzuje jeho výzkum, kdy více než tři čtvrtiny rodičů (84 %) se domnívají, že zodpovědnost za mediální výchovu by rozhodně měli nést rodiče, namísto školy a dalších subjektů.

Přístupy k rodinné mediální výchově se dají označit termíny *mediální socializace* a *rodičovská mediace*, kdy mediální socializací se rozumí záměrné i nezáměrné, nevědomé a neuvědomované působení na jedince ve vztahu

k médiím. Rodičovskou mediaci lze chápat jako rodičovské zprostředkování vzorců a pravidel pro užívání médií dětmi, jde de facto o synonymum k pojmu *mediální výchova* (Blinka & Ševčíková, 2014; Sloboda, 2016). To vše lze zahrnout do konceptu digitálního rodičovství, o kterém píše například Kopecký (2015, online), Ambrožová et al. (2021) a další. Rogers-Whitehead (2022) shrnuje, že podstata digitálního rodičovství tkví v pomoci dětem vybudovat si zdravý vztah k moderním digitálním technologiím.

V kontextu k online rizikovému chování dětí se rodičovská mediace (a též digitální rodičovství) využívá jako možný nástroj prevence v oblasti online rizikového chování dětí, který podle Hollé plní následující funkce:

- eliminace negativních účinků médií, které přispívají ke vzniku nevhodného chování dětí;
- eliminace předsudků a stereotypů vyplývajících z médií;
- eliminace nežádoucích faktorů vedoucích k morální devastaci dětí;
- eliminace deformovaného pohledu na hodnoty, které ohrožují vývoj dětí;
- posilování kladného postoje k mediálním obsahům, které poskytují pozitivní hodnotové orientace pro život člověka;
- posilování kritického přijímání mediálních obsahů;
- posilování zodpovědného chování v kyberprostoru i mimo něj;
- posilování smysluplného využívání médií;
- posilování smysluplného trávení volného času (Hollá, 2016).

V rámci rodičovské mediace lze za nástroje prevence online rizikového chování považovat mediační strategie, které je možné vztáhnout na média v obecném měřítku i na používání internetu (srov. se Sloboda, 2013; Stašová et al., 2015; Ambrožová et al., 2021).

Existuje několik výkladů mediačních strategií, kdy kritériem jsou přístupy jednotlivých autorů. Následující strategie, které text charakterizuje, jsou zmíněny podle toho, zda je mohou rodiče využít právě k prevenci rizikových jevů v kyberprostoru.

Stašová et al. (2015) na základě rešerše odborných zdrojů uvádějí výzkum z 90. let 20. století, kdy byly v souvislosti se sledováním televize odhaleny tři mediační strategie, kterými jsou:

- restriktivní mediace – omezování času, který dítě stráví používáním médií, zakazování sledování určitých programů;
- společné dívání – společné sledování médií rodičů s dítětem, avšak bez diskuse nad sledovaným obsahem;
- instruktivní (aktivní) mediace – diskuse rodičů a dítěte nad mediálními obsahy vedoucí k rozvoji kritického myšlení a porozumění mediálním obsahům.

Sloboda představuje přehled nástrojů rodinné mediální výchovy, které mohou rodiče uplatňovat ve vztahu ke všem médiím, včetně používání internetu:

- restrikce – různorodé omezování konzumace médií;
- společná konzumace a užívání médií rodičů s dítětem;
- diskuse rodičů s dítětem o způsobech užívání médií;
- výchovné nasazování médií – předkládání mediálních obsahů, které mohou být přínosné pro rozšíření znalostí, předání žádoucích hodnotových postojů, prezentaci žádoucích vzorců chování či pro rozšíření mediální gramotnosti dítěte;
- použití médií jako odměny nebo trestu (Sloboda, 2013).

Na základě výzkumu, který se zaměřoval na postoje a zkušenosti rodičů s mediální výchovou, bylo zjištěno, že více než 85 % rodičů se domnívá, že by vždy měli určovat čas, jak dlouho se bude sledovat televize či jiná média, a také by vždy měli rozhodovat o tom, na co se dítě bude dívat nebo jaké aktivity v prostředí technologií bude provozovat. Se společnou konzumací médií rodičů s dětmi souhlasí více než 30 % rodičů a více než 65 % rodičů se pak domnívá, že by vždy měli s dětmi diskutovat o tom, na co se dívají nebo jaké aktivity v prostředí technologií provozují (Sloboda, 2013).

Zaměří-li se pozornost pouze na rodičovskou mediaci a používání internetu, nabízí se uvedení výsledků výzkumu *Směrem k bezpečnějšímu používání internetu dětmi v EU – pohled rodičů* (v originále *Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective*), který byl realizován Evropskou komisí napříč státy EU. Z výzkumu vyplývá, že rodiče v oblasti online rizikového chování využívají tyto mediační strategie:

- omezování používání internetu – nastavení pravidel ohledně používání internetu;
- společné používání internetu rodičů s dítětem;
- diskuse rodičů a dítěte o navštěvovaných webových stránkách a provozovaných aktivitách na internetu a možných rizicích, se kterými se pohyb na internetu pojí;
- použití technických prostředků omezování a kontroly, např. filtrovací software či monitorovací software (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008, online).

Nejpreferovanější mediační strategií je přitom společné používání internetu rodičů s dětmi a diskuse o tom, co děti na internetu dělají, případně s jakými riziky se v tomto prostředí mohou setkat. Platí však, že rodiče nepoužívají výhradně jednu strategii. Často se jedná se o kombinaci více strategií s ohledem na několik proměnných. Bylo zjištěno, že u starších dětí ve věku 15–17 let je nižší pravděpodobnost využití některé z mediačních strategií než u mladších dětí. Co se týče rozdílů v pohlaví rodičů ve vztahu

k uplatňovaným mediačním strategiím, z výsledků vyplývá, že matky, více než otcové, uplatňují spoluužívání internetu spolu s dětmi a vedou s nimi diskusi o navštěvovaných webových stránkách a provozovaných aktivitách na internetu včetně možných nebezpečí. U jiných strategií rozdíl v pohlaví rodičů nebyl zaznamenán. Zajímavým zjištěním je, že rodiče, kteří jsou sami uživateli internetu, využívají některé z mediačních strategií ve větší míře než rodiče, kteří internet nepoužívají (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008, online).

Jedna za klasifikací mediačních strategií vznikla na základě výsledků výzkumu s názvem *EU Kids Online II*. Jedná se o strategie, které rodiče uplatňují ve snaze usměrňovat své děti v používání internetu se zaměřením na omezení online rizik, se kterými se v tomto prostředí mohou děti setkat. Jde o mediační strategie:

- spoluužívání internetu (aktivní mediace) – rodiče jsou přítomni, když dítě používá internet, podporují ho v objevování internetu a komunikují s ním o tom, jaké webové stránky navštěvuje;
- aktivní mediace bezpečného internetu – rodiče dítě poučují, jak se na internetu vyvarovat potížím, vysvětlují, proč jsou některé webové stránky dobré nebo špatné, poskytují rady ohledně bezpečného chování na internetu a pomoc, když si dítě s něčím neví rady nebo když se mu děje něco špatného;
- restrikce – rodiče nastavují pravidla, jež dítě omezují v činnostech, které na internetu může provozovat nebo v času, který na internetu může strávit;
- kontrola (monitoring) – rodiče kontrolují a zpětně sledují aktivity, které dítě na internetu provozovalo (např. historie navštívených webových stránek, kontrola záznamu komunikace apod.);
- technická mediace – rodiče používají programy, které blokují určité webové stránky, sledují počet jejich navštívení nebo limitují čas strávený na internetu (Livingstone et al., 2011, online).

