

Obsah 1/2026

Problémy, state

- 3 ŠTEFAŇAK, O.:** Od sociálneho konania k sociálnym vzťahom a spoločenstvu
- 15 JAKUBOVSKÁ, V.:** Ako sa z dobrých ľudí môžu stať zlí ľudia
- 25 EMMEROVÁ, I.:** Vybrané faktory, ktoré vedú k extrémizmu u žiakov a škola ako pilier prevencie

Z výskumu

- 33 RUNA, T.:** Ľudské práva v škole: vybrané výsledky výskumu medzi učiteľmi
- 40 JANKOVÁ, M.:** Rizikové správanie žiakov v školskom prostredí: výskyt, súvislosti a výzvy pre prax

Informácie

- 54 JANKOVÁ, M.:** Konferencia Bezpečnosť detí v digitálnom priestore

Recenzie

- 56 BERAN-SLÁDKAYOVÁ, M. – NEMCOVÁ, L.:** Neformálne vzdelávanie a informálne učenie (J. Šolcová)

Contents I/2026

Problems, treatises

- 3 ŠTEFAŇAK, O.:** From Social Action to Social Relations and Community
- 15 JAKUBOVSKÁ, V.:** How Good People Can Become Perpetrators
- 25 EMMEROVÁ, I.:** Selected Factors Leading to Extremism among Pupils and the School as a Pillar of Prevention

Research

- 33 RUNA, T.:** Human Rights at School: Selected Findings of Research among Teachers
- 40 JANKOVÁ, M.:** Risk Behavior of Pupils in the School Environment: Prevalence, Associations and Challenges for Practice

Information

- 54 JANKOVÁ, M.:** Conference: Children's Safety in the Digital Environment

Rewiews

- 56 BERAN-SLÁDKAYOVÁ, M. – NEMCOVÁ, L.:** Non-formal Education and Informal Learning (J. Šolcová)

Od sociálneho konania k sociálnym vzťahom a spoločenstvu

Ondrej ŠTEFAŇAK^{*/}

Úvod

Premýšľajúc o možných témach v rámci vedeckej konferencie venovanej spoločenstvu, dialógu a identite som sa rozhodol vybrať si tému pod názvom *Od sociálneho konania k sociálnym vzťahom a spoločenstvu*. Bude to príspevok z oblasti teoretickej sociológie. Hoci neprináša v tejto oblasti nejaké nové výskumy alebo analýzy, snaží sa poukázať na dôležité fenomény, vďaka ktorým sa neustále upevňujú sociálne vzťahy a buduje spoločenstvo. Konkrétne predstavuje problematiku neustáleho posilňovania alebo rozpadávania sociálnych vzťahov, sociálnych skupín a spoločenstva vďaka prítomnosti alebo absencii sociálnych konaní a interakcií (vrátane dialógu). Každé spoločenstvo totiž „žije“ len do takej miery a len dovtedy, kým ľudia uskutočňujú voči sebe nejaké sociálne konania. Je jediným motorom, ktorý spôsobuje, že v medziľudskom priestore sa neustále čosi deje, čím sa neustále tvorí spoločenstvo.

Čo predstavuje základný element („atóm“ alebo „bunku“) spoločnosti?

To je základná otázka. Bežne sa môžeme stretnúť s tvrdením, že základnou bunkou spoločnosti je rodina. Toto tvrdenie je zaiste veľmi pekné a najmä poučné pre spoločnosť, ktorá nechce v bližšej alebo vzdialenejšej budúcnosti zaniknúť – v zmysle hesla: *„Dnes deti, zajtra národ“*. Avšak na poli teoretickej sociológie s ním budeme úplne súhlasiť len ťažko, pretože pred rodinou ako jednou z primárnych sociálnych skupín je množstvo iných fenoménov, bez ktorých by nebolo ani rodiny.

^{*/} doc. PhDr. Ondrej Štefaňak, PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra filozofie a politológie, e-mail: ostefanak@ukf.sk.

Vieme, že spoločnosť je zoskupenie nejako navzájom „pospájaných“ ľudí, ktoré sa neustále mení, transformuje, jednoducho „žije“. Tajomstvom tejto životnej dynamiky je sociálne konanie, ktoré možno uznať za základnú bunku spoločnosti vo vlastnom slova zmysle. Keby sa medzi ľuďmi nič nedialo, nebolo by ani sociálnych vzťahov, ani sociálnych skupín a ani spoločnosti. Sociálne konanie je tým jediným motorom, ktorý spôsobuje, že v medziľudskom priestore sa neustále čosi deje, čím sa neustále tvorí spoločnosť. Túto skutočnosť výstižne ilustruje jedna poľská inscenácia pod názvom *Mŕtva trieda*, v ktorej môže divák vidieť, ako v laviciach sedia nehybné telá niekdajších spolužiakov. V naoko sociálnom kontexte školskej triedy však nejestvuje spoločnosť, pretože sa tam nič nedeje, nikto voči nikomu neuskutočňuje žiadne konanie (Sztompka 2012).

Načrtnutú problematiku si predstavíme v troch častiach – jednej selektívnej a dvoch systematických:

- 
1. Konceptia sociálneho konania v dielach vybraných sociológov;
 2. Od sociálneho konania k sociálnym interakciám;
 3. Od sociálnych interakcií k sociálnym vzťahom a spoločenstvu.

1. Konceptia sociálneho konania v dielach vybraných sociológov

Nemecký sociológ M. Weber ako prvý poukázal na skutočnosť, že sociálne javy, ktoré sú predmetom záujmu sociológie, sa kvalitatívne líšia od prírodných javov, ktoré sú predmetom záujmu prírodných vied. V tejto súvislosti nemožno sociálne javy skúmať s pomocou tých istých výskumných metód, aké používajú prírodné vedy – vyžadujú si odlišnú výskumnú metodológiu. Odlišnosť výskumného predmetu sociológie spočíva v tom, čo ona sama negovala, resp. retušovala – menovite v tom, že ľudia vedome konajú a nielen nevedome reagujú na vonkajšie podnety. Ich konanie nie je úplne podmienené vonkajšími podnetmi, nad ktorými nemajú kontrolu – v princípe by sa mohli rozhodnúť aj inak, ako sa rozhodli, zareagovať na konkrétnu situáciu aj inak, ako v skutočnosti zareagovali.

Ľudské konanie

nemožno presne predvídať ak máme k dispozícii len sumár činiteľov, ktoré pôsobia na človeka zvonka. Je voľbou spomedzi viacerých možností. Okrem vonkajších podnetov naň pôsobí aj mnoho ďalších skutočností. Dôležité miesto majú medzi nimi uznávané hodnoty a s nimi súvisiace ciele, plány, túžby, obavy atď. Ľudia považujú niektoré skutočnosti za cennejšie než iné a prispôbujú tomu svoje konanie. V dôsledku nemožno jednoznačne vedieť, ako budú ľudia konať, resp. reagovať. Hoci takmer každý by nejakú ponuku prijal, niekto ju predsa

priať nemusí. Jednoducho tie isté skutočnosti nemajú pre všetkých ľudí rovnakú hodnotu (napr. peniaze, vzdelanie, rodina, dovolenka, obraz, hudba atď.). Pri analýze ľudského konania teda nemožno brať do úvahy len „objektívne“ činitele, ktoré pôsobia na ľudí zvonku, ale aj „subjektívne“ preferencie, ktoré dávajú vonkajším skutočnostiam väčší alebo menší význam.

Sociológia má byť podľa M. Webera „chápajúcou vedou“. Nemôže sa obmedziť len na vonkajší opis ľudského konania, ale musí sa snažiť uchopiť jeho význam (nielen povedať, že niekto beží, ale uchopiť význam toho behu – či beží maratón, beží niekomu na pomoc alebo pred niekým uteká). Úlohou prírodných vied je vysvetliť prírodné javy: poukázať na konkrétne príčiny a podmienky, v ktorých možno očakávať konkrétne dôsledky, a tak formulovať prírodné zákony. Prírodné zákony nám hovoria o tom, že vždy, keď sa stretnú konkrétne príčiny v konkrétnych podmienkach, spôsobujú konkrétne dôsledky. Toto však neplatí v sociológii a iných sociálnych vedách. Keď na dne priepasti skončil človek a nie kamzík, asi nás neuspokojí informácia o šmyklavej pôde po výdatnom daždi a gravitačnom zákone – hoci, samozrejme, aj to mohlo byť príčinou pádu. Chceme vedieť, či to bola nehoda, nepozornosť, samovražda alebo ešte niečo iné (Weber 1962).

Sociológia sa nesnaží len o vysvetlenie ľudského konania zvonka, ale aj o uchopenie jeho významu, čo nie je možné bez odvolania sa na úmysel, hodnoty alebo ciele jeho autora. Isteže to neznamena, žeby sme boli odkázaní výlučne na subjektívne vysvetlenie autora, ktorý si pomerne často nie je vedomý skutočných motívov svojho konania, alebo si ich mylne vysvetľuje. Sociológ, ktorý sa snaží uchopiť význam ľudského konania, sa taktiež musí pozrieť na jeho autora „zvonku“ – podobne ako sociológ, ktorý sa ho snažil opísať len na základe analýzy vonkajších príčin, podmienok a dôsledkov. Rozdiel medzi nimi je v tom, že „chápajúci“ sociológ sa vo svojom vysvetlení musí odvolávať na hodnoty, ciele a úmysel autora, v ktorých svetle sa ľudské konanie javí ako dávajúce zmysel, resp. ktoré má význam, a teda vo vlastnom slova zmysle ako „konanie“.

Podľa M. Webera, keďže človek si pomerne často nie je vedomý skutočných motívov svojho konania, alebo si ich mylne vysvetľuje, úlohou „chápajúcej sociológie“ je vypracovať „ideálne typy“ ľudského konania – tzn. isté modely, ktoré ho ukážu ako zmysluplné. Ľudské konanie sa ukáže ako zmysluplné vtedy, keď dokážeme odkryť skutočné motívy, resp. ciele, ktoré vedú človeka ku konkrétnemu konaniu. Je zrejme, že ideálne typy zjednodušujú skutočnosť, avšak pre jej pochopenie sú nevyhnutné. Otvárajú „chápajúcej sociológii“ dvere k objektívnej interpretácii subjektívnych motívov, resp. cieľov. Vzhľadom na hodnoty, ktoré môžu byť spojené s ľudským konaním, M. Weber vyčlenil jeho tri ideálne typy:

-
- 
1. *Racionálne konanie;*
 2. *Tradičné, resp. návykové konanie;*
 3. *Afektívne, resp. emocionálne konanie.*

Hoci v striktnom slova zmysle možno za sociálne konanie považovať len racionálne konanie, zvyčajne tam patria aj návykové a emocionálne konanie, keďže spravidla nejednajú v „čistej forme“, ale je v nich primiešaná aj trocha racionality. Tieto ideálne typy sa z jednej strany spájajú s ich motivačným a kultúrnym zmyslom a z druhej strany s očakávanými reakciami partnera (Weber 1983).

Americký sociológ T. Parsons priniesol do americkej, a teda aj svetovej sociológie myšlienky, na ktoré pred ním poukázal M. Weber. Predovšetkým podrobil radikálnej kritike dovtedy prevládajúci pozitivistický, resp. behavioristický prístup v sociológii, ktorý sa snažil všetko sociálne konanie vysvetľovať vďaka schéme:

príčina – dôsledok alebo akcia – reakcia.

V tejto súvislosti zdôrazňoval, že ľudia sú obdarení rozumom a slobodnou vôľou, že sa pre svoje konanie rozhodujú, že ak sa radšej rozhodnú pre to než pre ono, deje sa tak aspoň čiastočne vďaka ich slobodnej voľbe, ktorá nie je úplne podmienená vonkajšími činiteľmi. Samozrejme, že táto slobodná voľba je mnohako podmienená, ale to neznamena, že je úplne podmienená vonkajšími príčinami alebo nimi kontrolovaná.

Z druhej strany T. Parsons podčiarkoval, že hoci ľudské konanie vyplýva najmä z rozhodnutia jeho autora, predsa nie je úplne neusporiadané a nepredvídateľné, ale dá sa vnímať v celkom pravidelných a relatívne trvalých vzoroch. Jednoducho, ľudia v konkrétnej kultúre a v konkrétnej situácii najčastejšie konajú konkrétnym spôsobom – napr. ak na križovatke svieti červené svetlo, zastavia auto. V tomto kontexte nebolo sociálne konanie pre T. Parsonsa úplne náhodné a nepredvídateľné, ale „zorientované“ – tzn. má konkrétny význam. Do hry tu však nevstupuje len autor sociálneho konania, ktorý má nejaký úmysel, motívy alebo ciele, ale aj spoločnosť, ktorá dáva konkrétnemu sociálnemu konaniu konkrétny význam (napr. vertikálny alebo horizontálny pohyb hlavou) (Parsons 1969).

Navyše, spoločnosť „ponúka“ človeku konkrétne hodnoty, po ktorých môže siahnuť a predstavuje mu možné (žiaduce i nežiaduce) cesty, ktoré vedú k ich dosiahnutiu. Týmto spôsobom presunul akcent od autora sociálneho konania na sociálny systém, ktorý definuje rámec možných cieľov i spôsobov ich dosiahnutia a v zásade rozhoduje o tom, ako budú sociálne konania „zorientované“. Je zaujímavé, že T. Parsons sa nakoniec dopustil tej istej chyby, proti ktorej na začiatku bojoval – proti omylu pozitivistov, resp. behavioristov, ktorí sa snažili všetko sociálne konanie vysvetľovať vďaka schéme: príčina – dôsledok. V jeho prístupe je totiž najdôležitejší sociálny

system, jeho stabilita a trvácnost'. Z tohto uhla pohľadu je slobodné rozhodovanie autorov sociálneho konania nepodstatné, resp. druhoradé – aj tak nič nezávisí od autora sociálneho konania, ale od sociálneho systému (Parsons 1972).

Podľa poľského sociológa F. Znanieckého sa sociálne konanie pohybuje medzi dvomi hranicami – medzi čistou tvorivosťou a čistou rutinou. V tomto kontexte možno vnímať napr. aj jednotlivé povolania – niektoré sú viac tvorivé, iné viac rutinné. Tvorivosť sa spája so všetkým ľudským konaním, ktoré sa jeho autorovi javí ako nové a originálne vo vzťahu k zaužívaným kultúrnym vzorom. V tomto zmysle môže byť tvorivé aj použitie presýpacích hodín v kultúre, kde žiadnych hodín niet. Rutina sa namiesto toho spája so všetkým ľudským konaním, ktoré je – ako zaužívané v danej kultúre – vykonávané automaticky. F. Znaniecki samozrejme prijíma, že ide o „ideálne typy“ vo weberovom slova zmysle, ktoré by sme v skutočnosti zbytočne hľadali. V skutočnosti v každom ľudskom konaní nájdeme aj prijímanie zaužívaných kultúrnych vzorov, aj prvky novátorstva – rozdiel je samozrejme v proporcii ich zastúpenia (Znaniecki 1988).

Načrtnutá vízia sociálneho konania ho má chrániť pred dvomi extrémami – tak pred determinizmom (všetko závisí od vonkajších príčin), ako aj pred teleologizmom (všetko závisí od našich rozhodnutí). V tomto zmysle sociálne konanie nie je ani úplne podmienené vonkajšími príčinami, ani úplne podriadené vnútorne stanoveným cieľom. F. Znaniecki odlišuje tri druhy (ideálne typy) sociálneho konania:

- 
1. Návykové konanie;
 2. Napodobňujúce konanie;
 3. Tvorivé konanie.

Prvá a tretia kategória predstavujú vyššie spomínané hranice, medzi ktorými sa sociálne konanie môže pohybovať (čistá rutina alebo čistá tvorivosť). Druhá kategória predstavuje istý mix – človek je v princípe tvorivý, ale využíva pritom zaužívané kultúrne vzory – napr. rodičov, učiteľov, umelcov, svätcov, hercov a pod. Napokon možno dodať, že sociálne konanie je pre tohto sociológa „základným kameňom“ sociálneho života, z ktorého sa následne budujú sociálne interakcie, sociálne vzťahy a sociálne skupiny (Znaniecki 1991).

Napokon sa ešte v krátkosti zastavme pri prístupe A. Giddensa, ktorý je v súčasnosti považovaný za jedného z najvýznamnejších teoretikov sociálneho konania alebo – presnejšie povedané – za jedného z najvýznamnejších obhajcov koncepcie spoločnosti ako výsledného produktu množstva sociálnych konaní. Americký sociológ predovšetkým nalieha na rozlišovanie medzi konaním (*action*) a skutkom (*act*). Zdôrazňuje, že len na skutok možno aplikovať také prívlastky, ako cielený alebo úmyselný. Skutok ako taký je len fragmentom konania, resp. jeho výsledkom. Konanie je namiesto toho neustálym tokom činností. V takto ponímanom konaní sa jeho autori neustále pozerajú naspäť, porovnávajú dosiahnuté efekty s plánovanými, hľadajú nové spôsoby konania

alebo spôsoby nápravy toho, čo už bolo. Jedine v takejto neustále plynúcej reflexii sa môže prejavovať racionálnosť ľudského konania, ktorú iní autori umiestňujú pred toto konanie a chápu ju ako kalkuláciu ziskov a strát. Preto je lepšie hovoriť o dynamickej racionalizácii než o statickej racionálnosti ľudského konania (Giddens 1984).

Z načrtnutých úvah A Giddensa vyplýva množstvo sociologických dôsledkov, spomedzi ktorých je potrebné zdôrazniť najmä skutočnosť, že spoločnosť sa neustále tvorí, resp. je neustále tvorená prostredníctvom množstva autorov sociálnych konaní. Zároveň však platí, že autori sociálnych konaní, resp. tvorcovia spoločnosti konajú v konkrétnom čase, priestore, podmienkach atď. V tomto zmysle možno povedať, že ľudia tvoria spoločnosť, ale robia to ako historicky a geograficky situovaní autori a v podmienkach, ktoré si sami nevybrali. Podmienky, v akých im pripadá konať, resp. tvoriť spoločnosť, takpovediac našli v hotovom stave – napr. africké dieťa by v iných podmienkach mohlo študovať, avšak vo svojich podmienkach musí ťažko pracovať, aby prežilo. Napokon možno dodať, že v prístupe A Giddensa plnia autor a jeho sociálne konanie kľúčovú rolu v procese budovania spoločnosti. Pritom pojem sociálneho konania je tu sformulovaný takým spôsobom, aby spájal prvky slobodnej voľby i vonkajších ohraničení – niekedy predstavovaných v podobe vzájomnej opozície medzi „jednotlivcom a spoločnosťou“ alebo medzi „sociálnou štruktúrou a sociálnou zmenou“ (Giddens 2004).

2. Od sociálneho konania k sociálnym interakciám

Systematicky si opisovanú problematiku predstavíme podľa vzoru jedného z najznámejších poľských sociológov Piotra Sztopmku z Jagellonskej univerzity v Krakove. Iste nie je náhoda, že ak hovoríme o ľudskej činnosti, spravidla používame také slová, ktoré poukazujú na niečo viac, ako len na elementárne správanie (*behaviour*). Hovoríme, že niekto sa modlí, pracuje, beží, odpočíva, maľuje atď. Takéto vyjadrenia poukazujú na správanie s istým dodatkom. Tým dodatkom je zmysel toho, čo robíme. V načrtnutom kontexte môžeme povedať, že:

„Konanie“ (action) je správanie, ktorému je daný motivačný alebo kultúrny zmysel. Dôležitá je tu poznámka, že správaniu je spomenutý motivačný alebo kultúrny zmysel daný (takpovediac zvonku) a nie je v ňom zahrnutý imanentne.

Napr. beh je jednoducho beh – a nič viac. Či ide o útek, tréning alebo naháňačku – o tom rozhoduje zmysel, ktorý je tomuto správaniu daný – či už jeho autorom alebo okolím. Autor so svojim konaním spája nejaký konkrétny cieľ, dôvod alebo motív. Takýto zmysel konania nazývame motivačný. Tento zmysel je takpovediac ukrytý v našej hlave a nikto k nemu nemá bezprostredný prístup. Nikto bezprostredne nevie, čo tým chcem, hoci na základe vonkajších znakov a okolností to môže predpokladať – niekedy s vysokým stupňom

pravdepodobnosti. Inokedy môže byť ľudské konanie menej prehľadné alebo aj úplne neprehľadné. V takom prípade sa môžeme opýtať autora tohto konania: „Prečo to robíš?“ alebo „O čo ti ide?“ Avšak človek nie vždy vie, prečo niečo robí a nie vždy nám to chce povedať.

Ľudskému konaniu však nedáva zmysel len jeho autor. Dáva mu zmysel aj kultúra, v ktorej sa toto konanie odohráva. Takýto zmysel konania nazývame kultúrny. Kultúrny zmysel konania spája s konkrétnym konaním v danej kultúre konkrétny zmysel. Napr. vertikálny pohyb hlavou v našej kultúre znamená súhlas, no v bulharskej kultúre znamená nesúhlas. A tak v rámci jednej kultúry, ktorá pripisuje rovnakým konaniam rovnaký kultúrny zmysel, môžem bez väčších ťažkostí pochopiť, čo iní robia alebo čo odo mňa chcú. Keď sa však ocitnem v cudzej kultúre, neraz prežívam údiv alebo zaskočenie. Z načrtnutého dôvodu sa vo vlastnej kultúre cítime pohodlne, bezpečne, „ako doma“, kým v cudzej kultúre sa niekedy cítime nepohodlne alebo neisto.

Najzložitejším systémom kultúrnych zmyslov je jazyk, ktorý slúži na vzájomnú komunikáciu, resp. dialóg. Môžeme si však všimnúť, že jazyk sa od obyčajného gesta líši len svojou zložitosťou. Vo svojej podstate je to tiež ľudské konanie, ktoré má konkrétny kultúrny zmysel. Môžeme sa vzájomne dohovoriť, pretože sme v procese socializácie alebo inkulturácie prijali tie isté významy zvukov a slov, ako aj iní členovia našej kultúry. Ak sa však ocitneme v cudzej kultúre, vzájomná komunikácia môže byť komplikovaná alebo úplne nemožná (napr. ak sa ocitnete medzi Francúzmi, Španielmi alebo Číňanmi; prípadne medzi Spišiakmi, Rusínmi alebo Goralmi). A bude takou minimálne dovtedy, kým si neosvojíme daný jazyk alebo nárečie (Sztompka 2012, s. 60-65).

Spomenutý jazyk je dokonalým príkladom takého konania, ktoré adresujeme niekomu inému. V zásade väčšina našich konaní je adresovaná niekomu inému, hoci zaiste nie úplne všetky. Pre opísanie takého konania, ktoré je adresované iným ľuďom a snaží sa na nich nejakým spôsobom vplývať, sociológia používa slovné spojenie „sociálne konanie“ (*social action*). V závislosti od konkrétnej oblasti možno následne hovoriť napr. o edukačnom konaní, informačnom konaní alebo zábavnom konaní, ktoré sa môžu prejavovať v rôznych poučkách, oznámeniach alebo vtipoch. Adresáti sociálneho konania môžu byť konkrétni alebo anonymní, prítomní alebo vzdialení, ale nejakí musia byť. Keby nebolo žiadnych adresátov môjho konania, nebolo by už sociálnym (napr. prednáška v prázdnej učebni).

Dôležitú poznámku k problematike sociálneho konania uviedol M. Weber, ktorý zdôrazňoval, že sociálne konanie zohľadňuje aktuálne alebo potenciálne reakcie iných ľudí a podľa nich modifikuje priebeh vlastného konania. Ak sa totiž snažím na niekoho vplývať, musím zobrať do úvahy jeho aktuálne alebo potenciálne reakcie (napr. ak sa snažím niekoho vychovávať, informovať alebo zabávať). Adresáti sociálneho konania totiž nie sú pasívni, ale aktívni, minimálne potenciálne reagujúci partneri. Svoje sociálne konanie smerujeme k adresátom, berúc do úvahy ich aktuálne alebo potenciálne reakcie, pričom

tomu podriaďujeme líniu vlastného postupovania (dobrým príkladom je v tomto kontexte športový zápas, v ktorom jeden tím chtiac-nechtiac musí brať do úvahy druhý tím) (Sztompka 2012, s. 65-77). Doposiaľ sme sa pozerali na sociálne konanie zo strany konajúceho jednotlivca. Iní ľudia však nie sú len adresátmi nášho sociálneho konania, ale aj autormi svojho – či už iniciačného alebo reagujúceho. A to sme už pri sociálnych interakciách, s ktorými máme do činenia vždy vtedy, ak jestvujú minimálne dve navzájom súvisiace sociálne konania. V tejto súvislosti môžeme uviesť definíciu:

Sociálna interakcia (social interaction) je dynamická séria vzájomne súvisiacich sociálnych konaní partnerov, ktorí modifikujú svoje konania v závislosti od toho, čo koná (alebo hovorí) ten druhý.

K tomu možno poznamenať, že ak máme hovoriť o tej istej sociálnej interakcii, mala by byť zachovaná jednota osôb, akcie, miesta a času. Zároveň platí, že v súčasnom svete – vďaka rôznym komunikačným prostriedkom – už nie je nevyhnutnou podmienkou jednota miesta a času v interakcii. Partneri môžu bez problémov realizovať interakciu na diaľku, a taktiež môžu reagovať na konanie partnera s istým oneskorením. V globalizovanom svete vzdialenosť prestala zohrávať vážnejšiu rolu a zmenila sa aj rola času – kým kedysi šiel list do a zo zahraničia aj niekoľko týždňov, dnes si môžem vymeniť mail s kolegom z USA za niekoľko sekúnd (Sztompka 2012, s. 78-85).

Je zrejmé, že sociálna interakcia nemusí prebiehať len medzi dvomi osobami, ale môže zahŕňať aj viac partnerov. Zvyšujúc počet účastníkov tej istej sociálnej interakcie máme do činenia s fenoménom, ktorý nazývame interakčná sieť (*interaction network*). Príkladom interakčnej siete v rodinnom kontexte môže byť napr. svadba, v pracovnom kontexte napr. porada, v náboženskom kontexte napr. biblický krúžok. Aj v prípade interakčných sietí platí, že vďaka rôznym komunikačným prostriedkom môžu mať aj sprostredkované formy – keď sú účastníci na rôznych miestach alebo medzi jednotlivými akciami a reakciami jestvujú väčšie časové posuny (Sztompka 2012, s. 95-97).

V súvislosti so sociálnymi interakciami je potrebné poukázať na takmer revolučný význam mobilných telefónov. Tieto totiž zmenili sociálnu interakciu dosť zásadným spôsobom – a to bez toho, aby sme si to vôbec uvedomovali. Všimnime si, že v prípade tradičných telefónov partneri mali svoju priestorovú lokalizáciu. Napr. telefonoval som niekomu domov, do práce alebo do nemocnice. Mobilný telefón po prvý raz oddelil interakciu od akejkoľvek lokalizácie, a tým spochybnil rôzne kultúrne zásady týkajúce sa toho, kde a kedy je vhodné telefonovať. Napr. telefonujem mame, ktorá je práve u lekára; alebo kolegovi a on mi hovorí, že som ho zobudil, pretože je práve v Japonsku. Jedným slovom, ak niekomu telefonujem, neviem s istotou, na akom mieste a v akom časovom pásme sa nachádza. A ak mi to nepovie, ani sa to nikdy nedozviem, prípadne, ak mi nepovie pravdu (Sztompka 2012, s. 83-84).

3. Od sociálnych interakcií k sociálnym vzťahom a spoločenstvu

Sociálne interakcie sa v sociálnom živote zvyknú opakovať a neraz prerastajú aj do sociálnych vzťahov, ktoré sú základom spoločenstva. Príkladov sociálnych vzťahov je nespočetne mnoho, napr. manžel – manželka, otec – dieťa, učiteľ – žiak atď. O každom takomto sociálnom vzťahu by sa dalo dlho rozprávať. My si problematiku sociálnych vzťahov priblížime tak, že si poukážeme na ich konštitutívne prvky. Tieto konštitutívne prvky si môžeme ilustrovať na jednom zo základných sociálnych vzťahov, akým je manželstvo.

Medzi konštitutívne prvky sociálneho vzťahu patria:

- ▶ *množstvo interakcií*
(len od rána do večera je ich nespočetné množstvo),
- ▶ *rôznorodosť interakcií*
(napr. rozhovory, hádky, hry; v kuchyni, obývačke, spálni),
- ▶ *trvácnosť alebo stabilita*
(manželstvo je niekedy na celý život, iné sociálne vzťahy môžu mať kratšie trvanie) a
- ▶ *normatívna regulácia*
(v značnej miere nejde len o spontánne interakcie, hoci samozrejme aj také môžu byť, ale o interakcie regulované prostredníctvom nejakých právnych, morálnych alebo spoločenských noriem).

V tradičnej rodine ešte donedávna mal muž konkrétny zoznam svojich práv a povinností a žena svoj. Dnes je zaiste situácia iná, ale podstata sa nemení – aj naďalej v manželstve jestvujú isté práva a isté povinnosti, ktoré sú neraz kameňom úrazu.

K spomenutým štyrom konštitutívnym prvkom sociálneho vzťahu P. Sztompka pridáva ešte jeden – a síce, že sociálny vzťah nie je vzťahom medzi osobami (napr. Peter a Jana alebo Peter a Pavol), ale medzi sociálnymi pozíciami a rolami (napr. manžel a manželka alebo otec a syn). Všimnime si, že ak hovoríme o právach a povinnostiach partnerov v sociálnom vzťahu, nevzťahujeme ich na konkrétne osoby, ale na ich sociálne pozície a roly. Otec má povinnosť starať sa o deti bez ohľadu na to, či je vysoký alebo nízky, vzdelaný alebo nevzdelaný atď. V načrtnutom kontexte môžeme povedať, že:

Sociálny vzťah (social relation) je normatívne definovaná schéma interakcií medzi partnermi, ktorí majú konkrétne sociálne pozície a roly (Sztompka 2012, s. 98-105).

Množstvo rôznorodých sociálnych vzťahov môžeme usporiadať, resp. klasifikovať podľa viacerých kritérií delenia.

1. Podľa vzniku

rozlišujeme dané a nadobudnuté sociálne vzťahy. Niektoré sociálne pozície, ktoré z nás robia partnerov v sociálnych vzťahoch, sú nám dané nezávisle od našej vôle (napr. status muža alebo ženy, Slováka alebo Francúza). Iné sociálne pozície nadobúdame na základe vlastných rozhodnutí a snažení (napr. status otca alebo matky, učiteľa alebo lekára).

2. Podľa charakteru

rozlišujeme symetrické a asymetrické sociálne vzťahy. Medzi symetrické patrí napr. vzťah medzi priateľmi alebo kolegami. Medzi asymetrické patrí napr. vzťah medzi otcom a dieťaťom alebo nadriadeným a podriadeným.

3. Podľa motivácie

rozlišujeme inštrumentálne a cieľové sociálne vzťahy. Môžeme sa pýtať, prečo ľudia vstupujú do sociálnych vzťahov – či kvôli samotným vzťahom (napr. manželstvo alebo priateľstvo) alebo kvôli niečomu inému (napr. zamestnanie alebo štúdium)?

Okrem spomenutých jestvuje ešte viacero ďalších kritérií delenia, ktoré na tomto mieste necháme bokom (Sztompka 2012, s. 106-115).

Na záver môjho príspevku z oblasti teoretickej sociológie je potrebné zdôrazniť, že:

Sociálne vzťahy patria medzi konštitutívne prvky sociálnej skupiny, resp. spoločenstva. Na okraj možno povedať, že niektorí sociológovia zvykli stotožňovať sociálne vzťahy s vnútornou organizáciou sociálnej skupiny, ktorá taktiež predstavuje jeden z jej konštitutívnych prvkov. Iní však takéto stotožňovanie odmietajú vzhľadom na ich odlišné funkcie: vnútorná organizácia „má za úlohu“ zabezpečiť aktuálne spolužitie v sociálnej skupine, kým sociálne vzťahy „majú za úlohu“ zabezpečiť jej trvanie a rozvoj. Uvedené rozlíšenie je veľmi dôležité aj v rámci vedeckej konferencie venovanej spoločenstvu, dialógu a identite (Turowski 2001; Štefaňak 2009).

V súvislosti so sociálnymi vzťahmi je potrebné poukázať na tzv. virtuálne sociálne vzťahy, ktoré sú základom tzv. virtuálnych sociálnych skupín. Konkrétnejšie je potrebné poukázať minimálne na ich dve typické charakteristiky:

1. Virtuálne sociálne vzťahy sú pomerne často anonymné – to znamená, že spájajú ľudí, ktorí sa vzájomne nepoznajú. Zaiste to neplatí pre všetky vzťahy, ktoré udržiavame pomocou sociálnych sietí, mnohých takýchto vzťahov sa to však týka.

2. Virtuálne sociálne vzťahy pomerne často nie sú skutočné, ale len predstavované – to znamená, že jednostranne spájajú ľudí so známymi osobnosťami. Pomerne často teda nejde o sociálne vzťahy vo vlastnom slova zmysle, pretože nie sú vzájomné, ale jednostranné. Pod vplyvom

sugestívneho mediálneho obrazu neraz pristupujeme k známym osobnostiam ako k dobrým známym a keď ich stretneme na ulici, máme chuť ich pozdraviť – hoci oni vôbec netušia, kto sme (Sztompka 2012, s. 115-118).

Záver

Na záver nášho uvažovania o sociálnom konaní, sociálnych interakciách, sociálnych vzťahoch a spoločenstve sa pokúsim o krátku konklúziu. Priblížili sme si postupnosť prejavov ľudského konania, vďaka ktorému sa budujú sociálne vzťahy a spoločenstvo. Začali sme pri konaní, následne sme prešli k sociálnemu konaniu a sociálnym interakciám a napokon k sociálnym vzťahom a spoločenstvu. Tento proces predstavuje *tabuľka 1*.

Tabuľka 1 *Postupnosť prejavov ľudského konania podľa P. Sztompku*

	Motivačný/ kultúrny zmysel	Orientácia na iných ľudí	Sekvencia vzájomných soc. konaní	Schéma interakcií medzi soc. pozíciami	Trvanie, rozvoj a pocit príslušnosti
Konanie	+				
Sociálne konanie	+	+			
Sociálne interakcie	+	+	+		
Sociálne vzťahy	+	+	+	+	
Spoločenstvo	+	+	+	+	+

Možno ešte pripomenúť, že základnou bunkou spoločenstva je sociálne konanie – keby sa medzi ľuďmi „nič nedialo“, nebolo by ani sociálnych skupín, ani spoločenstva. Ľudské konanie neustále prechádza z jednej formy do druhej, komplikuje sa i zjednodušuje, posilňuje i rozpadáva. V načrtnutom kontexte je najvýstižnejším opisom ľudského spoločenstva dynamické slovné spojenie „sociálny život“, a nie statické pojmy „štruktúra“ alebo „systém“ (Sztompka 2012, s. 118-124).

Súhrn

Príspevok z oblasti teoretickej sociológie predstavuje problematiku neustáleho tvorenia (posilňovania) alebo rozpadávania (oslabovania) sociálnych vzťahov, sociálnych skupín a spoločenstva vďaka prítomnosti alebo absencii sociálnych konaní a interakcií (vrátane dialógu). Každé spoločenstvo totižto „žije“ len natoľko a len dovtedy, kým ľudia uskutočňujú voči sebe nejaké sociálne konania. Sociálne konanie je tým jediným motorom, ktorý spôsobuje, že v medziľudskom priestore sa neustále čosi deje, čím sa neustále tvorí spoločnosť.

Abstract

The contribution from theoretical sociology presents the issue of the constant formation (strengthening) or disintegration (weakening) of social relations, social groups and community due to the presence or absence of social actions and interactions (including dialogue). Every community „lives“ just as much and as long as some people carry out some social actions towards each other. Social action is the only engine that causes something to constantly happen in the interpersonal space, which constantly creates community.