Ze zmíněného výzkumu vyplývá, že čím jsou si rodiče jistější v používání internetu, tím více uplatňují zmíněné mediační strategie. Platí však, že přednost dávají spoluužívání internetu a aktivní mediaci bezpečného internetu před restriktivními či monitorovacími strategiemi. Dále bylo zjištěno, že rodiče, kteří jsou informováni o online rizicích, uplatňují aktivní mediaci bezpečného internetu více než rodiče, kteří o online rizicích informování nejsou. I v rámci výsledků tohoto šetření je patrné, že s přibývajícím věkem dětí dochází u rodičů k poklesu uplatňování mediačních strategií (Livingstone et al., 2011, online).

3 Metodologie výzkumného šetření

Ve vztahu k uvedeným přístupům rodičů k uplatňování různých mediačních strategií bylo zrealizováno výzkumné šetření zaměřené na zjištění názorů rodičů a jejich zkušeností s výchovným působením ve smyslu uplatňování mediačních strategií na děti ve věku 6–18 let v oblasti online rizikového chování.

Výzkumný problém byl stanoven v tázací podobě a zní takto: *„Jaké mají rodiče názory a zkušenosti s výchovným působením ve smyslu uplatňování mediačních strategií na děti ve věku 6–18 let v oblasti online rizikového chování?“* Z výzkumného problému byl vyvozen cíl šetření, kterým je jaké jsou názory rodičů a jejich zkušenosti s výchovným působením ve smyslu uplatňování mediačních strategií na děti ve věku 6–18 let v oblasti online rizikového chování.

Pro potřeby tohoto příspěvku je pozornost věnována vybraným proměnným, a to pohlaví rodičů a dvěma mediačním strategiím, konkrétně uplatňování restrikcí a spoluužívání internetu, oběma v kontextu možných rizik. K uvedeným proměnným jsou vztaženy dvě hypotézy v tomto znění:

- H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím rodičů a uplatňováním restrikcí v kontextu online rizik.
- H2: Existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím rodičů a uplatňováním spoluužívání internetu v kontextu online rizik.

Uvedené hypotézy jsou podloženy na výsledcích výzkumů, které provedly Stašová et al. (2015), Ambrožová et al. (2021) a Directorate-General for the Information Society and Media (2008) spadající pod Evropskou komisi.

Výzkumné šetření bylo postaveno na kvantitativním přístupu, a to za použití metody dotazování a výzkumné techniky dotazníku. Dotazník byl distribuován elektronicky pomocí nástroje Google Forms v období únor–březen 2023. Výzkumném souborem pro účely výzkumného šetření byli zvoleni rodiče dětí ve věku 6–18 let. Pomocí metody sněhové koule se do výzkumného šetření zapojilo celkem 155 respondentů. Čtyři respondenti byli však po kontrole dat z důvodu nesplnění kritérií pro zařazení do výzkumného souboru z šetření vyřazeni. Finální výzkumný vzorek se tedy skládal ze 151 respondentů.

Výzkumný vzorek je složen z 86 % (130) ženami – matkami a ze 14 % (21) se jedná o muže – otce. Do šetření se zapojili rodiče ve věkovém rozmezí 27–56 let, kdy jejich průměrný věk činí 41 let. Z hlediska dětí, nejvíce zastoupenou skupinou ve výzkumném souboru byli rodiče s dětmi ve věku 9 let (celkem 22 dětí).

4 Vybrané výsledky výzkumného šetření

Kvantitativní šetření v podobě online dotazníku obsahovalo 18 otevřených, uzavřených i polouzavřených položek, kdy následující výsledky se vztahují pouze k vybraným položkám.

Tabulka 1 *Názory respondentů na vliv médií na jejich děti*

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela příznivý	1	0,7
Spíše příznivý	42	27,8
Spíše nepříznivý	97	64,2
Zcela nepříznivý	11	7,3
Celkem	**151**	**100**

Zdroj: Polášková, 2023, s. 55

Výsledky v tabulce 1 vypovídají o obecném názoru rodičů na možný vliv médií na jejich děti. Celkově 43 respondentů z řad rodičů (28,5 %) hodnotí možný vliv médií na své děti jako příznivý a naopak 108 respondentů (71,5 %) jej hodnotí jako nepříznivý. Lze tedy konstatovat, že v rámci výzkumného vzorku jednoznačně převažuje názor odkazující na nepříznivý vliv médií na děti. Zastávají jej téměř tři čtvrtiny respondentů.

Pro porovnání lze využít výsledky výzkumu mediální výchovy v českých rodinách autora Slobody (2013), na základě kterého bylo zjištěno, že u rodičů významně převažuje názor odkazující na nepříznivý vliv médií na jejich děti. Znamená to tedy, že vlastní šetření koresponduje s výsledky výzkumu Slobody.

Navazující položka se dotazovala na zdůvodnění volby respondentů. Respondenti, kteří mají nepříznivý pohled na média vůči dětem, odůvodnili svoji volbu těmito důvody, jako jsou možnost stát se obětí online rizikového chování a internetové kriminality páchané na dětech (kyberšikana, komunikace s cizími lidmi a možnými sexuálními predátory, kyberstalking, zneužití osobních údajů), závislost na médiích (nadměrné množství času stráveného s médii, zanedbávání volnočasových aktivit, kamarádů a rodiny), snadný přístup k nevhodnému obsahu (násilí, sex), manipulace prostřednictvím reklamy, dezinformace a fake news, prezentace negativních vzorů, převaha negativních informací, které vyvolávají pocit strachu, přesycenost podněty a s tím související špatná soustředěnost, roztěkanost, zhoršení představivosti či bolesti hlavy.

Třetí položka se obecně dotazovala na vnímání informovanosti rodičů o rizicích kyberprostoru, se kterými se mohou děti v tomto prostředí setkat.

Tabulka 2 *Informovanost respondentů o možných rizicích kyberprostoru*

Možnosti	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost**
Zcela informován/a	51	33,8
Spíše informován/a	73	48,3
Spíše neinformován/a	24	15,9
Zcela neinformován/a	3	2
Celkem	**151**	**100**

Zdroj: Polášková, 2023, s. 57

Výsledky v tabulce 2 poukazují na skutečnost, že 124 respondentů z řad rodičů (82,1 %), tedy více než tři čtvrtiny výzkumného vzorku, se cítí být o online rizicích informováno, přičemž za neinformované se považuje 27 respondentů (17,9 %). Tato zjištění je možné vzhledem k aktuálnosti dané problematiky považovat za poměrně příznivé.