Literatúra

- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge : Polity Press.
- GIDDENS, A. (2004): *Socjologia*. Warszawa : PWN.
- PARSONS, T. (1969): *Struktura społeczna i osobowość*. Warszawa : PWN.
- PARSONS, T. (1972): *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa : PWN.
- SZTOMPKA, P. (2005): *Socjologia zmian społecznych*. Kraków : Wydawnictwo ZNAK.
- SZTOMPKA, P. (2012): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków : Wydawnictwo ZNAK.
- ŠTEFAŇAK, O. (2009): *Úvod do sociológie*. Ružomberok : PF KU v Ružomberku.
- WEBER, M. (1962): *Basic concepts in sociology*. New York : Citadel Press.
- WEBER, M. (1983): *K metodológii sociálnych vied*. Bratislava : Pravda.
- ZNANIECKI, F. (1988): *Wstęp do socjologii*. Warszawa : PWN.
- ZNANIECKI, F. (1991): *Prawa psychologii społecznej*. Warszawa : PWN.
- TUROWSKI, J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.

Ako sa z dobrých ľudí môžu stať zlí ľudia

Viera JAKUBOVSKÁ^{*/}

Úvod

V kontexte tragických historických udalostí akými sú vojna, pogrom, holokaust a iné sa stretávame s tým, že niektorí ľudia sa správali počas nich nemorálne, podieľali sa na deportáciách, konali proti svojmu presvedčeniu alebo mlčali.

Ako je možné, že sa z obyčajných, dovtedy dobrých ľudí stávajú zlí ľudia? Tento problém je mimoriadne aktuálny, pretože súvisí so zodpovednosťou za to, čo sa deje (aj v súčasnosti) a s otázkami typu: existuje v prípade holokaustu, vojen a podobne individuálna alebo kolektívna zodpovednosť, ako sa má ľudstvo vysporiadať s vojnovými zločincami a pod. Základom takýchto zložitých otázok je aj ujasnenie si toho, či je človek „od prírody“ dobrý alebo zlý.

Otázka, či je človek od prírody dobrý alebo zlý, patrí k najstarším a najdiskutovanejším problémom filozofie, psychológie a sociológie. Predstavuje kľúčový antropologický a etický problém, ktorý je o chápaní ľudskej prirodzenosti, morálky, spoločnosti i politického usporiadania. Od antiky až po súčasnosť existovali rôzne odpovede, ktoré sa pohybovali medzi dvoma pólmi: optimistickým presvedčením o prirodzenej добрote človeka a skeptickým, či pesimistickým názorom o jeho sklone k zlu. Už antickí filozofi formulovali základné prístupy k tejto otázke. Platón v diele *Štát* (2006)¹ vychádzal z presvedčenia, že zlo je dôsledkom nevedomosti. Človek podľa neho nekoná zlo vedome; ak pozná dobro, prirodzene ho aj koná. Morálna výchova a poznanie sú preto cestou k dobrému životu. Podobne Aristoteles v *Etike Nikomachovej* (1996)² zdôrazňoval, že človek má potenciál konať dobro, ale tento potenciál sa rozvíja prostredníctvom výchovy, návykov a cností. Dobrota nie je automatická, formuje sa v procese socializácie a etického sebazdokonaľovania. V ranom kresťanskom myslení sa otázka prirodzenej dobroty alebo zla človeka preformulovala v teologickom kontexte. Augustín vo svojich dielach *Vyznania* (1988)³ rozvíjal myšlienku dedičného hriechu.

^{*/} doc, Viera Jakubovská, PhD., Filozofická fakulta UKF v Nitre, Katedra filozofie a politológie.

¹ PLATÓN. *Štát*. 2006. Bratislava : Kalligram.

² ARISTOTELES. 1996. *Etika Nikomachova*. Praha : Petr Rezek.

³ *Vyznania*. 1988. Bratislava : Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska.

Človek je podľa neho poznačený prvotným hriechom a má sklon k zlu, ale zároveň je schopný dobra prostredníctvom milosti a slobodnej vôle. Tento ambivalentný pohľad (človek ako bytosť rozdvojená medzi dobrom a zlom) výrazne ovplyvnil západnú filozofickú tradíciu.

V novoveku sa problém ľudskej prirodzenosti stal v politickej filozofii ústredný. Thomas Hobbes v diele *Leviathan* (2002)⁴ prezentoval pesimistickú víziu človeka. Podľa neho je prirodzený stav človeka stavom „vojny všetkých proti všetkým“, kde jednotlivci sledujú vlastné záujmy a moc. Človek je vedený pudom sebazáchovy a túžbou po moci, a preto je potrebná silná autorita štátu, ktorá zabezpečí poriadok a zabráni chaosu. Oproti tomu Jean-Jacques Rousseau v spise *O pôvode a základoch nerovnosti medzi ľuďmi* (1948)⁵ tvrdil, že človek je od prírody dobrý a súcitný, ale kazí ho spoločnosť. Civilizácia, sociálne nerovnosti a súťaživosť podľa neho deformujú prirodzenú ľudskú dobrotu. Immanuel Kant sa pokúsil tieto protiklady preklenúť. V diele *Kritika praktického rozumu* (1990) tvrdil, že človek má schopnosť konať dobro na základe morálneho zákona, avšak zároveň v sebe nesie sklon uprednostňovať vlastné záujmy pred morálnou povinnosťou. Morálnosť preto nie je daná prirodzene, ale vyžaduje autonómne rozhodnutie a etickú disciplínu. V 19. a 20. storočí sa problém dobra a zla presunul do existenciálnej a sociálnej roviny. Friedrich Nietzsche kritizoval tradičné morálne kategórie dobra a zla ako historické konštrukty. V diele *Genealógia morálky* (2019)⁶ poukazoval na to, že morálka je výsledkom kultúrnych a mocenských procesov. Človek podľa neho nie je prirodzene dobrý ani zlý; je tvorcom hodnôt, ktoré sa menia v čase. Hannah Arendtová v knihe *Eichmann v Jeruzaleme* (1995)⁷ priniesla koncept „banality zla“. Na základe analýzy nacistického úradníka Adolfa Eichmanna tvrdila, že zlo nemusí vyplývať z démonickej povahy jednotlivca, ale z neschopnosti kriticky myslieť a niesť morálnu zodpovednosť.

Z krátkeho historického prehľadu vyplýva, že filozofia neposkytuje jednoznačnú odpoveď na otázku, či je človek od prírody dobrý alebo zlý. Skôr ukazuje, že ľudská prirodzenosť je ambivalentná a formovaná biologickými, sociálnymi a kultúrnymi faktormi. Dobre a zlo nie sú nemenné vlastnosti, ale potenciály, ktoré sa uskutočňujú v konkrétnych historických a spoločenských podmienkach. Diskusia o ľudskej prirodzenosti tak zostáva otvorená a zároveň aktuálna, najmä v kontexte reflexie násilia, totalitných režimov a etickej zodpovednosti v súčasnom svete.

⁴ HOBBS, T. 2002. *Leviathan*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa.

⁵ ROUSSEAU, J. J. 1949. *O pôvodu nerovnosti medzi ľuďmi*. Praha : Svoboda.

⁶ NIETZSCHE, F. 2019. *Genealogie morálky* : polemika. Praha : OIKOYMENH.

⁷ ARENDTOVÁ, H. 1995. *Eichmann v Jeruzaleme* : Zpráva o banalitě zla. Praha : Mladá fronta.

Vonkajšie determinanty

Ak hľadáme príčiny premeny človeka, nájdeme ich niekoľko. Niektoré sú vonkajšie a niektoré vnútorné. Medzi vonkajšie zaraďujeme prostredie, ekonomické faktory, spoločenský tlak, moc, ideológiu alebo fanatizmus. Prostredie vytvára spoločenský tlak tým, že určuje, čo je „normálne“ a čo je „odlišné“, čím nastavuje sankcie za nekonformitu. Ak v prostredí (škole, komunite, spoločnosti) prevláda určitý názor či správanie, jednotlivci cítia tlak prispôbiť sa. Prostredie „odmeňuje“ poslušnosť pochvalou, prijatím a odlišnosť „trestá“ kritikou, vylúčením. Napríklad počas komunizmu boli ľudia pod spoločenským tlakom, keď museli ísť na prvomájové sprievody. Neúčastť mohla znamenať problémy v práci, v škole. Ak sa prostredie vyznačuje silnou autoritou, tlak na konformitu je ešte väčší. Napríklad mladí ľudia cítia tlak „zapadnúť“ do instagramovej kultúry a ak nezdediať rovnaké obsahy, sú vnímaní ako „iní“ alebo „nezaujímaví“. Vonkajšie prostredie nás robí „zlými“ najmä vtedy, keď normalizuje nespravodlivosť, odmeňuje poslušnosť a trestá kritické myslenie, podporuje nenávisť voči iným cez propagandu a stereotypy a vytvára tlak strachu a nedostatku. Viacerí autori analyzujú problém premeny dobrého človeka na páchatela zla. Psychológ Philip G. Zimbardo (2014)⁸ vysvetľuje ako situácia, autorita a skupinový tlak vedú bežných ľudí k neetickému správaniu. Svoje úvahy rozvíja ako reakciu na Stanfordský väzenský experiment, ktorý zrealizoval v roku 1971 na Stanfordskej univerzite. Plánoval dvojtýždňový empirický výskum, v rámci ktorého chcel pochopiť mentalitu väzňov a väzenského personálu. Napriek dlhodobej príprave zúčastnených a jasne stanoveným pravidlám (2014, s. 77)⁹, experiment musel byť ukončený predčasne (po šiestich dňoch), pretože sa dozorcovia stali sadistickými a väzni upadli do depresie a vykazovali známky extrémneho stresu. Podobným príkladom nekritického podriaďovania sa autoritám bol aj Milgramov experiment (1961).¹⁰ Účastníkom bolo povedané, že ide o výskum učenia. Boli v úlohe „učiteľa“ a mali dávať elektrické šoky „žiakovi“, ktorý bol v skutočnosti herec, dohodnutý s experimentátorom, o čom účastníci experimentu nevedeli. Herec predstieral bolestivé reakcie, v skutočnosti však nebol vystavený elektrickému šoku. Až 65 % účastníkov pokračovalo až po extrémne vysoké dávky. Väčšina z nich cítila, že je to zlé, ale poslúchli, lebo verili autorite. Experiment potvrdil, že status autority mal väčšiu váhu než svedomie. Výsledkom nekritického podriaďovania sa autoritám sú zločiny proti ľudskosti, genocídy, totalitné režimy; ospravedlňovanie nespravodlivosti tým, že „to bola vôľa autority“, ako aj strata individuálnej morálnej zodpovednosti. Skutočná pozitívna autorita je založená na dôvere, rešpekte a uznaní kompetencií. Falošná (negatívna) autorita si vyžaduje slepú poslušnosť prostredníctvom strachu alebo manipulácie.

⁸ ZIMBARDO, P. 2014. *Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia.

⁹ ZIMBARDO, P. 2014. *Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, s. 77.

¹⁰ Milgram bol sociálny psychológ.



Aj túžba po prijatí a ochrane môže z nás urobiť zlých ľudí. Máme potrebu niekam patriť, byť chránení a prijímaní. Hoci tieto potreby sú prirodzené a dôležité pre prežitie, aj duševné zdravie, v určitých situáciách vedú k eticky problematickému správaniu. Teda nie preto, že by ľudia chceli byť zlí, ale preto, že prioritizujú bezpečie a prijatie nad morálku a svedomie. Človek je sociálna bytosť a od raného detstva nás formuje túžba byť súčasťou skupiny (rodiny, národa), nezostať vylúčený a získať ochranu. Za to, aby nás iní akceptovali, sme často ochotní mlčať,

keď sa deje niečo zlé; konať proti svojmu presvedčeniu, ak to od nás skupina očakáva; nasledovať autoritu, ktorá „vie, čo je správne“ a obetovať druhých, len, aby sme my sami zostali v bezpečí. Počas holokaustu sa množstvo „bežných ľudí“ podieľalo na deportáciách, len aby si zachovali postavenie, neznepriatelili si režim alebo ochránili svoju rodinu, podobne v komunistickom režime ľudia donášali na susedov, lebo sa báli o prácu, deti či vlastnú bezpečnosť. K neetickému správaniu nás môže viesť niekoľko dôvodov. Napríklad konformita ospravedlnená tým, že ak niečo robia všetci, asi je to v poriadku alebo lojalita k skupine, ktorú vystihuje tvrdenie, že musíme stáť za svojimi, dokonca aj keď robia niečo zlé.

Ďalej to môže byť strach z vylúčenia a ohrozenia, keď nechceme povedať pravdu, lebo sa bojíme, že prideme o kamarátov alebo o svoje postavenie. Tiež môže ísť o tzv. dehumanizáciu iných, ktorá sa prejavuje tak, že si nahovárame, že si to tí druhí zaslúžia a tiež o vnútornú racionalizáciu, pomocou ktorej si zdôvodňujeme svoje konanie keď tvrdíme, že „za to nemôžem, len som len poslúchal príkazy nadriadeného“. Túžba po prijatí, ochrane a istote nie je zlá, ale ak ju postavíme nad svedomie, môžu sa z nás stať spoluvinníci nespravodlivosti.

Zaujímavý je aj mechanizmus obetného baránka, ktorý popisuje René Girard (1997)¹¹. Rozvíja teóriu obetného baránka, pomocou ktorej vysvetľuje, ako sa spoločnosti vyrovnávajú s vnútorným napätím a konfliktom. Základnou myšlienkou je, že ľudia netúžia po veciach spontánne, ale napodobňujú túžby iných. Táto mimetická túžba vedie k rivalite, závidi a konfliktu, pretože viacerí jednotlivci chcú to isté. Keď sa napätie v komunite nahromadí a hrozí chaos, spoločnosť hľadá spôsob, ako obnoviť poriadok. Vtedy sa objavuje mechanizmus obetného baránka. Komunita nevedome preniesie vinu za krízu

¹¹ GIRARD, R. 1997. *Obětní beránek*. Praha : Lidové noviny.

na jedného jednotlivca alebo menšinu, ktorých označí za pôvodcov zla. Vybraný „vinník“ býva často slabý, odlišný alebo marginalizovaný (cudziniec, menšina, outsider). Jeho vylúčenie, vyhnanie alebo zabitie má paradoxne zjednocujúci účinok. Spoločnosť sa zjednotí proti nemu a násilie sa dočasne zastaví. Girard tvrdí, že tento mechanizmus stojí pri zrode mnohých mýtov, náboženských rituálov a kolektívnych naratívov.

Ďalším vonkajším faktorom je ekonomický faktor. Môže ovplyvniť naše morálne rozhodnutia. Keď je človek pod silným ekonomickým tlakom (napr. nezamestnanosť, chudoba, dlhy, existenčná neistota), sústreďuje sa na prežitie a morálne normy sa môžu stať „luxusom“, ktorý si nemôže dovoliť. Takýto človek môže ukradnúť potraviny, aby uživil rodinu; mlčí o neetickom konaní firmy, lebo sa bojí prepustenia alebo podvádza na skúške, lebo mu hrozí strata štipendia. V konkurenčnom prostredí sa môžu zisk, rast a výnosy stať dôležitejšími než etika. Keď sú z ľudí len „čísla v systéme“, ľahšie sa rozhodujeme neľudsky – chladne, bez empatie. Ekonomická nerovnosť a kultúra „úspechu“ nás môžu tlačiť do správania, ktoré ohrozuje hodnoty – solidaritu, česťnosť, či súcit. Závisť voči bohatším môže viesť k nenávisti alebo krádežiam, túžba po statuse môže viesť k podvádzaniu, korupcii, klamstvám alebo tlak na výkon môže viesť k neetickému súťaženiu.

Robert K. Merton vo svojej štúdii *Social Structure and Anomie* (1938)¹² vysvetľuje, ako ekonomický tlak na úspech a spoločenské očakávania môžu viesť k deviantnému správaniu. Ak spoločnosť kladie dôraz na materiálny úspech, avšak neposkytuje všetkým rovnaké prostriedky na jeho dosiahnutie, vzniká napätie, ktoré môže viesť k podvádzaniu, korupcii či krádežiam. Merton tým poukazuje na to, že neetické správanie často nevzniká z individuálnej „zlej povahy“, ale zo štrukturálneho tlaku systému. Avšak, ekonomická nerovnosť a kultúra výkonu samy osebe nevedú automaticky k morálnemu zlyhaniu jednotlivcov, môžu ale vytvárať prostredie, v ktorom sa neetické správanie stáva normalizovaným, alebo racionalizovaným. Kľúčovým problémom v moderných spoločnostiach sa stáva napätie medzi tlakom na úspech a zachovaním hodnôt solidarity, česťnosti a súcitu.

Aj ideológia alebo fanatizmus môžu spôsobiť, že sa ľudia stávajú zlými, amorálnymi. Sú to kľúčové faktory, ktoré napríklad počas holokaustu umožnili a ospravedlnili masové zlo. Ideologická motivácia zvyčajne vychádza z presvedčenia, že robíme „správnu“ vec, aj keď je to neľudské, alebo kruté. Hannah Arendtová (1995)¹³ vo svojej analýze procesu s Adolfom Eichmannom ukázala, že masové zlo nemusí byť výsledkom démonickej povahy jednotlivcov, ale môže vzniknúť z nekritického prijatia ideológie a poslušnosti voči systému. Pojem „banalita zla“ označuje situáciu, keď jednotlivci konajú zlo nie

¹² MERTON, R.K. 1938. *Social Structure and Anomie*. American Sociological Review, Vol. 3, No. 5. (Oct., 1938), pp. 672-682. <https://www.csun.edu/~snk1966/Robert%20K%20Merton%20-%20Social%20Structure%20and%20Anomie%20Original%201938%20Version.pdf>

¹³ ARENDTOVÁ, H. 1995. *Eichmann v Jeruzaleme* : Zpráva o banalitě zla. Praha : Mladá fronta.

zo sadizmu, ale z presvedčenia, že plnia svoju povinnosť, alebo slúžia vyššiemu cieľu. Konkrétne Otto Adolf Eichmann nemecký príslušník SS, jeden z hlavných organizátorov nacistického holokaustu a koncentračných táborov, vojnový zločinec, ktorému sa v roku 1952 podarilo ujsť pred spravodlivosťou do Argentíny, kde sa ukrýval až do roku 1960. Pred súdom v Jeruzaleme (1961) sa ako vojnový zločinec obhajoval tým, že len plnil príkazy. Ideologická istota a byrokratická poslušnosť tak podľa Arendtovej umožnili fungovanie nacistického aparátu.

Autorka diela *Nacistické svedomie* (2003) Claudia Koonzová tvrdí, že páchatelia genocídy mali zmysel pre správne a nesprávne konanie, ktorý bol založený na občianskych hodnotách, vyzdvihoval morálnu spravodlivosť a odsudzovaní outsiderov. C. Koonzová skúma, ako nacistická ideológia vytvorila alternatívny morálny systém, v ktorom boli kruté činy interpretované ako eticky správne a potrebné pre dobro národa. Nacisti podľa nej neodmietli morálku ako takú, ale predefinovali ju v rámci rasovej ideológie. To ukazuje, že fanatizmus môže viesť k „morálke obrátenej naruby“. Ideológia a fanatizmus patria medzi najnebezpečnejšie zdroje amorálneho konania. Na rozdiel od pragmatických motivácií sú často sprevádzané presvedčením o morálnej správnosti a vyššom cieľi, čo umožňuje jednotlivcom, aj celým skupinám páchať násilie s pocitom oprávnenosti.

Vnútorne determinanty

Medzi vnútorné faktory, ktoré z nás môžu robiť zlých ľudí začleňujeme traumy alebo psychické zranenie; zradu alebo sklamanie; chamtivosť a túžbu po moci, peniazoch alebo uznaní a nedostatok empatie alebo psychické poruchy. Tento aspekt si vyžaduje pohľad psychológa na človeka, ktorý sa nachádza v extrémnych situáciách. Neznamená to, že trauma ospravedlňuje zlo, ale pomáha nám pochopiť, ako zranení ľudia môžu vedome či nevedome ubližovať iným. Ak je trauma neprejavená, nepochopená a neliečená, môže viesť k obrannému cynizmu, otupenosti voči utrpeniu druhých, potrebe vybiť si hnev na iných, alebo k odovzdanosti a apatii. Z psychického zranenia tak môže vzniknúť necitlivosť, násilie alebo slepá poslušnosť, ak si človek vybuduje obranný mechanizmus, v ktorom sa prestane pýtať, či je to správne. Psychologička Judith Hermanová (1992)¹⁴ poukazuje na to, že traumatizovaní jednotlivci môžu reagovať obranným cynizmom, nedôverou a agresiou, najmä ak sa trauma odohrála v prostredí, kde neexistovala bezpečná možnosť jej spracovania.

Psychologické mechanizmy, ktoré vedú k necitlivosti voči druhým skúmal aj Viktor E. Frankl v knihe *Hľadanie zmyslu života* (2011).¹⁵ Na základe vlastnej

¹⁴ HERMANOVÁ, J. H. 2022. *Trauma and Recovery*. Vydavateľstvo: Basic Books.

¹⁵ FRANKL, V. E. 2011. *Hľadanie zmyslu života* : napriek všetkému povedať životu áno. Bratislava : Eastone Group, a. s.

skúsenosti z koncentračných táborov opisuje, ako extrémne podmienky môžu viesť buď k morálnemu kolapsu a apatii, alebo naopak, k prehĺbeniu empatie a zodpovednosti. Frankl upozorňuje, že traumatické prostredie nepredurčuje jednotlivca k zlu, ale vytvára podmienky, v ktorých sa morálne rozhodovanie dramaticky komplikuje.

Vzťah medzi frustráciou, ponížením a agresiou rozpracoval Erich Fromm v práci *Anatómia ľudskej deštruktívnosti* (2019).¹⁶ Fromm poukazuje na to, že pocit bezmocnosti, sociálneho zlyhania alebo hlbokého sklamanie môže viesť k túžbe po moci a dominancii nad inými. Násilie sa v takom prípade stáva kompenzáciou pocitu vlastnej slabosti. Tvrdí, že človek nie je prirodzene krvilačný; agresia vzniká skôr zo sociálnych podmienok než z biologickej nevyhnutnosti. V období pred a počas holokaustu zažívali ľudia v Európe traumy z vojny, hospodárskej krízy, hladu, poníženia a psychickú neistotu. Mnohí z nich našli úľavu v systéme, ktorý im sľúbil bezpečie aj za cenu násilia voči iným. Z traumatizovaných sa stali vykonávatelia zla nie preto, že boli od prírody zlí, ale preto, že stratili morálny kompas a nechali sa viesť silou, ktorá im dala pocit kontroly a moci.

Aj zrada alebo sklamanie môžu spôsobiť, že sa stávame zlými. Môžu byť spúšťačmi hlbokého cynizmu, zatrpknutosti alebo pomstychtivosti, ktoré deformujú morálne cítenie človeka. Zrada (zo strany priateľov, autorít, štátu) alebo hlboké sklamanie z ľudí, ideálov, či spoločnosti môžu v človeku spustiť stratu dôvery v hodnoty a ľudí. Táto morálna rezignácia vedie k tomu, že človek ospravedlňuje vlastnú krutosť. Ak nevie odpustiť alebo spracovať sklamanie, môže nasmerovať svoju bolesť na nevinných. Mnoho Židov počas holokaustu zažilo najväčšiu bolesť práve z toho, že ich zradili „susedia“, s ktorými žili desiatky rokov. Chamtivosť a túžba po moci, peniazoch alebo uznaní patria medzi najsilnejšie vnútorné motívy, ktoré dokážu postupne deformovať ľudské správanie. Samy o sebe nie sú zlom, ale ak sa stanú nadradené nad morálkou, empatiou a svedomím, môžu z bežného človeka urobiť zlého, nemorálneho. Človek začne vnímať iných ako prekážky alebo nástroje na vlastný zisk. Ak nemá vnútornú hodnotu, začne ju hľadať vo vonkajšom ocenení a je ochotný zradiť zásady, len aby bol „niekto“.

Počas holokaustu sa chamtivosť a túžba po výhodách prejavili napríklad arizáciou majetku Židov. Tisíce ľudí na Slovensku po ich deportácii získali byty, obchody, dielne. Zlo bolo maskované legalitou, ale korene boli v chamtivosti. Podobne aj nedostatok empatie alebo psychické poruchy môžu viesť k tomu, že človek koná zlo. Empatia nám umožňuje vnímať utrpenie iných ako dôležité, brániť sa násiliu, aj keď je výhodné alebo povolené. Ak empatia chýba, alebo sa potlačí, človek môže konať kruté alebo chladné rozhodnutia bez výčitiek; vnímať druhých len ako nástroje, nie ako osoby. Niektoré psychické poruchy, napríklad psychopatia, poruchy osobnosti, ťažké formy narcizmu môžu byť

¹⁶ FROMM, E. 2019. *Anatómia ľudskej deštruktívnosti*. Vydavateľstvo: Citadella.

spojené s absenciou výčitiek svedomia, necitlivosťou voči bolesti druhých alebo manipulatívnym správaním bez ľútosti.

Tému nedostatku empatie a psychických porúch v kontexte zla analyzuje psychológ Simon Baron-Cohen (2014).¹⁷ Vysvetľuje krutosť ako dôsledok „erózie empatie“, ktorá môže byť výsledkom traumy, výchovy, ideológie alebo psychických porúch. Za hlavnú príčinu krutosti považuje zníženú alebo úplne chýbajúcu empatiu, ktorej nedostatok je spoločným príznakom niektorých duševných porúch (poruchy osobnosti, psychopatie, narcistickej poruchy, ale tiež autizmu a Aspergerovho syndrómu).

Záver

Premena človeka a vznik neetického či násilného správania zvyčajne nevychádzajú z jednej príčiny ani z „vrodenej zloby“, ale z komplexnej súhry vnútorných psychologických zranení a sociálnych, ekonomických, alebo ideologických tlakov. Trauma, sklamanie či túžba po bezpečí samy osebe zlo nevytvárajú, môžu však oslabiť empatiu a morálnu citlivosť. V spojení so silným spoločenským tlakom alebo autoritou sa tak zvyšuje pravdepodobnosť konformity, poslušnosti a racionalizácie neetického konania. Autori Arendtová, Zimbardo či Milgram ukazujú, že zlo často vzniká v každodenných situáciách, keď jednotlivci uprednostňujú bezpečie alebo prospech pred morálnou zodpovednosťou. Mechanizmy poslušnosti, konformity, dehumanizácie, či hľadania „obetného baránka“ umožňujú normalizáciu nespravodlivosti. Vnútorné zranenia môžu zároveň viesť k cynizmu a potrebe kompenzovať bezmocnosť dominanciou nad inými, najmä v prostredí strachu a neistoty. Zlo tak vzniká postupne, prostredníctvom malých kompromisov a prispôsobovania sa systému. Jeho prevencia si vyžaduje rozvoj kritického myslenia, empatie a morálnej zodpovednosti. Porozumenie týmto procesom neospravedlňuje zlo, ale vytvára priestor pre etickú reflexiu a budovanie spoločnosti odolnej voči konformite a manipulácii.

Článok vznikol v rámci projektu *Reminiscencie na holokaust s akcentom na rozvíjanie kritického myslenia a mediálnej gramotnosti* (KEGA č. 010UKF-4/2024, 2024 – 2026).

Súhrn

Článok sa zameriava na analýzu príčin premeny človeka a mechanizmov, prostredníctvom ktorých sa z bežných jednotlivcov môžu stať aktéri nespravodlivosti, či násilia. Vychádza z predpokladu, že zlo nevzniká automaticky z ľudskej prirodzenosti, ale formuje sa v súhre vnútorných a vonkajších faktorov ovplyvňujúcich morálne rozhodovanie. Trauma, sklamanie, či túžba po bezpečí samy osebe zlo nevytvárajú, ale

¹⁷ BARON-COHEN, S. 2014. *Věda zla: nová teorie lidské krutosti*. Brno : Emitos, spol. s.r.o.

môžu vytvárať podmienky, v ktorých rastie riziko necitlivosti, agresie a slepej poslušnosti. Porozumenie týmto procesom preto neznamená ospravedlnenie zla, ale je predpokladom jeho prevencie a etickej reflexie. Text skúma, ako správanie formujú vonkajšie faktory – prostredie, spoločenský tlak, ideológia, či ekonomické podmienky – aj faktory vnútorné, ako trauma, frustrácia, chamtivosť, či nedostatok empatie. Osobitnú pozornosť venuje tomu, ako normy, sankcie a odmeny vytvárajú tlak na konformitu a potláčanie kritického myslenia. Skúsenosti totalitných režimov, aj súčasné digitálne prostredie ukazujú, že túžba po prijatí a bezpečí môže viesť k ospravedlňovaniu nespravodlivosti a strate osobnej zodpovednosti. Zlo tak často vzniká postupne, prostredníctvom racionalizácie a normalizácie neetického správania a pochopenie týchto procesov je kľúčové pre rozvoj kritického myslenia a prevenciu násilia.

Abstract

The article focuses on analysing the causes of human transformation and the mechanisms through which ordinary individuals may become agents of injustice or violence. It is based on the assumption that evil does not arise automatically from human nature, but is shaped through the interaction of internal and external factors influencing moral decision-making. Trauma, disappointment, or the desire for security do not in themselves produce evil; however, they may create conditions in which the risk of insensitivity, aggression, and blind obedience increases. Understanding these processes therefore does not imply the justification of wrongdoing, but constitutes a prerequisite for its prevention and for ethical reflection. The text examines how behaviour is shaped by external factors – such as environment, social pressure, ideology, and economic conditions – as well as by internal factors including trauma, frustration, greed, and lack of empathy. Particular attention is devoted to the ways in which norms, sanctions, and systems of reward generate pressure toward conformity and the suppression of critical thinking. Historical experiences of totalitarian regimes, together with contemporary digital environments, demonstrate that the desire for acceptance and security may lead individuals to justify injustice and relinquish personal responsibility. Evil thus often emerges gradually through the rationalisation and normalization of unethical behaviour, and understanding these processes is essential for the development of critical thinking and for the prevention of violence.

Literatúra

- ARENDTOVÁ, H. 1995. *Eichmann v Jeruzaléme* : Zpráva o banalitě zla. Praha : Mladá fronta.
- ARISTOTELES. 1996. *Etika Nikomachova*. Praha : Petr Rezek.
- BARON-COHEN, S. 2014. *Věda zla* : nová teorie lidské krutosti. Brno : Emitos, spol. s.r.o.
- FRANKL, V. E. 2011. *Hľadanie zmyslu života* : napriek všetkému povedať životu áno. Bratislava : Eastone Group, a. s.
- FROMM, E. 2019. *Anatómia ľudskej deštruktívnosti*. Vydavateľstvo: Citadella.
- GIRARD, R. 1997. *Obětní beránek*. Praha : Lidové noviny.
- HERMANOVÁ, J. H. 2022. *Trauma and Recovery*. Vydavateľstvo: Basic Books.
- HOBBS, T. 2002. *Leviathan*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa.
- MERTON, R. K. 1938. *Social Structure and Anomie*. American Sociological Review, Vol. 3, No. 5. (Oct., 1938), pp. 672-682.
<https://www.csun.edu/~snk1966/Robert%20K%20Merton%20-%20Social%20Structure%20and%20Anomie%20Original%201938%20Version.pdf>
- NIETZSCHE, F. 2019. *Genealogie morálky* : polemika. Praha : OIKOYMENH.
- PLATÓN. *Štát*. 2006. Bratislava : Kalligram.
- ROUSSEAU, J. J. 1949. *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Praha : Svoboda.
- VAN DER KOLK, B. 2015. *The Body Keeps the Score*. Vydavateľstvo: Penguin Books.
- Vyznania*. 1988. Bratislava : Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska.
- ZIMBARDO, P. 2014. *Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia.

Vybrané faktory, ktoré vedú k extrémizmu u žiakov a škola ako pilier prevencie

Ingrid EMMEROVÁ^{*/}

Úvod

Žiakov základných a stredných škôl ohrozujú rôzne riziká, zároveň sa dopúšťajú nevhodného správania rôznej intenzity a spoločenskej nebezpečnosti, vrátane extrémizmu. Extrémizmus zaradujeme medzi sociálno-patologické javy. Predstavuje reálne hrozbu aj pre žiakov základných a stredných škôl. Podľa Štatistiky kriminality v SR za rok 2024 sa trestného činu s rasovým motívom a extrémizmu dopustili 3 maloleté osoby (čiže trestnoprávne nezodpovedné) a 6 mladistvých osôb, v roku 2025 to bol 1 maloletý a 13 mladistvých osôb. Súčasnú situáciu podľa vekovej kategórie detí a mládeže potvrdzujú aj výsledky objektívnych výskumov.

Ministerstvo vnútra SR realizovalo v roku 2021 dotazníkový prieskum v ZŠ a SŠ s cieľom zistiť reálnu situáciu podľa výskytu sociálno-patologických javov, mapovali stav v školskom roku 2019/2020. Z výsledkov vyplýva, že medzi tromi najčastejšími negatívnymi prejavmi správania žiakov – fajčenie (56,4 %), záškoláctvo (47,3 %) a šikanovanie (30,8 %) – boli zaznamenané prejavy extrémizmu v 37 školách, pričom jednu polovicu tvorili základné a druhú polovicu stredné školy.

V októbri 2022 až marci 2023 sme dotazníkovou metódou realizovali výskum u učiteľov základných a stredných škôl. Extrémistické prejavy žiakov 1-2x ročne zaznamenalo 28,91 % učiteľov, 1-2x za mesiac 7,03 % učiteľov a veľmi často, týždenne 0,52 % našich respondentov. Ľahká ovplyvniteľnosť pubescentov a adolescentov je v tomto smere riziková (Emmerová 2024).

Pétiová (2024, 2025) uskutočnila výskum so zameraním na prejavy extrémizmu v základných a stredných školách z pohľadu žiakov a z pohľadu učiteľov. Výsledky potvrdili, že extrémizmus patrí v školskom prostredí k závažným sociálno-patologickým javom.

^{*/} prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD., Pedagogická fakulta KU, Katedra pedagogiky a psychológie, Ružomberok, e-mail: ingrid.emmerova@ku.sk.

Vybrané faktory vedúce k extrémizmu u žiakov

Etiológia problémového správania osôb, ako aj sociálno-patologických javov vrátane extrémizmu, je vždy multifaktoriálne determinovaná a je výsledkom interakcie viacerých faktorov – biologických, osobnostných a sociálnych.

Rodina je považovaná za silný ochranný i rizikový faktor pri vzniku problémového správania. Ak rodičia vyjadrujú nenávisť a extrémistické názory, dieťa ich tiež začne preberať a prezentovať. Rodičia sú pre dieťa autoritou a čo od nich počuje, preberá do svojho slovníka a šíri medzi rovesníkmi.

Ako uvádzajú Moravčík a Struhár (2019), pod vplyvom ako vonkajších udalostí, tak i zmien v osobnom živote, či duševnom stave jedinca, môže daná osoba začať uvažovať radikálne a inklinovať k extrémizmu. Tento proces môže začať prakticky kedykoľvek, avšak najčastejšie sa vyskytuje v období adolescencie, resp. vo veku 15 – 25 rokov. Obdobie adolescencie môžeme považovať za jedno z emočne najturbulentnejších období života jedinca, kedy sa v jeho živote odohráva množstvo krízových situácií a zážitkov.

V súvislosti s dospelujúcimi, ktorí predstavujú ohrozenú skupinu, Lichner et al. (2018) uvádzajú faktory, ktoré môžu podporovať sklon k extrémizmu:

osobná skúsenosť sociálneho vylúčenia počas detstva alebo v období dospievania, rigidný, inkonzistentný alebo konfliktný štýl výchovy, skúsenosti s násilím v detstve, individuálne akceptovanie násilia, problémové správanie vo voľnom čase, deviantnú orientáciu na uzavreté skupiny, enormný tlak okruhu priateľov prispôbiť sa ich videniu sveta, problémy v škole, záškoláctvo, vysoké nároky okolia pri súčasnom strachu zo zlyhania, orientáciu na konzum pri malej šanci presadiť sa, frustráciu z vlastného spoločenského statusu, nedostatok diskurzívnych komunikačných foriem, nekritický pohľad na seba samého pri nízkom sebavedomí.