Další položka dotazníku byla zaměřena na respondenty, kteří se vyjádřili, že se považují za informované rodiče. Položka se dotazovala, ze kterých zdrojů čerpají informace o možných rizicích kyberprostoru. Nejvíce respondentů uvedlo, čtou odborné internetové články (75; 60,5 %), dále se jednalo o televizní reportáže (31; 25 %), vlastní zkušenosti (24; 19,4 %) a diskuse s ostatními rodiči (21; 16,9 %).

Co se týká již konkrétních mediačních strategií, jak bylo uvedeno, příspěvek se orientuje na strategie uplatňování restrikcí v kontextu online rizik a spoluužívání internetu v kontextu online rizik.

Tabulka 3 *Uplatňování strategie spoluužívání internetu ze strany rodičů*

Možnosti	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost**
Vždy uplatňuji	24	15,9
Spíše uplatňuji	63	41,7
Spíše neuplatňuji	49	32,5
Nikdy neuplatňuji	15	9,9
Celkem	**151**	**100**

Zdroj: Polášková, 2023, s. 59

Z výsledků v tabulce 3 vyplývá, že 87 respondentů (57,6 %), tedy více než polovina výzkumného vzorku, spoluužívání internetu uplatňuje a naopak 64 respondentů (42,4 %) nikoliv. Lze konstatovat, že ačkoliv je respondentů uplatňujících spoluužívání internetu více než těch, kteří tuto strategii neuplatňují, rozdíl není nijak zásadní.

Na tomto místě lze provést komparaci s výsledky mezinárodního výzkumu s názvem *EU Kids Online II*, na základě kterého bylo zjištěno, že spoluužívání internetu uplatňuje více než 90 % českých rodičů (Livingstone et al., 2011, online). Z uvedeného tedy vyplývá, že rodiče z vlastního výzkumného souboru uplatňují zmíněnou mediační strategii v mnohem menší míře.

Restrikce jako mediační strategie spočívají v pravidel, která slouží k omezování jednotlivých činností v kyberprostoru nebo času stráveného online. Výsledky využívání této strategie rodiči jsou uvedeny v následující tabulce 4.

Tabulka 4 *Uplatňování strategie restrikce ze strany rodičů*

Možnosti	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost**
Vždy uplatňuji	46	30,5
Spíše uplatňuji	62	41
Spíše neuplatňuji	32	21,2
Nikdy neuplatňuji	11	7,3
Celkem	**151**	**100**

Zdroj: Polášková, 2023, s. 63

Tabulka 4 poukazuje na fakt, že téměř tři čtvrtiny výzkumného vzorku, konkrétně 108 respondentů (71,5 %), restrikce uplatňují, zatímco 43 respondentů (28,5 %) tuto mediační strategii neuplatňuje.

Pro srovnání lze využít výsledky hned několika šetření, která se mj. zabývala také uplatňováním restrikcí ze strany rodičů. Například na základě výzkumu s názvem *Směrem k bezpečnějšímu používání internetu dětmi v EU – pohled rodičů*, realizovaného napříč státy EU, bylo zjištěno, že restrikce uplatňuje méně než 50 % českých rodičů (Directorate-General for the Information Society and Media, 2008, online). Z mezinárodního výzkumu s názvem *EU Kids Online II* vyplývá, že tuto mediační strategii praktikuje přibližně 80 % českých rodičů (Livingstone et al., 2011, online) a výzkum mediální výchovy v českých rodinách autorek Stašové et al. (2015) pak odhalil, že restrikce velmi často nebo občas praktikuje 90 % rodičů.

Na základě výsledků uvedených výzkumů je možné si povšimnout, že v průběhu let tendence českých rodičů k uplatňování restrikcí narůstala. Pokud by bylo snahou porovnat výsledky vlastního výzkumného šetření se zjištěním Directorate-General for the Information Society and Media, zde platí, že rodiče z vlastního výzkumného vzorku uplatňují restrikce ve větší míře. Oproti výsledkům výzkumu *EU Kids Online II* a výzkumu mediální výchovy v českých rodinách se však respondenti vlastního šetření uchylují k restrikcím méně.

Ve vztahu k deskriptivním výsledkům uvedených dvou vybraných mediačních strategií následuje ověření stanovených hypotéz.

Hypotéza 1

H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím rodičů a uplatňováním restrikcí v kontextu online rizik.

$H1_0$: Mezi pohlavím rodičů a uplatňováním restrikcí v kontextu online neexistuje statisticky významná souvislost.

$H1_A$: Existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím rodičů a uplatňováním restrikcí v kontextu online rizik.

Tabulka 5 *Kontingenční tabulka pro H1*

	Uplatňování restrikcí v kontextu online rizik			
Pohlaví rodičů		Ano	Ne	Celkem
	Matka	92 (92,9801)	38 (37,0199)	130
	Otec	16 (15,0199)	5 (5,9801)	21
	Celkem	**108**	**43**	**151**

Zdroj: Polášková, 2023, s. 74

Pro první hypotézu jsou stěžejní informace získané z položek dotazníku týkající se uplatňování restrikcí a pohlaví respondentů. V kontingenční tabulce (viz Tabulka 5) jsou zaznamenány pozorované četnosti a v závorce pod nimi jsou zaznamenány také četnosti očekávané, které byly vypočítány na základě předem daného postupu.

Po výpočtu očekávaných a pozorovaných četností a dosazením hodnot do vzorce pro výpočet testového kritéria vyšla hodnota testového kritéria x^2 =

0,261. Při srovnání hodnoty vypočítaného testového kritéria a hodnoty kritické $x^2_{0,05}$ (1) = 3,841, se zjišťuje, že hodnota vypočítaného testového kritéria je nižší než hodnota kritická.

Z toho důvodu lze učinit rozhodnutí, že na 5% hladině významnosti se nezamítá nulová hypotéza ($H1_0$) ve znění „mezi pohlavím rodičů a uplatňováním restrikcí v kontextu online neexistuje statisticky významná souvislost". Vzhledem ke zjištění, že mezi zkoumanými jevy neexistuje statisticky významná souvislost, tedy nezáleží na tom, zda restrikce uplatňují matky či otcové. Závěr lze konstatovat, že H1 je zamítnuta.

Hypotéza 2

H2: Existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím rodičů a uplatňováním spoluužívání internetu v kontextu online

rizik.

$H2_0$: Mezi pohlavím rodičů a uplatňováním spoluužívání internetu v kontextu online neexistuje statisticky významná souvislost.

$H2_A$: Existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím rodičů a uplatňováním spoluužívání internetu v kontextu online rizik.