Kopčanová, Kopányiová a Smiková (2016) približujú sociálno-psychologické faktory vedúce mladých ľudí k extrémistickým skupinám. Je to najmä potreba patriť do nejakej partie alebo potreba kamarátstva, pridanie sa k skupine bez hlbšieho poznania jej ideologického alebo myšlienkového pozadia (mladých ľudí nemusí primárne motivovať ideológia, ale iné výhody členstva v skupine, napr. skupina poskytuje identitu, komunitu, ochranu, vzrušenie, uspokojenie sociálnych a psychologických potrieb, ktoré si mladí nevedia uspokojiť vo svojom okolí).

Šlosár (2023) upozorňuje na motiváciu k radikalizácii, ktorá predstavuje sociálno-psychologický koncept, jeho pochopenie umožňuje prijatie opatrení v oblasti predchádzania radikalizácii. Jediniec v radikálnej skupine postupne mení svoju motivačnú štruktúru, čo vyvoláva zmeny aj v oblasti interpretácie sociálnej situácie. Mení sa aj schopnosť využívať optimálne stratégie zamerané na reguláciu sociálnej existencie jedinca.

Mladí ľudia sú vhodné obete na ľahké ovplyvňovanie. V čase dospievania mnoho mladých ľudí prežíva silnú neistotu, pociťuje neporozumenie sveta a neuspokojenie z vlastného života. Adolescenti sú ľahko ovplyvniteľní v krízových momentoch zložitých životných situácií, kedy podľahnú bez väčších ťažkostí psychickej manipulácii zo strany manipulátorov.

Dôležitým aspektom je internet – prístup k informáciám je jednoduchší a masové rozšírenie tohto média býva často zneužívané na propagandu a šírenie manipulujúcich informácií. Prostredníctvom neho môžu extrémistické skupiny propagovať svoje myšlienky, idey, vzájomne komunikovať a získavať nových členov.

V *Koncepcii prevencie a boja proti radikalizácii a extrémizmu do roku 2028* sa uvádza, že využitie online priestoru na šírenie nenávistných prejavov, násilných a extrémistických myšlienok nabralo na intenzite. Od roku 2020 sa viac ako polovica extrémistických trestných činov pácha v online prostredí. Virtuálne prostredie poskytuje istú anonymitu a v niektorých prípadoch aj nízku kontrolu zo strany administrátorov sietí, skupín a stránok. Zároveň vytvára priestor pre financovanie aktivít súvisiacich s činnosťou extrémistických skupín.

Škola ako pilier prevencie extrémizmu žiakov

Škola je dominantný výchovný a socializačný činiteľ, vytvára základ osobnostnej, sociálnej a hodnotovo-kultúrnej spôsobilosti človeka. Formuje charakter žiaka a zohráva dôležitú úlohu pri realizovaní prevencie. Škola, predovšetkým základná, má dôležitú úlohu, keďže ju navštevuje celá populácia vo veku od 6 rokov, okrem ojedinelých výnimiek.

Skácelová (2003) poukazuje na významné postavenie školy pri prevencii, keďže svojím plánovitým prístupom a vplyvom na žiaka môže zabezpečiť, že preventívne aktivity budú zaraďované a žiaci sa ich zúčastnia. V tejto súvislosti zdôrazňuje:

- ▶ žiak je v škole štvrtinu až tretinu dňa, škola tak výrazne ovplyvňuje jeho životný štýl o spôsob rozhodovania,
- ▶ prvé závažné problémy v správaní žiakov, ktoré si vyžadujú odbornú starostlivosť, sa najčastejšie objavujú v základnej škole,
- ▶ rezort školstva disponuje rozsiahlou sieťou poradenských služieb,
- ▶ žiak prezentuje prvé prejavy problémového správania väčšinou ešte predtým, než sa dostane do starostlivosti sociálnej kurately,
- ▶ inštitúcie sociálneho a zdravotníckeho rezortu prichádzajú s pomocou vtedy, keď je nevyhnutný zásah v rodine a väčšinou vtedy, ak komplexné preventívne aktivity iniciované školskými zariadeniami neboli dostatočne účinné,

-
- škola a školské zariadenia sú často jediným prostredím, v ktorom možno systematicky korigovať pozitívny vplyv rovesníkov najmä voči neorganizovaným jednotlivcom.

Medzi všeobecné ciele výchovy a vzdelávania patrí rozvíjať sociálne kompetencie a podporovať prosociálne správanie žiakov. Je nevyhnutné podporovať u žiakov prosociálne správanie a empatiu v reálnom, aj virtuálnom priestore. V prosociálnej výchove treba využívať aktivizujúce metódy, ktoré zvyšujú angažovanosť žiakov (napr. inscenačné, diskusné, metódy riešenia problémov a pod.). Prosociálna výchova je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a okrem pedagogických zamestnancov je to aj úloha odborných zamestnancov, osobitne sociálneho pedagóga. Rozvojom komunikácie, empatie, tolerance, asertivity, pozitívnych medziľudských vzťahov a sebaúcty sa podporuje rozvoj komplexnej osobnosti a pozitívnej triednej klímy.

V školách sa prevencia môže realizovať rôznymi formami preventívneho pôsobenia. K neúčinnnej prevencii zaraďujeme *zастраšovanie, citové apely, jednoduché predávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity alebo premietanie filmov* bez toho, aby nasledovala diskusia či rozhovor v malých skupinách. Pri plánovaní preventívnych aktivít treba zaraďovať prevenciu extrémizmu, rasizmu, xenofóbie a iných foriem intolerantného správania. Prínosné je rozvíjanie kritického myslenia, podpora akceptácie, empatie. Nezabúdať na výchovu a vzdelávanie k ľudským právam.

Potrebná je tiež koordinácia prípravy a realizácia aktivít zameraných na zapájanie multikultúrnych prvkov do vzdelávacieho procesu. Prioritou v tomto procese je prevencia rasizmu, xenofóbie a ďalších javov, ktoré súvisia s otázkou prijímania kultúrnych a etnických odlišností.

Pri prevencii je nutné klásť dôraz na jej systematickosť. Pravidelnosť preventívnych aktivít je omnoho účinnejšia než uskutočnenie jednorazovej aktivity. Pozitívne možno hodnotiť iba niektoré **jednorazové aktivity**, napr. exkurzie do múzea, koncentračného tábora, reedukačného centra a pod. V školách sa uskutočňujú besedy s odborníkmi a odborné prednášky. Prednášky síce nie sú efektívnou formou prevencie a u žiakov základných škôl ani vhodnou formou, ale ak sa spoja s diskusiou o danom probléme, môžu byť doplnkom prevenčnej práce.

Jednou z možností v prevencii je **využitie umeleckého diela**, filmu, literárneho diela, obrazu, piesne a pod. V školách sa najčastejšie využívajú **filmy**. Vhodné sú filmy dokumentárne, preventívne, ale aj filmy z oblasti kinematografie, ak témou a spracovaním vyhovujú preventívnym cieľom. V prevencii je možné využiť aj **čítanie príbehov**. Realizátor prevencie (napr. učiteľ alebo odborný zamestnanec) vyberie text, ktorý tematicky vyhovuje problému, na ktorý sa chce zamerať. Možno využiť aj prácu s literárnym textom, ale realizátor prevencie môže pracovať aj s vlastnou literárnou tvorbou žiakov rôzneho veku.

Najvhodnejšie sú **preventívne projekty či programy**, patria k účinnej a efektívnej primárnej prevencii. Učiteľom môžu pomôcť metodické príručky *Jeden svet na školách I. až III.* alebo pracovné listy pre učiteľov a pracovníkov s mládežou „každý iný – všetci rovní“, tiež *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR*. Príručka je určená na predchádzanie extrémizmu, antisemitizmu, xenofóbie a ostatných foriem intolerancie v školskom prostredí. Prínosný je aj program *Zodpovedne.sk*, jeho cieľom je zvýšiť povedomie o bezpečnom a zodpovednom používaní internetu, šíriť osvetu a prispieť tiež k prevencii internetovej kriminality (napr. diskriminácia a rasizmus na internete a mnohé iné). Ďalším príkladom je multimediálny projekt *NEHEJTUJ.sk*, kde sú pre realizátorov prevencie o. i. k dispozícii filmy na tému kyberšikanovanie, xenofóbia, rasizmus a v metodickej príručke inšpirácia ako pracovať so žiakmi.

V súvislosti s prevenciou extrémizmu je nutné venovať pozornosť aj online priestoru. Inšpiráciou pre pracovníkov škôl môžu byť kvalitné metodické materiály, ktoré sa zameriavajú na prevenciu intolerancie na internete, kyberagresie, rozvoj digitálnej a mediálnej gramotnosti, napr. *C.Y.B.E.R. metodická príručka k prevencii kyberagresie* (Hollá et. al. 2023), *Mediálny gramotník pre žiakov základných škôl* (Bielčíková, Hollá 2023), *Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online* (Dulovics et al. 2024), *Rotza* (Niklová, Šimšíková 2024), *Ako rozpoznať bezpečné spoločenstvo v online a offline prostredí* (Grešková, Hupková et al. 2024).

Záver

Odborníci (Emmerová 2020; Jusko, Papšo 2018; Sas, Ponnet, Reniers, Hardyns 2020) poukazujú na to, že vzdelávanie je kľúčom k formovaniu demokratickej spoločnosti a predchádzaniu extrémizmu a radikalizácii u mládeže.

Okrem **špecifickej prevencie**, zameranej na prevenciu extrémizmu a radikalizácie, je v škole potrebné realizovať aj **nešpecifickú prevenciu**. V rámci nej je potrebné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. Aktivity nešpecifickej prevencie nemajú priamu súvislosť s konkrétnym rizikovým, či problémovým správaním, vedú k dodržiavaniu zdravého rozvoja osobnosti a spoločenských pravidiel, k zodpovednosti za seba a svoje činy.

Preventívna činnosť musí byť systematická a realizovaná počas celého školského roka. Cieľom primárnej prevencie je vytvárať v školách podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin. Je dôležité, aby sa v škole realizovali preventívne aktivity zamerané na oblasť vedomia a konania žiakov, čím by sa predchádzalo výskytu problémového správania u nich. Prevencia je významným faktorom budovania bezpečného školského prostredia.

V škole sa realizuje predovšetkým primárna prevencia, keďže je však rizikové a problémové správanie žiakov rozšírené, tak aj sekundárna prevencia. V školskom prostredí je potrebné sledovať a vyhodnocovať nevhodné prejavy žiakov. Je nutné **dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní** žiakov, pretože ich prehliadanie, či podceňovanie môže viesť k závažnejším formám deviantného správania. Všímať si a vyhodnocovať prejavy, ktoré môžu byť prejavom extrémizmu.

Pri výskyte nevhodných prejavov v škole je nutné preskúmať skutočnú motiváciu (či ide o extrémizmus – žiak napr. nosí tričko, ale nepozná význam nápisu či symbolu), zisťovať postoje v kolektíve celej triedy. Do výučby zaradiť vhodné témy, pozvať odborníka na besedu a najmä diskutovať so žiakmi.

Pri prevencii a výchovnom pôsobení na žiakov je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na:

„Vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“.

To znamená, že učiteľ, resp. realizátor prevencie musí sprostredkovať objektívne vedomosti, samotné informácie nestačia. Zároveň musí svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov k extrémizmu. Škola však musí vyzbrojiť tiež žiakov rozvíjaním sociálnych zručností zameraných na odmietanie intolerancie, diskriminácie, rasizmu či extrémizmu.

Príspevok je výstupom projektu Nanovic Institute, University of Notre dame (USA) – Education for Democracy: Strategies to promote civic literacy and youth engagement.

Súhrn

Príspevok sa zaoberá extrémizmom ako závažným sociálno-patologickým javom, ktorý predstavuje reálnu hrozbu aj pre žiakov základných a stredných škôl. Približuje multifaktoriálnu etiológiu extrémizmu, s osobitným zreteľom na obdobie adolescencie. Autorka poukazuje na školu ako pilier prevencie a zdôrazňuje, že efektívna prevencia musí byť systematická, dlhodobá a musí prepájať získavanie objektívnych vedomostí, negatívnych postojov k extrémizmu a rozvoj sociálnych zručností.

Abstract

The article deals with extremism as a serious socio-pathological phenomenon that poses a real threat to primary and secondary school students. It describes the multifactorial etiology of extremism, with particular emphasis on adolescence. The author points to school as a pillar of prevention and emphasizes that effective prevention must be

systematic, long-term, and must combine the acquisition of objective knowledge, negative attitudes toward extremism, and the development of social skills.

Literatúra

BIELČIKOVÁ, K. – HOLLÁ, K.: *Intervenčný program rozvoja mediálnej a digitálnej gramotnosti – Mediálny gramotník pre žiakov základných škôl*. Nitra: PF UKF, 2023, 114 s. ISBN 978-80-558-2043-9.

DULOVICS, M. et al.: *Bezpečne online. Metodická príručka bezpečného a zodpovedného používania internetu*. Banská Bystrica: Belianum, 2024, 110 s. ISBN 978-80-557-2170-5.

EMMEROVÁ, I.: Extrémizmus a radikalizácia – aktuálne výzvy školskej prevencie In: *Mládež a spoločnosť*. 2020, č. 1, s. 3 – 11. ISSN 1335-1109.

EMMEROVÁ, I.: Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2024, č. 3, s. 19 – 25. ISSN 1336-2232.

GREŠKOVÁ, L. – HUPKOVÁ, I. et al.: *Ako rozpoznať bezpečné spoločenstvo v online a offline prostredí. Metodicko-informačná príručka*. Bratislava: NOC, 2024, 96 s. ISBN 978-80-7121-380-2.

HOLLÁ, K. et al.: *C.Y.B.E.R. metodická príručka k prevencii kyberagresie*. Nitra: PF UKF, 2023, 323 s. ISBN 978-80-558-2021-7.

JUSKO, P. – PAPŠO, P.: *Radicalisation and violent extremism in the context of social work and work with youth*. Warsaw: Sigma-Bartosz, 2018, 73 s. ISBN 978-83-936947-8-5

Koncepcia prevencie a boja proti radikalizácii a extrémizmu do roku 2028.
Dostupné na: www.minv.sk

KOPČANOVÁ, D. – KOPÁNYIOVÁ, A. – SMIKOVÁ, E.: *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR*. Bratislava: VÚDPaP, 2016, 45 s. ISBN 978-80-89698-20-2.

LICHNER, V. et al.: *Extrémizmus a radikalizácia v sociálnych kontextoch*. Košice: FF UPJŠ, 2018, 139 s. ISBN 978-80-8152-659-6.

MORAVČÍK, I. – STRUHÁR, P.: *Rozpoznávanie nenávistných a extrémistických prejavov v prostredí mládeže*. Trenčín: Trenčianska univerzita, 2019, 88 s. ISBN 978-80-807-858-5.

NIKLOVÁ, M. – ŠIMŠÍKOVÁ, A.: *Prevencia online rizikového správania v škole*. Banská Bystrica: Belianum, 2024, 200 s. ISBN 978-80-557-2160-6.

PÉTIOVÁ, M.: *Prejavy extrémizmu v základných a stredných školách z pohľadu pedagógov*. Bratislava: CVTI, 2025, 88 s. ISBN 978-80-8240-079-6.

PÉTIOVÁ, M.: *Prejavy extrémizmu v základných a stredných školách z pohľadu žiakov*. Bratislava: CVTI, 2024, 98 s. ISBN 978-80-8240-075-8.

SAS, M. – PONNET, K. – RENIERS, G. – HARDYNS, W.: The role of education in the prevention of radicalization and violent extremism in developing countries. In: *Sustainability*. 2020, č. 6. DOI: <https://doi.org/10.3390/su1206232>

SKÁCELOVÁ, L.: Osobnost, dovednosti a techniky v primární prevenci. In: KALINA, K. et al.: *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003, s. 329 – 333. ISBN 80-86734-05-6.

ŠLOSÁR, D.: *Pull a push faktory radikalizácie v pôsobnosti pomáhajúcich profesionálov*. Košice: FF UPJŠ, 2023, 207 s. ISBN 978-80-574-0240-4.

Vyhodnotenie dotazníkového prieskumu zameraného na prítomnosť sociálno-patologických javov na slovenských školách v školskom roku 2019/2020. Dostupné na: www.minv.sk

Ľudské práva v škole: vybrané výsledky výskumu medzi učiteľmi

Tomáš RUNA^{*/}

Úvod

Problematika výchovy a vzdelávania k ľudským právam je dlhodobou významnou súčasťou edukačného procesu v základných a stredných školách. Škola ako sociálny priestor neplní len funkciu sprostredkovania poznatkov, ale zohráva kľúčovú úlohu aj pri formovaní hodnotových postojov, občianskej angažovanosti a rešpektu k právam jednotlivca. Ľudské práva sa v tomto kontexte nejavia iba ako abstraktný súbor noriem a princípov zakotvených v medzinárodných dokumentoch, ale ako každodenná skúsenosť žiakov a učiteľov v školskom prostredí.

Vzdelávanie v oblasti ľudských práv má zároveň výrazný preventívny rozmer. Školy, ktoré cielene vytvárajú podmienky pre otvorenú diskusiu, rešpektovanie názorovej plurality a aktívnu participáciu žiakov, prispievajú k eliminácii javov, akými sú diskriminácia, šikanovanie či porušovanie práv jednotlivcov. Naopak, absencia systematickej práce s touto témou môže viesť k normalizácii nevhodného správania a k oslabeniu citlivosti voči porušovaniu ľudských práv.

Predkladaný článok vychádza z výsledkov výskumnej úlohy *Ľudské práva optikou učiteľov základných a stredných škôl za rok 2024*, ktorá nadväzuje na kontinuálny výskumný monitoring realizovaný od roku 2005 v Centre vedecko-technických informácií (CVTI SR). Výskum sa zameriava na pohľad učiteľov ako kľúčových aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu a mapuje nielen spôsob výučby ľudských práv, ale aj mieru aktivity školy a učiteľov v tejto oblasti, ako aj skúsenosti s porušovaním ľudských práv v školskom prostredí.