Tabulka 6 *Kontingenční tabulka pro H2*

	Uplatňování spoluužívání internetu v kontextu online rizik			
Pohlaví rodičů		Ano	Ne	Celkem
	Matka	74 (74,9006)	56 (55,0993)	130
	Otec	13 (12,0993)	8 (8,9006)	21
	Celkem	**87**	**64**	**151**

Zdroj: Polášková, 2023, s. 76

Pro druhou hypotézu jsou zásadní informace získané z položek dotazníku, které se týkají uplatňování spoluužívání internetu a pohlaví respondentů. Kontingenční tabulka (viz Tabulka 6) obsahuje pozorované četnosti a v závorce pod nimi jsou zapsány také četnosti očekávané, které byly vypočítány na základě předem daného postupu.

Po výpočtu očekávaných a pozorovaných četností a dosazením hodnot do vzorce pro výpočet testového kritéria vyšla hodnota testového kritéria x^2 = 0,184. Jestliže se provede komparace hodnoty vypočítaného testového kritéria s hodnotou kritickou $x^2_{0,05}$ (1) = 3,841, dochází se k závěru, že hodnota vypočítaného testového kritéria je nižší než hodnota kritická.

Lze tedy přistoupit k rozhodnutí, že na hladině významnosti 5 % se nezamítá nulová hypotéza ($H2_0$) ve znění „mezi pohlavím rodičů a uplatňováním spoluužívání internetu v kontextu online neexistuje statisticky významná souvislost“. Vzhledem ke zjištění, že mezi zkoumanými jevy neexistuje statisticky významná souvislost, nezáleží tedy na tom, zda spoluužívání internetu uplatňují matky či otcové. Shrnutím je možné uvést, že také H2 je zamítnuta.

Závěr

Na základě výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že téměř tři čtvrtiny rodičů – respondentů, konkrétně 71,5 %, se domnívají, že média mají na jejich děti nepříznivý vliv. Zbylá část výzkumného vzorku, tedy 28,5 % respondentů, se naopak domnívá, že média mají na jejich děti vliv příznivý.

Respondenti, kteří si myslí, že média mají na jejich děti nepříznivý vliv, vnímají širokou škálu úskalí, která se s používáním médií pojí. Ve svých odpovědích totiž reflektovali nejen formy online rizikového chování, ale také další možná nebezpečí, která nebyla v příspěvku uvedená. Jedná se například o nadměrné množství času stráveného s médii, snadný přístup k nevhodnému obsahu, manipulaci prostřednictvím reklamy, dezinformace a fake news, převahu negativních informací či přesycenost podněty. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že za největší hrozbu považují právě online prostředí, protože své odpovědi vztahovali především k negativnímu vlivu internetu na děti.

Malá část respondentů, která zastává názor odkazující na příznivý vliv médií na jejich děti, jej odůvodnila zejména tím, že zásluhou médií se děti mohou vzdělávat, získávat nové informace, rozšiřovat si své obzory a pozorovat dění u nás i ve světě. Tito respondenti ocenili taktéž lepší porozumění anglickému jazyku, podporu zvídavosti, tendenci ověřovat si informace nebo možnost být téměř neustále na příjmu.

Respondenti též byli dotazováni, jak vnímají vlastní informovanost o rizicích, se kterými se jejich děti mohou v online prostředí setkat. Pozitivním zjištěním je, že více než tři čtvrtiny rodičů, konkrétně 82,1 %, se považuje za informované. Povědomí o zmíněných rizicích přitom získávají z mnoha různých zdrojů, přičemž nejčastěji se jedná o odborné články na internetu, reportáže v televizi a vlastní zkušenosti při pohybu v online prostředí.

Následně byla pozornost zaměřena na uplatňování dvou vybraných mediačních strategií, které mohou respondenti využívat k tomu, aby jejich děti nebyly vystaveny online rizikům. Jednalo se o spoluužívání internetu a restrikce.

Pro výzkumné šetření platí, že druhou nejvyužívanější mediační strategií jsou restrikce. Na prvním místě z hlediska uplatňování strategie byla aktivní mediace bezpečného internetu, která však nebyla předmětem tohoto příspěvku. K uplatňování restrikcí se uchylují téměř tři čtvrtiny výzkumného souboru, tedy 71,5 % respondentů. Podstatou této strategie je nastavení pravidel, která slouží k omezování jednotlivých činností v online prostředí nebo času stráveného online. Bylo zjištěno, že naši respondenti využívají jak restrikci časovou (omezení doby používání internetu), tak restrikci obsahovou (omezení aktivit, které dítě může/nemůže v prostředí internetu dělat), restrikci technickou (fyzické zamezení přístupu k internetu nebo omezení funkcí internetu) i restrikci behaviorální (omezení, která regulují vzorce a způsoby užívání internetu). Mezi nejvyužívanější patří restrikce časová a obsahová.

Valná většina z těch, kteří uplatňují restrikce, navíc následně kontroluje dodržování nastavených pravidel, která slouží k omezování jednotlivých činností v online prostředí nebo času stráveného online, jež by děti měly dodržovat. To svědčí o důslednosti této skupiny respondentů.

V menší míře respondenti uplatňují mediační strategii spoluužívání internetu, kterou praktikuje 57,6 % respondentů, tedy více než polovina výzkumného vzorku. Zmíněná mediační strategie přitom spočívá ve společném navštěvování webových stránek nebo online aplikací rodičů s dětmi, v komunikaci o tom, jak děti využívají internet a v podpoře objevování internetu.

Dle testování hypotéz bylo též zjištěno, že pohlaví rodičů nemá zásadní roli v uplatňování uvedených mediačních strategií. Jinými slovy nezáleží na tom, zdali se při uplatňování jedná o matku či otce. Za důležitější faktor lze podle názorů autorů považovat to, zdali jsou oba rodiče při uplatňování mediačních strategií v souladu a konzistentní. Ostatně nejen v aplikaci mediačních strategií, ale v rámci celé rodičovské mediace a uplatňování principů digitálního rodičovství mají oba rodiče „táhnout za jeden provaz“, aby dítě mělo zřetelně a jasně nastaveno, jak rodiče nahlížejí a korigují jeho používání digitálních technologií a médií obecně, co považují za rizikové a co v přijatelné normě.

Zdroje

Ambrožová, P., Junová, I., & Stašová, L. (2021). *Nové výzvy rodičovství – mediální výchova v digitální době*. Paido.

Blinka, L., & Ševčíková, A. (2014). Rodičovská mediace používání internetu u dětí. In Ševčíková, A. et al. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu* (s. 161–173). Grada.

Čech, O., & Zvoníčková, N. (2017). *Nebezpečí kyberšikany: internet jako zbraň?*. Theia – krizové centrum o. p. s.

Directorate-General for the Information Society and Media. (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective: Analytical report*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4c7ece29-058c-44fe-9aa0-27d67cfc3029.

Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Iris.

Hulanová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na dětech: psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. Triton.

Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kopecký, K. (2015, 4. dubna). *Digitální rodičovství – starý koncept v novém kabátě*. E-bezpečí. https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rodice-ucitele-zaci/1012-digitalni-rodicovstvi.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Livingstone, S., Haddon, L., Goerzig, A., & Olafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. EU Kids Online. https://www.researchgate.net/publication/50902989_Risks_and_Safety_on_the_Internet_The_Perspective_of_European_Children_Full_FINDINGS.