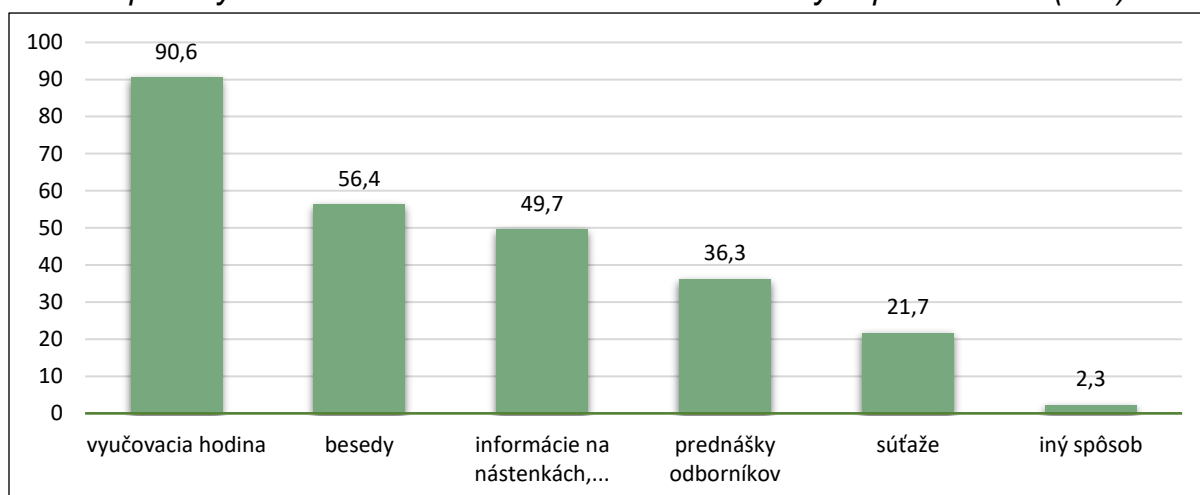
^{*/} Mgr. Tomáš Runa, CVTI SR Bratislava, e-mail: tomas.runa@cvtisr.sk

Cieľom článku je prezentovať časť vybraných výsledkov výskumu (oblasť spôsobu výučby ľudských práv v škole), ktorého realizácia sa konala v roku 2024 a ktorého sa celkovo zúčastnilo 577 učiteľov.

Spôsoby oboznamovania žiakov s otázkami ľudských práv v škole

Výsledky výskumu potvrdzujú, že dominantným spôsobom oboznamovania žiakov s problematikou ľudských práv zostáva vyučovacia hodina (90,6 %). Okrem klasickej vyučovacej hodiny sa vo výraznej miere uplatňujú aj ďalšie formy oboznamovania, ako sú školské besedy (56,4 %), sprostredkovanie informácií prostredníctvom násteniek/školských časopisov (49,7 %), prednášky odborníkov (36,3 %) a súťaže (21,7 %). Nízke percento učiteľov zmienilo aj iný spôsob ako (výchovné) koncerty, školský rozhlas, exkurzie či divadelné predstavenia (2,3 %).

Graf 1 Spôsoby oboznamovania žiakov s otázkami ľudských práv v škole (v %)



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosť voľby viacerých odpovedí.

Porovnanie medzi základnými a strednými školami ukazuje, že stredné školy využívajú širšie spektrum foriem oboznamovania žiakov s ľudskými právami. Vo väčšej miere sa tu objavujú všetky skúmané spôsoby, čo môže súvisieť s vyššou mierou kognitívnej zrelosti žiakov a väčším priestorom na prehĺbovanie abstraktnejších tém. Najvýraznejší rozdiel je zaznamenaný pri prednáškach odborníkov a súťažiach. Z dlhodobého hľadiska možno konštatovať nárast významu besied a informačných aktivít, zatiaľ čo vyučovacia hodina si stabilne udržiava pozíciu hlavného edukačného nástroja.

Tabuľka 1 Spôsoby oboznamovania žiakov s otázkami ľudských práv v škole podľa typu školy (v %)

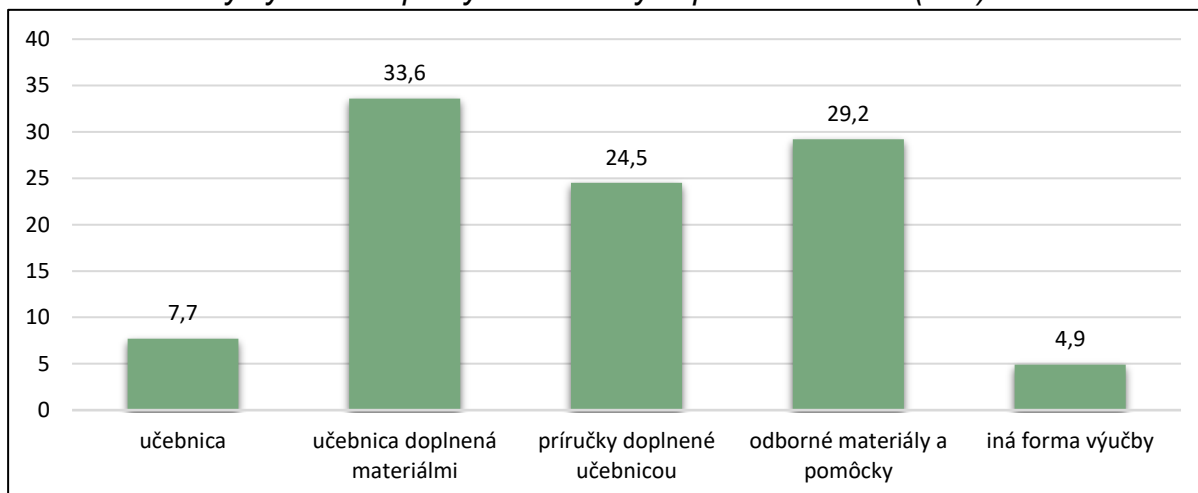
Spôsob oboznamovania	ZŠ	SŠ
vyučovacia hodina	89,5	91,6
besedy v škole	51,3	60,8
informácie na nástenkách, v školských časopisoch	46,4	52,4
prednášky odborníkov	27,7	43,7
súťaže	11,6	30,4
iný spôsob	2,2	2,3

Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosť voľby viacerých odpovedí.

Materiály využívané pri výučbe ľudských práv

Pri výučbe ľudských práv učitelia najčastejšie kombinujú učebnicu predmetu s doplnkovými materiálmi (33,6 %). Významný podiel respondentov zároveň uvádza využívanie odborných materiálov a pomôcok bez priamej opory v učebnici (29,2 %), ako aj príručiek doplnených učebnicovým textom (24,5 %). Menej využívaným materiálom je výučba len na základe učebnice (7,7 %) a iná forma výučby, napr. vlastné prezentácie, umelecké diela, video materiály, a pod. (4,9 %).

Graf 2 Materiály využívané pri výučbe ľudských práv na hodine (v %)



Rozdiely medzi základnými a strednými školami naznačujú, že učitelia v základných školách sa viac opierajú o učebnice, zatiaľ čo v stredných školách prevládajú odborné materiály a pomôcky. Z dlhodobého monitoringu došlo k poklesu výlučného využívania učebníc.

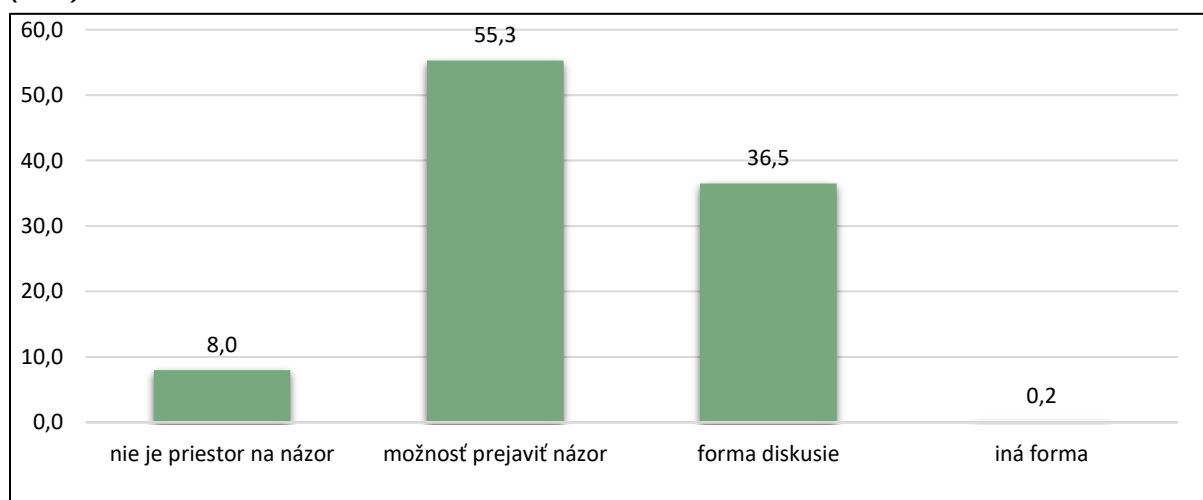
Tabuľka 2 Materiály využívané pri výučbe ľudských práv na hodine podľa typu školy (v %)

Odborné materiály	ZŠ	SŠ
učebnica predmetu	8,3	7,2
učebnica doplnená inými materiálmi	39,1	28,9
príručky doplnené učebnicou	20,7	27,9
odborné materiály a pomôcky	26,3	31,8
iná forma výučby	5,6	4,3

Možnosť prejavu názoru žiaka

Jedným z kľúčových aspektov efektívnej výučby ľudských práv je vytváranie priestoru pre aktívnu participáciu žiakov. Výsledky výskumu ukazujú, že vo väčšine prípadov majú žiaci možnosť vyjadriť svoj názor na preberané témy, či už v nadväznosti na výklad učiteľa (55,3 %), alebo prostredníctvom diskusie (36,5 %). Výučba výlučne formou výkladu, bez priestoru na vyjadrenie žiakov, sa vyskytuje len v menšej miere (8,0 %) a v minimálnej miere bola zistená iná forma (0,2 %).

Graf 3 Možnosť prejavu názoru žiaka na hodine zameranej na výučbu ľudských práv (v %)



Stredné školy vykazujú vyššiu mieru využívania diskusných foriem výučby, zatiaľ čo v základných školách je o niečo častejšia forma výkladu s obmedzeným zapojením žiakov.

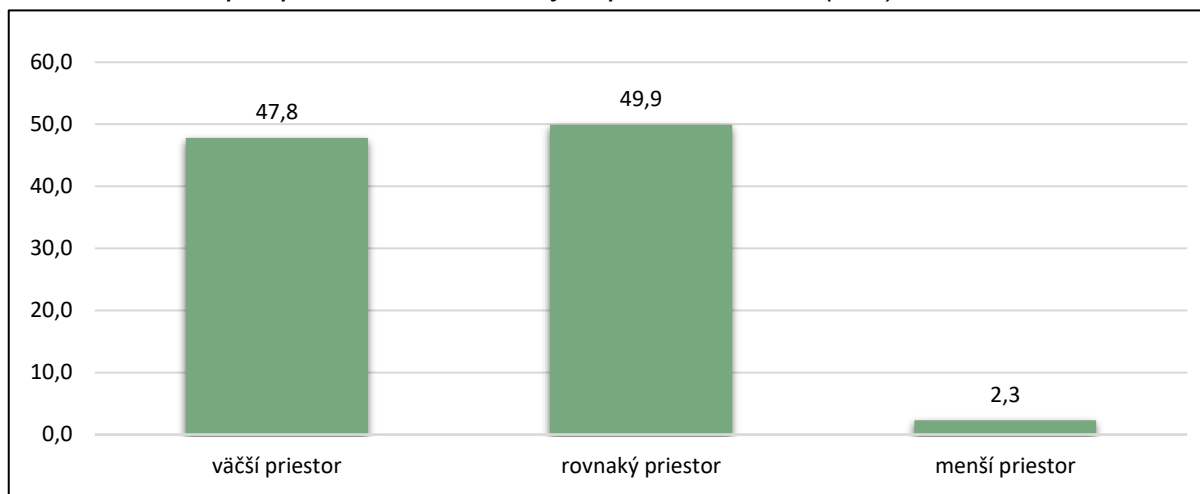
Tabuľka 3 Možnosť prejavu názoru žiaka na vyučovacej hodine zameranej na výučbu ľudských práv podľa typu školy (v %)

Možnosť prejavu názoru žiaka	ZŠ	SŠ
nie je priestor na prejav názoru žiaka	12,0	4,5
žiaci majú možnosť prejať svoj názor	54,3	56,2
vyučovanie formou diskusie	33,3	39,3
iná forma	0,4	0,0

Priestor pre problematiku ľudských práv vo vzdelávaní

Takmer polovica učiteľov považuje súčasný rozsah výučby ľudských práv za primeraný (49,9 %), pričom porovnateľne vysoký podiel by uvítal jeho rozšírenie (47,8 %). Len zanedbateľná časť respondentov zastáva názor, že by sa tejto problematike malo venovať menej priestoru (2,3 %). Tieto zistenia poukazujú na relatívne vysokú mieru akceptácie ľudskoprávnej tematiky v školskom prostredí.

Graf 4 Priestor pre problematiku ľudských práv v školách (v %)



Rozdiely medzi typmi škôl naznačujú, že učitelia základných škôl častejšie pociťujú potrebu väčšieho priestoru pre túto oblasť, zatiaľ čo učitelia stredných škôl sú skôr spokojní so súčasným stavom.

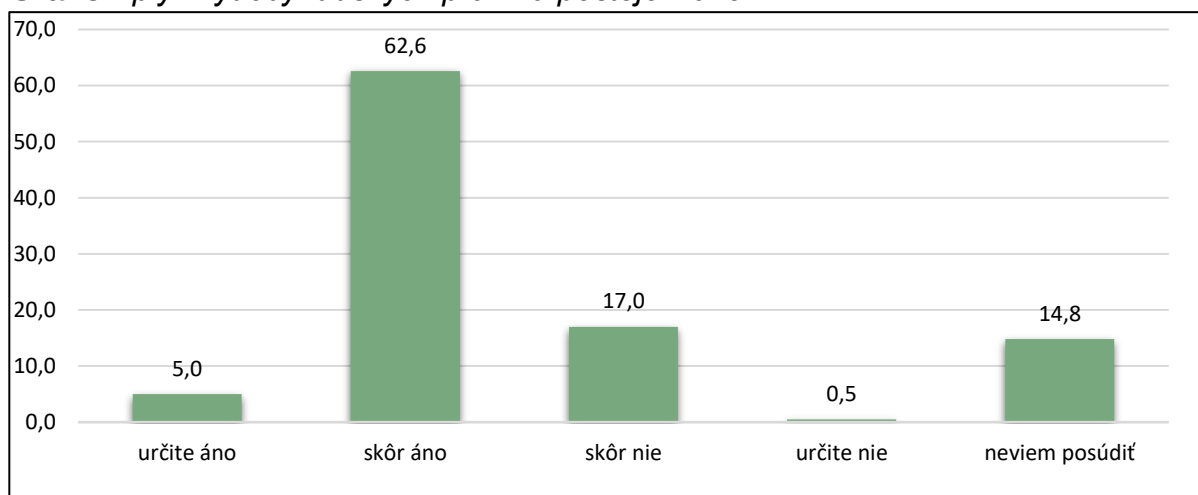
Tabuľka 4 Priestor pre problematiku ľudských práv v školách podľa typu školy (v %)

	ZŠ	SŠ
väčší priestor než v súčasnosti	51,1	45,0
rovnaký priestor ako v súčasnosti	47,4	52,1
menší priestor než v súčasnosti	1,5	2,9

Vplyv výučby ľudských práv na postoje žiakov

Významná väčšina učiteľov uvádza, že v dôsledku výučby ľudských práv zaznamenala zmeny v názoroch alebo postojoch žiakov (67,7 %). Menšia časť respondentov zmeny nespozorovala (17,5 %), alebo ich nedokázala jednoznačne posúdiť (14,8 %).

Graf 5 Vplyv výučby ľudských práv na postoje žiakov



V porovnaní so strednými školami zaznamenali učitelia základných škôl vplyv výučby o niečo častejšie (ZŠ 71,5 %, SŠ 64,4 %), čo môže súvisieť s väčšou formovateľnosťou postojov mladších žiakov.

Tabuľka 5 Vplyv výučby ľudských práv na postoje žiakov podľa typu školy (v %)

	ZŠ	SŠ
určite áno	4,5	5,5
skôr áno	67,0	58,9
skôr nie	15,0	18,8
určite nie	0,0	1,0
neviem posúdiť	13,5	15,9

Záver

Výsledky výskumu z oblasti spôsobu výučby ľudských práv v škole poukazujú na to, že problematika má v školskom prostredí stabilné a relatívne pevné postavenie. Učitelia ju vnímajú ako dôležitú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom ju realizujú prostredníctvom rôznorodých foriem a materiálov. Hlavným spôsobom oboznamovania žiakov s otázkami ľudských práv sú vyučovacie hodiny. Nasledujú besedy v škole a informácie na nástenkách, resp. v školských časopisoch. Učitelia najčastejšie využívajú pri výučbe ľudských práv na hodine učebnicu predmetu doplnenú inými materiálmi, avšak taktiež uvádzali aj využívanie len odborných materiálov a pomôcok (bez učebnice predmetu) a príručky (alebo iné materiály) doplnené učebnicou predmetu. Pozitívne možno hodnotiť najmä skutočnosť, že väčšina učiteľov vytvára priestor pre vyjadrenie názorov žiakov. Takmer polovica učiteľov je spokojná s aktuálnou porciou času pri otázke vymedzeného priestoru vo vyučovacom procese pre výučbu ľudských práv. Na druhej strane, veľký podiel je aj tých, ktorí by privítali väčší priestor. Zaznamenáva sa aj reálny vplyv výučby na ich postoje, pretože viac ako dve tretiny respondentov spozorovali zmenu v názoroch alebo postojoch žiakov v uplatňovaní ľudských práv v škole.

Zároveň sa však ukazuje potreba ďalšieho rozvoja v tejto oblasti, najmä pokiaľ ide o systematické vzdelávanie učiteľov a rozširovanie priestoru pre ľudskoprávnu tematiku, predovšetkým v základných školách. Celková analýza a interpretácia dát aj iných oblastí o ľudských právach (nielen z pohľadu učiteľov) výskumu CVTI SR je dostupná v záverečnej správe, ktorá je uverejnená na stránke cvtisr.sk v sekcii *Výskumy a prevencia*.