Polášková, P. (2023). *Výchovné působení rodičů v oblasti online rizikového chování dětí* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Rogers-Whitehead, C. (2022). *Digitální rodičovství: jak pomoci dětem vybudovat si zdravý vztah k technologiím*. Grada.

Sloboda, Z. (2013). *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Sloboda, Z. (2016). Mediální socializace v rodině: několik poznámek k její konceptualizaci. *Mediální studia*, *11* (1), 86–112.

Stašová, L., Slaninová, G., & Junová, I. (2015). *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Gaudeamus.

Uhls, Y. T. (2018). *Mediální mámy a digitální tátové: rady, které na internetu nenajdete*. Portál.

Příspěvek vychází z diplomové práce Mgr. Pavly Lněničkové.

Autoři:
PaedDr. Martin Knytl, MBA, MCS

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

martin.knytl@uhk.cz

Mgr. Pavla Lněničková

absolventka studijního programu *Sociální pedagogika* na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

MOŽNOSTI RODINY V PREVENCII DIGITÁLNEJ VULNERABILITY DETÍ A MLÁDEŽE

THE POTENTIAL OF THE FAMILY IN THE PREVENTION OF DIGITAL VULNERABILITY OF CHILDREN AND YOUTH

Mário Dulovics, SK

Abstrakt:
Príspevok je zameraný na prezentovanie empirických zistení týkajúcich sa digitálnej vulnerability detí a mládeže, ktoré sú výsledkom výskumného šetrenia v intenciách projektu KEGA *Prevencia online rizikového správania*. Výskumný súbor tvorí 2768 žiakov 6. až 9. ročníka základných škôl. Výskumný súbor je podrobený analýze v nadväznosti na rôzne formy online ohrození. Následne je pozornosť upriamená na postavenie a možnosti rodiny v prevencii zraniteľnosti detí a mládeže v digitálnom priestore. Rodina ako primárny socializačný činiteľ, pri vhodne nastavenom výchovnom pôsobení, dokáže intervenovať nielen do času stráveného pred obrazovkou, ale aj zabezpečiť ochranu dieťaťa, či dospievajúceho pred širokou škálou rizík, ktoré sa spájajú s virtuálnym priestorom.

Kľúčové slová:
digitálna vulnerabilita; prevencia; deti; mládež; rodina

Abstract:
The paper is aimed at presenting empirical findings related to the digital vulnerability of children and youth, which are the result of a research investigation in the intentions of the KEGA project "Prevention of online risky behavior". The research group consists of 2768 pupils of the 6th to 9th grade of primary schools. The research file is subjected to analysis in connection with various forms of online threats. Subsequently, attention is directed to the position and possibilities of the family in preventing the vulnerability of children and youth in the digital space. The family, as the primary socializing factor, can intervene not only in the time spent in front of the screen, but also ensure the protection of the child or adolescent from a wide range of risks associated with the virtual space, with appropriately set educational activities.

Keywords:
digital vulnerability; prevention; children; youth; family

Úvod

Na prahu tretej dekády 21. storočia stojí spoločnosť pred výzvou súvisiacou s neustálym vzostupom informačných a komunikačných technológií. Digitálny svet, v ktorom dnes vyrastajú nové generácie okrem nespočetného množstva výhod prináša do ich životov aj vcelku širokú škálu ohrození. Digitálna vulnerabilita, ktorá je často dôsledkom online rizikového správania detí a mládeže, má rôzne obmeny a je aktuálnym spoločenským, výchovným, ale aj zdravotným problémom. Táto skutočnosť je dokumentovaná početnými štúdiami na národnej, ale i celosvetovej úrovni (Emmerová, 2023; Kaess et al., 2021; Hollá, 2016; Defenderfer et al., 2015; Wolak & Finklehor, 2011 a ďalší). Zároveň sú rodina a škola stavané pred náročnú úlohu, a to v čo najväčšej možnej miere eliminovať hrozby virtuálneho priestoru u detí a mládeže. Rodina ako primárny socializačný činiteľ zohráva pri správnom intervenovaní a využívaní vhodných ochranných stratégií významnú úlohu v prevencii digitálnej vulnerability detí a mládeže. Dieťa prichádza do prvého kontaktu s digitálnymi technológiami prirodzene v rodinnom prostredí. Preto je nesmierne dôležité, aby mali rodičia nielen zručnosti v oblasti konfigurovania bezpečného nastavenia digitálneho zariadenia, vedomosti týkajúce sa konkrétnych ohrození, respektíve vedomosti o tom ako je im možné predchádzať vo virtuálnom priestore, ale nenahraditeľnú úlohu aj v tejto súvislosti zohráva podporné rodinné prostredie a pozitívne vzťahy medzi členmi rodiny.

Kopecký a Szotkowski (2018) v intenciách výskumu realizovaného u 1 093 rodičov zistili, že 15% rodičov zapožičiava mobilný telefón, či tablet dieťaťu už v prvom roku života, v druhom roku života je to už 21 % rodičov. Od 6 až 7 roku života následne dochádza k poklesu zapožičiavania digitálneho zariadenia z dôvodu, že rodičia zakúpia deťom vlastný tablet alebo mobilný telefón. Na základe uvedeného výskumu chceme demonštrovať akou intenzívnou súčasťou rodinného života sú digitálne technológie a virtuálny priestor už od útleho veku detí. Považujeme tento stav za súčasť prirodzeného vývoja, na ktorý však musia byť rodičia patrične pripravení. Tak, ako chránia rodičia svoje deti pred násilím, alkoholom, či inými hrozbami spoločnosti, sa musia naučiť chrániť ich pred hrozbami virtuálneho priestoru, ktorý je prirodzenou súčasťou ich života. Cieľom predkladaného príspevku je preto analyzovať vybrané formy digitálnej vulnerability detí a mládeže a možnosti jej prevencie so zreteľom na rodinné prostredie.

1 Metodologické východiská výskumu digitálnej vulnerability detí a mládeže a charakteristika výskumného súboru

V empirickom výskume, ktorý prebiehal v mesiacoch september až november 2022 u žiakov 6. a 9. ročníka základných škôl, sme si okrem iného stanovili za cieľ identifikovať prevalenciu vybraných foriem digitálnej vulnerability u detí a mládeže. Výskumný súbor tvorí 2768 žiakov, s priemerným vekom 12,7 rokov. Vek žiakov zaradených do výskumného súboru sa pohyboval v rozmedzí od 11 do 15 rokov. Z hľadiska rodu sa do výskumu zapojilo 1356 (48,99%) dievčat a 1412 (51,01%) chlapcov. Výber respondentov do výskumného súboru bol dostupný. Pri zbere dát sme použili dotazníkovú metódu. Zber dát prebiehal online, formou elektronického dotazníka konštruovaného v aplikácii Google Forms.