Súhrn

Článok sa zameriava na problematiku vzdelávania a dodržiavania ľudských práv v školskom prostredí z pohľadu učiteľov základných a stredných škôl. Vychádza z výsledkov výskumnej úlohy *Ľudské práva optikou učiteľov základných a stredných škôl za rok 2024*, ktorá nadväzuje na dlhodobý monitoring realizovaný od roku 2005. Pozornosť sa venuje spôsobom výučby ľudských práv, využívaným didaktickým materiálom, možnostiam participácie žiakov, vnímaniu priestoru pre ľudskoprávnu tematiku vo vzdelávaní, ako aj vplyvu výučby na postoje žiakov. Výsledky poukazujú na stabilné postavenie ľudských práv vo výchovno-vzdelávacom procese, ako aj na potrebu ďalšieho posilňovania profesijného rozvoja učiteľov a participatívnych foriem výučby.

Abstract

The article focuses on the issue of human rights education and their observance in the school environment from the perspective of primary and secondary school teachers. It is based on the results of the research project "Human Rights from the Perspective of Primary and Secondary School Teachers in 2024", which builds on long-term monitoring conducted since 2005. The article addresses methods of teaching human rights, teaching materials used, opportunities for student participation, teachers' perceptions of the scope of human rights education, and the impact of teaching on students' attitudes. The findings indicate a stable position of human rights within the educational process, while also highlighting the need to further strengthen teachers' professional development and participatory teaching approaches.

Rizikové správanie žiakov v školskom prostredí: výskyt, súvislosti a výzvy pre prax

Mária JANKOVÁ^{*/}

Úvod

Rizikové správanie žiakov dlhodobo predstavuje významnú tému pedagogického výskumu, školskej praxe, aj verejných politík. Posledné dve dekády pritom ukazujú, že nejde o izolované javy, ale o vzájomne prepojený komplex správania, ktorý zahŕňa „tradičné“ formy problémového správania (šikanovanie, záškoláctvo, užívanie návykových látok), ako aj nové podoby spojené s digitalizáciou života detí a mladých ľudí (kyberšikanovanie, digitálne závislosti, nezodpovedné online správanie). Mnohé medzinárodné výskumy pritom upozorňujú, že rizikové správanie úzko súvisí so školskou klímou, duševným zdravím, sociálnymi vzťahmi a prostredím, v ktorom žiaci žijú a vyrastajú (OECD 2021; WHO 2021; Livingstone et al. 2022).

Na Slovensku sú dostupné najmä prieskumy orientované na skúsenosti samotných žiakov – napríklad EU Kids Online Slovakia, výskumy o mediálnej gramotnosti a online správaní, či prieskumy zamerané na vybrané typy rizík. Chýbali však komplexné zistenia o tom, ako rizikové správanie žiakov vnímajú samotné školy ako inštitúcie, ktoré incidenty identifikujú, riešia a nesú za ne zodpovednosť. Práve túto medzeru vyplňa prieskum CVTI SR realizovaný v roku 2025, ktorý zhromaždil údaje od 1 262 základných a stredných škôl z celého Slovenska.

Jednou súčasťou bolo aj zisťovanie výskytu rôznych foriem rizikového správania žiakov a ich súvislostí s charakteristikami školy, ako je typ školy, zriaďovateľ, počet žiakov, veľkosť sídla alebo kraj. Keďže ide o údaje z perspektívy škôl – teda aktérov, ktorí majú priestor rizikové správanie pozorovať v kontexte každodenného života žiakov – poskytujú odlišný a doplnujúci obraz k štúdiám založeným na výpovediach detí.

Cieľom tohto článku je zverejniť výsledky prieskumu zameraného na výskyt a rozmanitosť foriem rizikového správania žiakov v školskom prostredí, poukázať na ich vzťah k vybraným charakteristikám škôl a diskutovať o tom, aké výzvy z týchto zistení vyplývajú pre prax a pre systémové zabezpečenie

^{*/} Mgr. Mária Janková, CVTI SR, Bratislava.

prevencie. Článok vychádza z kombinácie deskriptívnej a komparatívnej analýzy a prináša empirické poznatky, ktoré môžu prispieť k lepšiemu porozumeniu rizikového správania v súčasnom školskom prostredí a k zefektívneniu preventívnych intervencií.

Metodika prieskumu

Prieskum realizovalo Centrum vedecko-technických informácií SR od augusta do septembra 2025 ako celoslovenské zisťovanie, ktorého cieľom bolo zmapovať ako základné a stredné školy vnímajú výskyt rôznych foriem rizikového správania žiakov. Zameriaval sa na to, aké javy sa v školskom prostredí objavujú, ako často ich školy registrujú a do akej miery sa ich výskyt líši podľa typu školy, zriaďovateľa, či ďalších charakteristík. Keďže školy sú inštitúcie, ktoré majú dlhodobú skúsenosť s pozorovaním správania žiakov a s riešením rôznych situácií v praxi, poskytujú unikátny pohľad dopĺňajúci poznatky z výskumov realizovaných priamo medzi žiakmi.

Dáta boli získané prostredníctvom online dotazníka rozoslaného všetkým základným a stredným školám na Slovensku. Respondenti – riaditelia, zástupcovia riaditeľov a odborní zamestnanci – školskí psychológovia, špeciálni a sociálni pedagógovia – odpovedali najmä na položky so zatvoreným formátom. Jedna z kľúčových otázok sa sústredila na výskyt širokého spektra foriem rizikového správania, pričom respondenti uvádzali, či sa jednotlivé javy v prostredí ich školy vyskytujú. Zahŕňala tradičné formy problémového správania, napríklad záškoláctvo, šikanovanie či užívanie návykových látok, ale aj rizikové správanie súvisiace s digitálnym prostredím, napríklad kyberšikanovanie, nezodpovedné zdieľanie osobných údajov alebo digitálne sebapoškodzovanie.

Do prieskumu sa zapojilo 1 262 škôl zo všetkých regiónov Slovenska. Vzorka zahŕňa základné školy, gymnáziá aj stredné odborné školy, pričom sú zastúpené všetky skupiny zriaďovateľov, rôzne veľké sídla i školy s rozdielnou veľkosťou žiackej populácie. Takéto široké zastúpenie umožňuje analyzovať aj súvislosti medzi výskytom správania a charakteristikami školy.

Dáta boli spracované v programe IBM SPSS Statistics. Premenné zachytávajúce výskyt jednotlivých javov boli transformované do dichotomickej podoby, aby ich bolo možné analyzovať na škále „vyskytuje sa“ a „nevyskytuje sa“. Následne bola uskutočnená deskriptívna analýza, ktorá poskytla prehľad o frekvencii výskytu sledovaných javov. Okrem toho boli pomocou chí-kvadrátu testov nezávislosti analyzované rozdiely medzi typmi škôl, zriaďovateľmi, veľkosťou sídla, počtom žiakov a krajmi tak, aby sa identifikovali štatisticky významné súvislosti medzi správaním žiakov a prostredím školy.

Prieskum má prirodzene svoje limity, keďže vychádza z inštitucionálneho vnímania, kedy školy zaznamenávajú najmä tie javy, ktoré sa objavujú v školskom prostredí alebo sú nahlásené. Na druhej strane však poskytuje

dôležitý pohľad na rizikové správanie ako na komunitný a organizačný fenomén, ktorý môže byť významne ovplyvnený štruktúrou a podmienkami školy. V spojení s predchádzajúcimi výskumami zameranými na populáciu žiakov tak dáva priestor na komplexnejšie pochopenie dynamiky rizikového správania v súčasnom školskom prostredí.

Výsledky

Výsledky prieskumu ukazujú, že rizikové správanie žiakov je v školskom prostredí rozsiahly a mnohorozmerný fenomén, ktorý sa dotýka nielen tradičných foriem problémového správania, dlhodobo známych zo školskej praxe, ale aj novších podôb správania súvisiacich s digitalizáciou každodenného života detí a mladých ľudí. Z údajov získaných zo 1 262 škôl vyplýva, že väčšina škôl sa stretáva s viacerými formami rizikového správania súbežne, pričom medzi jednotlivými javmi existujú zreteľné rozdiely v ich frekvencii i charaktere. Tieto rozdiely sa zároveň ukazujú ako relatívne stabilné naprieč rôznymi typmi škôl, čo poukazuje na ich celospoločenský charakter.

Z tradičných foriem rizikového správania školy najčastejšie uvádzajú záškoláctvo, ktoré zaznamenalo 47,5 % opýtaných škôl. Ide o jav, ktorý sa často spája so slabou motiváciou k učeniu, problémami v rodinnom prostredí alebo narušenými vzťahmi v triednom kolektíve. Podobne vysoký výskyt bol zachytený aj pri užívaní návykových látok (42,2 %), ktoré sa vyskytuje vo všetkých typoch škôl a podľa odborných zdrojov často súvisí s rizikovými skupinami rovesníkov, zníženou mierou rodičovskej kontroly a dostupnosťou látok medzi mladými ľuďmi (WHO 2021). Významne zastúpené sú aj šikanovanie (39,4 %) a agresivita, či násilné prejavy (33,1 %), ktoré vo väčšine prípadov nadobúdajú verbálnu alebo sociálnu podobu, ale nie sú ojedinelé ani fyzické konflikty medzi žiakmi. Školy tak reflektujú častý presah offline konfliktov do online prostredia, ktorý môže slúžiť ako priestor pre pokračovanie konfliktu, jeho eskaláciu alebo zverejnenie.

Prieskum mapoval aj formy správania spojené s digitálnymi technológiami. Zistenia ukazujú, že digitálne prostredie významne zasahuje do života žiakov a je čoraz častejším zdrojom rizikového správania. Najrozšírenejšie sú závislosti od digitálnych technológií, ktoré uviedlo 42,2 % škôl. Ide o správanie, ktoré môže mať rôzne podoby – od nadmerného používania mobilu až po výrazné narušenie denného režimu, sociálnych vzťahov, či školských povinností. Kyberšikanovanie sa vyskytuje v 38 % škôl a v mnohých prípadoch je prepojené so šikanovaním v offline prostredí, čo potvrdzujú aj medzinárodné výskumy (Livingstone et al. 2022). Nezodpovedné zdieľanie osobných údajov a fotografií, ktoré uviedlo 28,8 % škôl, patrí k rizikám, ktoré naberajú na závažnosti, najmä medzi mladšími adolescentmi.

Najmenej časté, avšak z hľadiska bezpečnosti mimoriadne závažné riziká sú sexting (5,5 %), hranie hazardných hier (8,2 %), digitálne sebapoškodzovanie

(2,9 %) a kybergrooming (0,8 %). Sú síce zriedkavé, ale odborné štúdie upozorňujú, že aj menej časté incidenty môžu mať vážne psychické, sociálne, alebo právne dôsledky (EU Kids Online 2022). Zároveň treba zdôrazniť, že niektoré formy správania môžu byť nedostatočne zachytené, pretože žiaci ich pred školou často skrývajú alebo školy nemajú dostatok nástrojov na ich identifikáciu. Prehľad výskytu sledovaných foriem rizikového správania je v *tabuľke 1*. Zachytáva percentuálne zastúpenie jednotlivých javov naprieč všetkými školami v prieskume.

Tabuľka 1 Výskyt jednotlivých foriem rizikového správania žiakov v školách (v %)

Forma rizikového správania	%
Záškolačstvo	47,5
Užívanie návykových látok (tabak, alkohol, drogy)	42,2
Závislosti od digitálnych technológií	42,2
Šikanovanie	39,4
Kyberšikanovanie	38,0
Agresivita a násilie	33,1
Sebapoškodzovanie	32,4
Nezodpovedné zdieľanie osobných údajov a fotografií	28,8
Poruchy príjmu potravy	20,6
Nenávistné prejavy (offline aj online)	13,7
Hranie hazardných hier	8,2
Šírenie hoaxov a dezinformácií	8,0
Delikventné/kriminálne správanie	7,8
Sexting	5,5
Rizikové sexuálne správanie	4,8
Digitálne sebapoškodzovanie	2,9
Kybergrooming	0,8
Nevyskytuje sa žiadna forma rizikového správania	13,0

V tejto časti výsledkov možno konštatovať, že výskyt rizikového správania v školách je pomerne vysoký v rôznych oblastiach a školy sú konfrontované so širokou škálou prejavov, ktoré si vyžadujú komplexné preventívne a intervenčné stratégie. Na javy s najvyšším zastúpením – záškolačstvo, užívanie návykových látok, digitálne závislosti a šikanovanie – školy, aj odborná verejnosť dlhodobo upozorňujú a vyžadujú si systémovú podporu. Menej časté formy správania však tiež nemožno prehliadať, keďže ich závažnosť môže byť výrazná a vyžaduje špecializované postupy alebo odborné intervencie.

Analýza údajov ukázala, že výskyt rizikového správania sa výrazne líši podľa typu školy, pričom rozdiely medzi základnými školami, gymnáziami a strednými odbornými školami sú v mnohých prípadoch štatisticky významné. Tieto rozdiely poukazujú nielen na odlišné potreby žiakov v jednotlivých stupňoch vzdelávania, ale aj na špecifickú dynamiku školského prostredia, ktorá môže rizikové správanie podporovať alebo redukovať.

Záškoláctvo

patrí medzi najvýraznejšie formy správania, ktoré sa odlišujú podľa typu školy. V stredných odborných školách sa vyskytuje podstatne častejšie než v základných školách a gymnáziách, čo potvrdzuje aj štatisticky významný rozdiel ($p < 0,001$). Tento trend je v súlade s dlhodobými poznatkami, podľa ktorých sa absencie zvyšujú najmä v období adolescencie, keď žiaci získavajú väčšiu autonómiu, ale často čelia aj zvýšenej záťaži, či zníženiu motivácie vo vzťahu k školským požiadavkám.

Pri užívaní návykových látok

sa ukázal podobný vzorec. Školy najčastejšie zaznamenávajú toto správanie v stredných odborných školách, v menšej miere v gymnáziách a najmenej v základných školách. Aj v tomto prípade ide o štatisticky významný rozdiel ($p < 0,001$), ktorý môže súvisieť s kombináciou faktorov – sociálnym zložením žiakov, rovesníckymi skupinami, dostupnosťou látok a širším sociálnym kontextom, v ktorom sa mladí ľudia pohybujú.

V oblasti agresivity a fyzického či verbálneho násillia ($p < 0,001$)

uvádzajú školy tiež významné rozdiely. Najvyšší výskyt je pozorovaný v základných školách a stredných odborných školách, čo môže súvisieť s heterogénnosťou žiackych skupín, väčšími triedami a dlhodobo napätými rovesníckymi vzťahmi v určitých školských kolektívoch. V gymnáziách sa agresívne správanie objavuje podstatne menej často, čo môže odrážať výberový charakter týchto škôl, ale aj stabilnejšiu školskú klímu.

Pri sebapoškodzovaní ($p < 0,001$) a poruchách príjmu potravy ($p < 0,001$)

ide o formy správania, ktoré školy zaznamenávajú najmä v gymnáziách a stredných odborných školách. Tento výsledok korešponduje s tým, že tieto javy sa typicky spájajú s obdobím staršej adolescencie, keď sú psychické prežívanie, tlak na výkon a zmeny v identite najvýraznejšie.

Digitálne riziká

sa naprieč typmi škôl vyskytujú výrazne odlišným spôsobom. Závislosti od digitálnych technológií sú najčastejšie v základných školách a stredných odborných školách ($p < 0,001$), čo môže súvisieť s rozšírenejším používaním mobilných zariadení v mladších vekových skupinách a zároveň s intenzitou socializačných procesov v rovesníckych kolektívoch. Zistenia pri kyberšikanovaní paradoxne nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi typmi škôl, čo naznačuje, že ide o problém, ktorý sa týka všetkých školských stupňov podobnou mierou.

Šírenie hoaxov a dezinformácií

vykazuje štatisticky významné rozdiely ($p < 0,05$) s najvyšším výskytom v gymnáziách, čo môže byť spojené s intenzívnejším používaním

sociálnych sietí a vyššou expozíciou online obsahu u žiakov starších ročníkov. Digitálne sebapoškodzovanie má síce nízky celkový výskyt, ale rozdiely medzi školami sú významné ($p < 0,01$), pričom najčastejšie sa objavuje v stredných odborných školách. Hranie hazardných hier je ďalším zjavne problémovým javom najmä v stredných odborných školách ($p < 0,001$), čo môže súvisieť s tým, že žiaci v tomto veku často experimentujú s rôznymi formami online aj offline rizikového správania.

Zaujímavé zistenie prináša aj podiel škôl, ktoré uviedli, že sa u nich nevyskytuje žiadna forma rizikového správania. Tento podiel je najvyšší v gymnáziách a najnižší v stredných odborných školách ($p < 0,001$). Aj keď môže ísť o kombináciu skutočne nižšieho výskytu a odlišného vnímania správania zo strany škôl, výsledok potvrdzuje, že niektoré typy škôl čelia širšiemu spektru problémov než iné.

Rozdiely, ktoré sa medzi školami objavili, sú konzistentné s dlhodobými trendmi, podľa ktorých sú rizikové formy správania výrazne podmienené vekovou skladbou žiakov, charakteristikami rovesníckych skupín a celkovou atmosférou školy. V stredných odborných školách sa kumulujú viaceré rizikové faktory, ktoré prispievajú k vyššiemu výskytu viacerých foriem správania, zatiaľ čo gymnáziá vykazujú nižšie zastúpenie viacerých typov rizík, najmä tých tradičných.