Pre potreby predkladanej štúdie sa zameriame na deskriptívnu analýzu nasledovných skúmaných javov súvisiacich s digitálnou vulnerabilitou: kyberšikanovanie z aspektu obetí, excesívne používanie internetu a zapájanie sa žiakov do rizikových online výziev. Na vyššie uvedené fenomény boli zamerané nasledovné otázky a škály v dotazníkovej batérii:

- *Škála viktimizácia v kyberpriestore* – škála vlastnej konštrukcie pozostávajúca zo 17 položiek, ktoré merali rôzne formy kyberšikanovania žiakov za posledné 3 mesiace. Reliabilitu škály sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa, ktorá má hodnotu α=0,876.
- Škála *The Compulsive Internet Use Scale* (CIUS) (Meerkee et al., 2009). Ide o 14 položkový nástroj zameraný na meranie prejavov excesívneho používania internetu. Hodnota Cronbachovho alfa pre škálu CIUS je α=0,876.
- Otázky vlastnej konštrukcie zamerané na monitoring zapájania sa žiakov do rizikových online výziev. Žiakom boli poskytnuté alternatívy (s možnosťami Áno/Nie) ako aj otvorená otázka, v ktorej mohli uviesť online výzvy, do ktorých sa aktívne zapojili.

2 Deskripcia prevalencie vybraných foriem digitálnej vulnerability u detí mládeže

Jednou z aktuálnych foriem digitálnej vulnerability, ktorej venujeme pozornosť, je problematika viktimizácie v kyberpriestore prostredníctvom kyberšikanovania. Kyberšikanovanie je fenomén, na ktorý sa už niekoľko dekád sústreďuje pozornosť odborníkov vo vedecko-výskumnej, ako aj preventívno-výchovne oblasti. Jedným z našich čiastkových cieľov je zistiť prevalenciu obetí kyberšikanovania vo virtuálnom priestore a podrobiť ju analýze vzhľadom na demografické ukazovatele (pohlavie, ročník, samosprávny kraj). Pri identifikovaní počtu obetí vo výskumnom súbore sme sa opierali o priemerné hodnoty v škále *viktimizácia v kyberpriestore*. Za obete sme

považovali žiakov, ktorí na 5 stupňovej škále, vyjadrujúcej frekvenciu kontaktu s kyberšikanou za posledné 3 mesiace, dosiahli priemerné skóre AM≥1,4. Na základe uvedeného sme zistili, že vo výskumnom súbore bolo viktimizovaných 322 (11,63%) žiakov. Štruktúru obetí kyberšikanovania z hľadiska demografických ukazovateľov prezentujeme v tabuľke T1 a T2.

Tabuľka 1 *Deskripcia obetí kyberšikanovania z hľadiska rodu a navštevovaných ročníkov*

Ročník	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
6. ročník	29	17,47	18	11,54	47	14,60
7. ročník	48	28,92	45	28,85	93	28,88
8. ročník	48	28,92	60	38,46	108	33,54
9. ročník	41	27,70	33	21,15	74	22,98
Spolu	**166**	**51,55**	**156**	**48,45**	**322**	**100**

Zo zistení vyplýva narastajúca tendencia viktimizácie s vekom žiakov. Zatiaľ čo v 6. ročníku je 47 (14,60%) obetí, v 7. ročníku sa ich počet takmer zdvojnásobil na 93 (28,88%) a v 8. ročníku dosiahol maximum 108 (33,54%) obetí. Hoci počet viktimizovaných žiakov v 9. ročníku klesol o 10,56% je u tejto podskupiny potrebné doplniť informáciu, že zároveň vzrástla frekvencia kontaktu žiakov s kyberšikanou. Z hľadiska pohlavia sme neznamenali zásadné rozdiely s výnimkou 8. ročníka, kde v počte obetí kyberšikanovania výraznejšie dominovali dievčatá (n=60, 38.85%) v porovnaní s chlapcami (n=48, 28,92%).

Ďalšou oblasťou, na ktorú sme sa v intenciách analýzy dát zamerali je štruktúra obetí kyberšikanovania z hľadiska samosprávnych krajov SR. Výsledky prezentujeme v tabuľke T2.

Tabuľka 2 *Deskripcia obetí kyberšikanovania z hľadiska samosprávnych krajov*

BL		NR		TT		TN		ZA		BB		KE		Spolu	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
41	12,73	49	15,21	19	5,90	82	25,47	74	22,98	50	15,53	7	2,17	322	100

(Legenda: BL – Bratislavský kraj, NR – Nitriansky kraj, TT – Trnavský kraj, TN – Trenčiansky kraj, ZA – Žilinský kraj, BB – Banskobystrický kraj, KE – Košický kraj)

V štruktúre výskumného súbore obetí sú badateľné rozdiely medzi jednotlivými krajmi. Medzi Trenčianskym krajom s najvyšším zastúpením obetí (n=82, 25,47%) a Košickým krajom s najnižším zastúpením obetí (n=7, 2,17%) je rozdiel 23 percentuálnych bodov. Tento nepomer možno pripísať nerovnomernému rozloženiu výskumného súboru a dostupnému výberu, ktorý bol použitý v intenciách realizácie online výskumu. Zároveň je na základe výsledkov nutné poznamenať, že kyberšikanovanie je celonárodný problémov, čo len deklaruje potrebu venovať mu intenzívnu pozornosť v preventívno-výchovnej rovine.

Následne sme sa zamerali na monitoring prevalencie excesívnych používateľov internetu medzi žiakmi základných škôl. V tomto prípade sme hranicu excesívnosti stanovili na základe cut-off skóre, ktoré určili autori Meerkee et al. (2009) pre škálu CIUS. Hodnota cut-off skóre je 28 bodov. Uvedené skóre vo výskumnom súbore dosiahlo a prekročilo až 1567 (56,61%) žiakov. Štruktúru excesívnych používateľov internetu z hľadiska vybraných demografických ukazovateľov prezentujeme v tabuľke T3.

Tabuľka 3 *Deskripcia excesívnych používateľov internetu z hľadiska rodu a navštevovaných ročníkov*

Ročník	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
6. ročník	189	24,74	148	18,43	337	21,51
7. ročník	228	29,84	256	31,88	484	30,89
8. ročník	199	26,05	270	33,62	469	29,93
9. ročník	148	19,37	129	16,07	277	17,68
Spolu	**764**	**100**	**803**	**100**	**1567**	**100**

Najvyššia miera prevalencie excesívnych používateľov internetu bola zaznamenaná u žiakov v siedmom (N=484/30,89%) a v ôsmom ročníku (N=469/29,93%). Naopak, najnižší výskyt excesívnych používateľov internetu bol medzi žiakmi deviateho ročníka (N=277/17,68%). Rozdiel medzi najviac ohrozenými žiakmi siedmeho ročníka a najmenej ohrozenými žiakmi v deviatom ročníku bol 13 percentuálnych bodov. Keď na dáta nahliadame z hľadiska vekovej štruktúry žiakov, môžeme konštatovať, že najviac zraniteľní v tejto súvislosti sú žiaci vo veku 12 až 14 rokov.

Ďalšou meritórnou oblasťou nášho záujmu bolo zapájanie sa žiakov do rizikových online výziev. V rámci výskumného šetrenia sme identifikovali 674 (24,35%) žiakov, ktorí sa zapojili do jednej alebo viacerých rizikových online

výziev súčasne. Z hľadiska rodu sa do rizikových online výziev zapojilo 340 (50,45%) chlapcov a 334 (49,55%) dievčat. Štruktúru výskumného súboru s dôrazom na pohlavie a typy výziev prezentujeme v tabuľke T4.

Tabuľka 4 *Prevalencia zapájania sa do sociálnych a rizikových online výziev u žiakov základných škôl*

Online výzvy	**Chlapci**		**Dievčatá**		**Spolu**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Sociálne výzvy						
#Tik Tok dance	228	16,2	638	47,1	866	31,3
#Stojky na rukách	239	16,9	297	21,9	536	19,4
#Detské fotografie	149	10,6	288	21,2	437	15,8
#Výzva s toaletným papierom	177	12,5	94	6,9	271	9,8
#InMyFeelingsChallenge – tanec na song In my feelings	96	6,8	154	11,4	250	9,0
#Until Tomorrow – nelichotivá či inak čudná vlastná fotografia	86	6,1	87	6,4	173	6,3
Rizikové výzvy						
#Ghost Pepper Challenge	223	15,8	118	8,7	341	12,3
#Cinnamon Challenge	170	12,0	162	11,9	332	12,0
#Choking Challenge	103	7,3	87	6,4	190	6,9
#Eyeballing Challenge	78	5,5	65	4,8	143	5,2

Z výsledkov zistení vyplýva, že veľká časť respondentov sa zapojila zväčša do neškodných sociálnych výziev. Podskupina výskumného súboru tvorená 674 rizikovými žiakmi medzi online rizikovými výzvami najčastejšie uvádzala mnohé zdraviu škodlivé, či dokonca život ohrozujúce výzvy. Čo sa týka rizikových výziev, najfrekventovanejšou medzi žiakmi bola výzva Ghost Pepper Challenge (n=341/12,3%). V tejto výzve pôvodne ide konzumácia štipľavých papričiek s vysokou dávkou kapsaicínu. Kopecký et al. (2020) uvádzajú, že pokiaľ jedinec skonzumuje potravinu s vysokou mierou kapsaicínu môže to vyvolať problémy s dýchaním, nevoľnosť alebo zvracanie. Pri extrémnej dávke v nadväznosti na individuálne reakcie každého organizmu v niektorých prípadoch môže dôjsť aj k usmrteniu jedinca. V intenciách výskumu sme nezisťovali aké konkrétne potraviny žiaci konzumovali, a ku ktorým mali prístup, preto nevieme jednoznačne určiť mieru rizika, ktorému

boli žiaci vystavení. S určitosťou však môžeme hovoriť o zdravotných rizikách pri výzvach ako Cinnamon Challenge (n=332/12,0%), Choking Challenge (n=190/6,9%), Eyeballing Challenge (n=143/5,2%). Za obzvlášť nebezpečnú možno považovať práve výzvu Choking Challenge. V stručnosti je cieľom výzvy škrtenie sebou alebo inou osobou, ktoré má viesť k dosiahnutiu krátkej eufórie v dôsledku nedostatku kyslíka v mozgu (Busse et al., 2015). Škrtenie, či už individuálne alebo skupinové, ktoré je podstatou tejto výzvy, má byť prejavom odvahy a často spôsobuje chronické bolesti hlavy, krátkodobú stratu pamäti (Andrew et al., 2009), bezvedomie alebo dokonca úmrtie dieťaťa (e-bezpeci.cz). Defenderfer et al. (2015) uvádzajú, že odhady prevalencie zapájania sa detí a dospievajúcich do výzvy Choking Challenge (známa aj pod názvom The Choking Game) sa pohybuje medzi 7% a 12%. Uvedená prevalencia zodpovedá aj našim zisteniam.

V rámci možnosti voľnej odpovede žiaci vo väčšine prípadov uvádzali neškodné výzvy, ale medzi odpoveďami sa vyskytovali aj výzvy ako: Modrá veľryba, The Duct Tape Challenge (jedinec je oblepený páskou a jeho úlohou je, aby sa vyslobodil, čo už vo viacerých prípadoch viedlo k zraneniam), jedenie hliny, skok z balkóna prvého poschodia alebo z iných vyvýšených miest. Najviac znepokojivo pôsobili odpovede viacerých žiakov, ktorí v otvorenej otázke uviedli, že nechcú hovoriť o tom, do akej výzvy sa zapojili. Z podskupiny rizikových žiakov až 422 (62,61%) premýšľalo nad tým, že si pri plnení online výzvy môžu ublížiť, no napriek tomu ich vedomie nebezpečenstva neodradilo.

Tabuľka 5 *Deskripcia zapájania sa žiakov do rizikových online výziev z hľadiska krajov*

BL		NR		TT		TN		ZA		BB		KE		Spolu	
n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
63	9,35	96	14,24	27	4,01	155	23,00	176	26,11	145	21,51	12	1,78	674	100

(Legenda: BL – Bratislavský kraj, NR – Nitriansky kraj, TT – Trnavský kraj, TN – Trenčiansky kraj, ZA – Žilinský kraj, BB – Banskobystrický kraj, KE – Košický kraj)

Na základe zistení sa v najvyššej miere žiaci zapájali do rizikových online výziev v Žilinskom (n=176/26,11%) a Trenčianskom kraji (n=155/23,00%). Naopak najnižšia miera prevalencie bola zaznamená v Košickom (n=27/4,01%) a Trnavskom kraji (n=12/1,78%). Uvedené popisné údaje majú len informačnú funkciu bez vyvodzovania určitých záverov, čo je spôsobené už spomínanou disproporciou rozloženia výskumného súboru z hľadiska samosprávnych krajov.

3 Rodina a jej možnosti v prevencii digitálnej vulnerability detí a mládeže

Kraus (2015) uvádza, že život rodín poznamenal celkový trend medializácie a rýchleho rozvoja komunikačných technológií. Autori zaoberajúci sa dlhodobo problematikou prevencie v súvislosti s rôznymi formami rizikového správania uvádzajú, že najlepšou prevenciou je harmonická a fungujúca rodina (Hroncová et al. 2020; Emmerová, 2017; Kraus, 2014 a ďalší). Hoci je táto univerzálne platná téza neotrasiteľná, vyžaduje si určitú mieru operacionalizácie, najmä vo vzťahu k digitálnej vulnerabilite detí a mládeže. Aktuálna spoločenská situácia stavia súčasnú rodinu pred nové výchovné výzvy. Jednou z nich je, ako naučiť deti hodnotne a bezpečne používať digitálne technológie.

V tejto súvislosti sa v odbornej literatúre objavujú dve trajektórie uvažovania, ktoré sa u väčšiny autorov vzájomne prelínajú:

- regulácia používania a technické zabezpečenie zariadení s pripojením na internet,
- emocionálna podpora dieťaťa, harmonické rodinné vzťahy a komunikácia.

V súvislosti s možnosťami rodiny v prevencii digitálnej vulnerability detí a dospievajúcich sa často hovorí o regulácii používania internetu zo strany rodičov. Livingstone (2014) píše, že regulácia používania internetu je realizovaná dvomi spôsobmi, a to umiestnením počítača a prostredníctvom domácich pravidiel. V dokumente „*Prevencia*“ dostupnom na portáli zodpovedne.sk sa uvádza potreba stanoviť jasné pravidlá medzi rodičmi a deťmi ohľadne používania internetu. Presný čas kedy má dieťa povolené používať internet, najlepšie pod kontrolou rodičov. Autori tohto dokumentu píšu dokonca o takzvanej rodičovskej zmluve. Avšak vzhľadom na skorú digitálnu vyspelosť detí je zrejmé, že tento postup je už od určité veku len ťažko udržateľný a málo efektívny. Preto je dôležité, aby bol podporovaný ďalšími rodičovskými stratégiami. Okrem uvedeného môžeme spomenúť technické možnosti rodičovskej kontroly prostredníctvom viacerých aplikácií chrániacich dieťa pred nevhodným obsahom.

Rodičovská príručka pre ochranu detí na internete od spoločnosti Eset uvádza 5 tipov k zvýšeniu online bezpečnosti detí:

- Vytvoriť dieťaťu vlastné používateľské konto, čo umožní kontrolovať jeho online aktivity. Rolu správcu systému by mala mať dospelá osoba.
- Pravidelne aktualizovať operačný systém a všetky nainštalované programy. Antivírusový softvér a nástroje rodičovskej kontroly sa v online režime aktualizuje automaticky.

- Monitorovanie histórie prehľadávania, jej odstránenie môže signalizovať určité problémy.
- Kontrolovať webovú kameru a dbať na to, aby bola v čase jej nepoužívania deaktivovaná alebo prekrytá.
- Kontrolovať nastavenie profilu dieťaťa na sociálnych sieťach, respektíve ho upozorniť na riziká zdieľaného profilu bez obmedzenia.

Rodina môže zohrať významnú úlohu v primárnej prevencie aj prostredníctvom šírenia osvety v oblasti ohrození vo virtuálnom priestore. Komunikácia s deťmi o rizikách zverejňovania osobných údajov, obozretnosti pri kontakte s cudzími osobami v online priestore, o nebezpečnej manipulácii nielen na internete (napr. rizikové online výzvy), o tom, že obsah, ktorý zverejnia na sociálnych sieťach alebo iných platformách sa môže veľmi rýchlo šíriť bez ich vedomia, o potrebe požiadať o pomoc, ak zažijú niečo, čo je pre nich nepríjemné alebo pociťujú strach, to všetko môže prispieť ku zvýšeniu ich bezpečnosti.

Z preventívno-výchovného hľadiska majú nezastupiteľnú úlohu taktiež pozitívne vzťahy medzi rodičmi deťmi. Niklová et al. (2022) uvádzajú, že podľa rodinných rituálov, zvyklostí, výchovných štýlov, sa formuje osobnosť dieťaťa, jeho sebaúcta a sebavedomie. Citová opora, istota a pozitívne emócie umožňujú deťom prekonávať prekážky a konflikty. Ohrozenia detí a dospievajúcich vo virtuálnom priestore sú často zapríčinené práve absentujúcim podporným rodinným prostredím. Hollá et al. (2017, s. 128) vo vzťahu ku kyberšikanovania uvádzajú, „že kvalita vzťahov ovplyvňuje prežívanie a reakcie dieťaťa. Pri pevnom rodinnom zázemí a s podporou blízkych môže ľahšie zvládať nepriaznivé situácie. Avšak, ak je dieťa súčasťou rodiny s narušenými a dysfunkčnými vzťahmi, tak aj pre neho bude oveľa náročnejšie zvládnuť a vyrovnať sa s frustráciou z kyberšikany“.

Zdroje

Andrew, T. A., Macnab, A., & Russell, P. (2009). *Update on “the choking game*.” *The Journal of Pediatrics*, 155, 777–780.

Busse, H., Harrop, T., Gunnell, D., & Kipping, R. (2015). Prevalence and associated harm of engagement in self-asphyxial behaviors (“choking game”) in young people: a systematic review. *Arch Dis Child*, 100, 1106–1114.

Defenderfer, E. K., Austin, J. E., & Davies, W. H. (2015). The Choking Game on YouTube: An Update. *Global Pediatric Health*, 1 (6), 1–6.

Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberšikanovanie žiakov.* VERBUM.

Emmerová, I. (2017). *Spolupráca školy s rodinou v inkluzívnej škole a školskí sociálni pedagógovia*. Inkluzívna škola a rodina. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Univerzita Komenského v Bratislave.

Hollá, K. et al. (2017). *Prevencia kyberagresie a kyberšikanovania.* PF UKF.

Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. IRIS.

Hroncová, J., Niklová, M., Hanesová, D., & Dulovics. M. (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Belianum.

Kaess, M., Klar, J., Kindler, J. et al. (2021). Excessive and pathological Internet use – Risk-behavior or psychopathology?. *Addictive Behaviors*, 123 (3), 2–7.

Kopecký, K., Střílková, P., Szotkowski, R., & Romero-Rodríguez, J. (2020). Rizikové výzvy v on-line prostředí. *Pediatrie pro praxi*, 21 (2), 85–89.

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2018). *Rodič a rodičovství v digitální éře. Rizikové chování rodičů v online prostředí ve vztahu k dětem.* Centrum prevence rizikové virtuální komunikace.

Kraus, B. et al. (2015). *Životný styl současné české rodiny.* Gaudeamus.

Kraus, B. (2014). *Společnost, rodina a sociální deviace*. Gaudeamus.

Livingstone, S. (2001). *Families and the Internet: An Observational Study of Children and Young People's Internet Use*.

Meerkerk, G. J., Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (1), 1–6.

Niklová, M., Dulovics, M., & Stehliková, J. (2022). *Generation Z in the virtual environment: competencies and risks*. Poldruk.

Prevencia. https://www.zodpovedne.sk/download/Prevencia.pdf.

Rodičovská príručka pre ochranu detí na internete. https://cdn1.esetstatic.com/ESET/SK/Docs/Home/ESET-Parental-Control-prirucka-pre-rodicov.pdf.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121–127.

Wolak, J., & Finkelhor, D. (2011). *Sexting: A Typology*. https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=ccrc.

*Príspevok je priebežným výstupom projektu **KEGA č. 024UMB-4/2022** pod názvom Prevencia online rizikového správania.*

Autor:
doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
mario.dulovics@umb.sk

SOCIALIA 2023

Sociálně pedagogická analýza současné rodiny

Editoři:
PaedDr. Martin Knytl, MBA, MCS
Mgr. Adéla Marešová

Obálka:
Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková

Rok vydání: 2023
Místo vydání: Hradec Králové
Vydavatel: Gaudeamus
Počet stran: 398
Vydání: první

© Ústav sociálních studií PdF UHK

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus
jako svou 1851. publikaci.

ISBN 978-80-7435-917-0 (online; pdf)
ISBN 978-80-7435-916-3 (brožovaná vazba)