Tabuľka 2 Štatisticky významné rozdiely vo výskyte rizikového správania podľa typu školy (ZŠ, SOŠ, GYM)

Forma rizikového správania	Rozdiel podľa typu školy	p-hodnota
Záškolačstvo	ZŠ < SOŠ; GYM < SOŠ	$p < 0,001$
Užívanie návykových látok	ZŠ < SOŠ; GYM < SOŠ	$p < 0,001$
Agresivita a násilie	ZŠ > GYM; SOŠ > GYM	$p < 0,001$
Šikanovanie	bez významného rozdielu	n. s.
Kyberšikanovanie	bez významného rozdielu	n. s.
Sebapoškodzovanie	GYM > ZŠ; SOŠ > ZŠ	$p < 0,001$
Poruchy príjmu potravy	GYM > ZŠ; SOŠ > ZŠ	$p < 0,001$
Nezodpovedné zdieľanie údajov	bez významného rozdielu	n. s.
Digitálne závislosti	ZŠ > GYM; SOŠ > GYM	$p < 0,001$
Nenávistné prejavy	bez významného rozdielu	n. s.
Šírenie hoaxov a dezinformácií	GYM > ZŠ (mierny rozdiel)	$p < 0,05$
Digitálne sebapoškodzovanie	SOŠ > ZŠ; SOŠ > GYM	$p < 0,01$
Hranie hazardných hier	SOŠ > ZŠ; SOŠ > GYM	$p < 0,001$
Sexting	bez významného rozdielu	n. s.
Rizikové sexuálne správanie	bez významného rozdielu	n. s.
Delikventné/kriminálne správanie	bez významného rozdielu	n. s.
Kybergrooming	bez významného rozdielu	n. s.
Nevyskytuje sa žiadna forma rizikového správania	GYM > ZŠ; GYM > SOŠ	$p < 0,001$

Poznámka: n. s. = rozdiel nie je štatisticky významný

Okrem rozdielov medzi typmi škôl sa analýza zamerala aj na širšie kontextové faktory, ktoré môžu podmieňovať výskyt rizikového správania žiakov. Patria sem najmä zriaďovateľ školy, veľkosť sídla, počet žiakov a kraj. Tieto charakteristiky sú dôležité, pretože môžu odrážať rozdiely v sociálnom zložení žiakov, dostupnosti odborných zamestnancov, organizácii prevencie či možnostiach spolupráce s rodinou a okolím školy.

Zriaďovateľ školy

bol prvým sledovaným faktorom. Výsledky ukázali, že vo väčšine foriem rizikového správania sa školy rôznych zriaďovateľov nelíšia, čo naznačuje, že samotný právny status školy – či už ide o školu štátnu, súkromnú alebo cirkevnú – nepredstavuje rozhodujúci faktor. Štatisticky významné rozdiely sa však objavili v troch oblastiach: záškoláctve ($p < 0,01$), užívaní návykových látok ($p < 0,01$) a sebapoškodzovaní ($p < 0,001$). V týchto prípadoch vykazujú vyšší výskyt najmä štátne školy, čo môže odrážať ich väčšiu heterogenitu, vyšší počet žiakov a širšie zastúpenie sociálnych skupín v porovnaní so školami súkromnými, či cirkevnými. Štatisticky významný rozdiel sa objavil aj pri kybergroomingu ($p < 0,001$), ale vzhľadom na extrémne nízky výskyt tohto javu vo všetkých kategóriách je potrebné interpretovať výsledok s opatrnosťou. Pri všetkých ostatných javoch – od šikanovania a agresivity až po digitálne riziká, ako sú kyberšikanovanie či digitálne závislosti – rozdiely medzi školami rôznych zriaďovateľov neboli potvrdené.

Veľkosť sídla školy

bola ďalším dôležitým faktorom. Aj keď sa v niektorých oblastiach ukázali rozdiely medzi obcami, mestami a krajskými mestami, ich charakter je skôr trendový než konzistentne štatisticky významný. Vo všeobecnosti možno pozorovať, že školy vo väčších sídlach častejšie uvádzajú výskyt digitálnych rizík, ako sú kyberšikanovanie, nezodpovedné zdieľanie údajov či digitálne závislosti. Tento trend je v súlade s európskymi zisteniami, ktoré ukazujú, že v urbánnych prostrediach je technológia intenzívnejšie integrovaná do života mladých ľudí (Livingstone et al. 2022). Naopak, tradičné formy problémového správania – agresivita či fyzické šikanovanie, majú vyššie relatívne zastúpenie na malých školách v menších obciach, kde je sociálna kontrola rovesníkov i dospelých iná, no zároveň môžu byť konflikty medzi žiakmi viditeľnejšie.

Pri počte žiakov školy

sa objavili výraznejšie rozdiely. Veľké školy s veľkou žiackou populáciou častejšie uvádzajú výskyt viacerých foriem rizikového správania, najmä záškoláctva, kyberšikanovania, digitálnych závislostí a agresívneho správania. Je to očakávaný výsledok, keďže väčšie školy majú komplexnejšiu dynamiku rovesníckych skupín, viac anonymných vzťahov a vyšší počet potenciálnych konfliktov. Menšie školy, naopak, častejšie uvádzajú, že sa u nich nevyskytuje žiadna forma rizikového správania.

Tento rozdiel môže vyplývať zo silnejšej väzby medzi učiteľmi a žiakmi, väčšej prehľadnosti prostredia a vyššej miery individuálnej pozornosti, ktorú môžu pedagogickí pracovníci žiakom venovať.

Kraj

ako regionálna charakteristika vykazuje zaujímavé rozdiely. Pri záškoláctve majú najvyšší výskyt školy v Banskobystrickom, Prešovskom, Nitrianskom a Košickom kraji, nižší výskyt deklarujú školy v Trnavskom, Trenčianskom a Žilinskom kraji. Úplne opačný vzorec sa objavil pri šikanovaní, ktoré častejšie uvádzajú školy v Bratislavskom, Trnavskom a Trenčianskom kraji. Kyberšikanovanie vykazuje vyšší výskyt v Bratislavskom, Trenčianskom a Žilinskom kraji, v Prešovskom a Košickom kraji sa vyskytuje zriedkavejšie.

Tabuľka 3 Štatisticky významné rozdiely vo výskyte rizikového správania podľa ďalších charakteristík školy (zriaďovateľ, veľkosť sídla školy, počet žiakov, kraj)

Forma rizikového správania	Zriaďovateľ	Veľkosť sídla školy	Počet žiakov školy	Kraj
Záškoláctvo	štátne > ostatné	trend: mestá > obce	vyšší vo veľkých školách	najvyššie BB, PO, NR, KE; najnižšie TT, TN, ZA
Užívanie návykových látok	štátne > ostatné	mierny trend: mestá > obce	vyšší vo veľkých školách	n. s.
Šikanovanie	n. s.	mierny trend: obce > mestá	vyšší v menších školách	vyššie BA, TT, TN; nižšie BB, PO, KE
Agresivita a násilie	n. s.	mierny trend: obce > mestá	vyšší vo veľkých školách	n. s.
Kyberšikanovanie	n. s.	vyšší v mestách	vyšší vo veľkých školách	vyššie BA, TN, ZA; nižšie PO, KE
Sebapoškodzovanie	štátne > ostatné	trend: mestá > obce	vyšší vo veľkých školách	najvyššie BA, ZA, BB; najnižšie PO
Poruchy príjmu potravy	n. s.	trend: mestá > obce	vyšší vo veľkých školách	najvyššie BA; najnižšie PO
Nezodpovedné zdieľanie údajov	n. s.	vyšší v mestách	vyšší vo veľkých školách	vyššie TN, BA, TT, ZA; najnižšie PO

Tabuľka 3 (pokračovanie) *Štatisticky významné rozdiely vo výskyte rizikového správania podľa ďalších charakteristík školy (zriaďovateľ, veľkosť sídla školy, počet žiakov, kraj)*

Forma rizikového správania	Zriaďovateľ	Veľkosť sídla školy	Počet žiakov školy	Kraj
Digitálne závislosti	n. s.	výrazne vyšší v mestách	vyšší vo veľkých školách	najvyššie BA, ZA; najnižšie PO
Nenávistné prejavy	n. s.	bez jasného trendu	n. s.	najvyššie BA; vyššie aj ZA a KE
Šírenie hoaxov a dezinformácií	n. s.	vyššie v mestách	vyššie vo väčších školách	n. s.
Digitálne sebapoškodzovanie	n. s.	trend: mestá > obce	vyšší vo väčších školách	n. s.
Hranie hazardných hier	n. s.	trend: mestá > obce	výrazne vyšší vo veľkých školách	najvyššie ZA, BA, BB; najnižšie PO, KE
Sexting	n. s.	trend: mestá > obce	vyšší vo väčších školách	n. s.
Rizikové sexuálne správanie	n. s.	bez trendu	vyšší vo väčších školách	n. s.
Delikventné správanie	n. s.	trend: obce > mestá	vyšší v stredne veľkých školách	n. s.
Nevyskytuje sa žiadna forma rizikového správania	n. s.	vyššie v malých obciach	najvyššie v malých školách	n. s.

Poznámka: n. s. = rozdiel nie je štatisticky významný

Pri rizikách spojených s duševným zdravím sú regionálne rozdiely obzvlášť výrazné. Sebapoškodzovanie a poruchy príjmu potravy sa najčastejšie vyskytujú v Bratislavskom kraji, pričom zvýšené podiely výskytu seba-poškodzovania uvádzajú aj školy v Žilinskom a Banskobystrickom kraji. Naopak, v Prešovskom kraji sa tieto javy objavujú podstatne menej často. Podobný trend možno sledovať aj pri poruchách príjmu potravy: Bratislavský kraj výrazne preyšuje ostatné regióny, kým v Prešovskom kraji je výskyt najnižší.

Digitálne riziká taktiež nevykazujú rovnomerný výskyt. Závislosti od digitálnych technológií sú najčastejšie hlásené v Bratislavskom a Žilinskom kraji, zatiaľ čo

v Prešovskom kraji je ich výskyt nízky. Nezodpovedné zdieľanie osobných údajov a fotografií je rozšírenejšie v krajoch západného a stredného Slovenska – najmä v Trenčianskom, Bratislavskom, Trnavskom a Žilinskom kraji. Nenávistné prejavy sa najčastejšie vyskytujú v Bratislavskom kraji, pričom mierne vyššie hodnoty sa objavujú aj v Žilinskom a Košickom kraji. Z tradičných rizík vykazuje regionálny vplyv aj hranie hazardných hier, ktoré je najčastejšie v Žilinskom, Bratislavskom a Banskobystrickom kraji, a najmenej v Prešovskom a Košickom kraji.

Tieto zistenia naznačujú, že rizikové správanie žiakov má síce celoslovenský charakter, ale jeho intenzita a profil sa v jednotlivých regiónoch líšia. V niektorých krajoch prevládajú tradičné formy rizikového správania, inde sú častejšie digitálne alebo psychické formy problémového správania. Pre preventívnu politiku to znamená potrebu citlivého, regionálne diferencovaného prístupu, ktorý zohľadňuje špecifické potreby a kontext jednotlivých krajov, namiesto výlučne jednotného celonárodného modelu.

Súhrnne možno konštatovať, že medzi kontextovými faktormi zohráva najvýraznejšiu úlohu počet žiakov a typ školy, ktoré sú najsilnejšími prediktormi výskytu rizikového správania. Tento vzorec je v súlade aj so zahraničnými zisteniami, podľa ktorých väčšie školy a školy s heterogénnejším zložením žiakov čelia širšiemu spektru rizík (OECD 2021). Ostatné faktory – zriaďovateľ, veľkosť sídla a kraj – majú skôr doplňujúci, sekundárny charakter. Analýza však ukázala, že kraj nie je úplne neutrálne pôsobiacou premennou: hoci regionálne rozdiely neformujú celkový obraz rizikového správania tak výrazne ako typ školy či počet žiakov školy, v niektorých oblastiach vytvárajú špecifické profilácie, napríklad vyšší výskyt sebapoškodzovania a porúch príjmu potravy v Bratislavskom kraji, častejšie tradičné riziká v stredných a východných regiónoch či vyššiu prítomnosť digitálnych rizík v západných a urbanizovaných oblastiach. Regionálny faktor preto nemožno považovať iba za okrajový; jeho vplyv je selektívny a prejavuje sa najmä pri rizikách spojených s duševným zdravím a digitálnym prostredím. Napriek tomu zostáva jeho celkový účinok menej výrazný v porovnaní s tým, ako rizikové správanie diferencuje typ školy a jej veľkosť.

Diskusia

Výsledky prieskumu poukazujú na to, že rizikové správanie žiakov má v slovenskom školskom prostredí viacrozmerý charakter a jeho výskyt je diferencovaný podľa viacerých kontextových faktorov. Analýza potvrdila, že nie všetky formy správania sa v školách vyskytujú v rovnakej miere, pričom najčastejšie sú tradičné prejavy rizikového správania – záškoláctvo, agresivita či šikanovanie, nasledované rizikami v online priestore a psychickými formami ohrození. Tento obraz je v súlade s aktuálnymi trendmi v Európe, ktoré upozorňujú na paralelný výskyt tradičných a digitálnych rizík v populácii detí a mladých ľudí (Livingstone et al. 2022; Smahel et al. 2020).

Porovnanie jednotlivých typov škôl ukázalo, že najvýraznejšie rozdiely sú medzi základnými školami a strednými školami. Základné školy častejšie uvádzali výskyt tradičných foriem rizikového správania, vrátane agresivity, šikanovania či problémového správania v triedach, zatiaľ čo v SOŠ bola častejšie javy spojené s užívaním návykových látok, záškoláctvom a niektorými formami sexuálne rizikového správania. Tento rozdiel môže odrážať vývinové špecifiká adolescentov, širšie sociálne väzby žiakov stredných škôl aj ich väčšiu mieru autonómie vo voľnom čase.

Dôležitým faktorom sa ukázal byť aj počet žiakov školy. Väčšie školy vykazujú vyšší výskyt takmer všetkých sledovaných foriem rizikového správania, najmä záškoláctva, agresivity, kyberšikanovania a digitálnych závislostí. Je pravdepodobné, že anonymnejšie prostredie veľkých škôl, komplexná dynamika rovesníckych skupín a širšie spektrum sociálneho zázemia žiakov vytvárajú podmienky, v ktorých môže rizikové správanie vzniknúť a pretrvávať. Naopak, malé školy častejšie uvádzajú, že sa u nich rizikové správanie nevyskytuje vôbec, čo môže byť spojené so silnejšou komunitnou väzbou, osobnejšou znalosťou žiakov a efektívnejšou kontrolou zo strany pedagógov. Tento výsledok je konzistentný s medzinárodnými zisteniami, ktoré poukazujú na vyššiu mieru sociálnych a disciplinárnych problémov v školách s veľkými žiackymi kolektívami (OECD 2021).

Významné rozdiely sa objavili aj pri zriaďovateľovi školy, a to najmä pri záškoláctve, užívaní návykových látok a sebapoškodzovaní. Štátne školy uvádzali vyšší výskyt týchto javov než súkromné či cirkevné školy, čo môže súvisieť s heterogénnejšou populáciou žiakov, väčším počtom tried a širšou socioekonomickou diverzitou. Tento rozdiel však nemožno interpretovať deterministicky; skôr poukazuje na systémové výzvy, ktoré štátne školy v porovnaní so školami alternatívnych zriaďovateľov častejšie riešia.

Podľa regionálnych rozdielov sa ukázalo, že rizikové správanie má celoslovenský charakter, ale jeho intenzita nie je v jednotlivých krajoch rovnaká. Niektoré tradičné formy správania, záškoláctvo či agresivita, sa vyskytujú častejšie v Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom kraji, zatiaľ čo digitálne riziká a javy spojené s duševným zdravím (sebapoškodzovanie, poruchy príjmu potravy) sú najvýraznejšie v Bratislavskom kraji. Šikanovanie je vyššie v západoslovenských krajoch, kým východné kraje uvádzajú nižší výskyt. Pri digitálnych závislostiach sa potvrdil vyšší podiel škôl z Bratislavského a Žilinského kraja, čo korešponduje so zisteniami o vyššej miere technologickej saturácie v urbanizovaných regiónoch.

Tieto výsledky potvrdzujú, že regionálne prostredie môže významne formovať profil rizík, ktorým sú žiaci vystavení. Regióny sa nelíšia len kultúrnym alebo sociálnym kapitálom, ale aj dostupnosťou odborných služieb, silou prevencie a komunitných programov, podporou zo strany samospráv či mierou ekonomickej záťaže rodín. Najnižší výskyt viacerých foriem rizikového správania bol zaznamenaný v Prešovskom kraji, tento výsledok však môže byť

ovplyvnený aj podhodnotením výskytu zo strany škôl, limitovanou dostupnosťou odbornej pomoci, či rozdielnou citlivosťou pedagógov na prejavy rizikového správania.

Zaujímavým aspektom je aj rozdiel medzi tradičnými a digitálnymi formami rizikového správania. Kým tradičné formy zostávajú vo všetkých regiónoch aj typoch škôl, digitálne riziká sú výraznejšie v mestských a urbanizovaných oblastiach. To je v súlade s výskumami, ktoré ukazujú, že mestské prostredie zvyšuje expozíciu mladých ľudí technológiám, sociálnym sieťam a online interakciám, čo vytvára podmienky pre vznik nových typov rizík (UNICEF 2023).

Komplexná kombinácia výsledkov naznačuje, že rizikové správanie žiakov nemožno vysvetliť jedným faktorom. Prelínajú sa tu individuálne charakteristiky žiakov, školské podmienky, lokálne prostredie aj širšie spoločenské faktory. V praxi to znamená, že účinné preventívne stratégie musia byť diferencované podľa potrieb škôl – iné intervencie si vyžadujú veľké školy v mestách, iné malé školy v obciach alebo školy v regiónoch s vyššou koncentráciou sociálnych a ekonomických problémov.

Celkové zistenia podporujú potrebu systematického prístupu k prevencii, ktorý zahŕňa nielen školu ako inštitúciu, ale aj rodiny, komunitu, odborníkov a regionálne samosprávy. Efektívna prevencia by preto mala byť viacúrovňová a citlivá na lokálne kontexty, pričom musí vychádzať z aktuálnych dát a pravidelného monitorovania.

Záver a odporúčania pre prax

Výsledky prieskumu prinášajú komplexný obraz o tom, aké formy rizikového správania sa vyskytujú v slovenských školách a aké faktory ich podmieňujú. Aj keď viaceré javy – najmä agresivita, šikanovanie, digitálne závislosti a záškoláctvo – majú celoslovenský charakter, rozdiely medzi typmi škôl, počtom žiakov a regionálnym kontextom poukazujú na potrebu diferencovaného prístupu k prevencii. Najsilnejším prediktorom výskytu rizikového správania sa ukázal byť počet žiakov školy, ktorý súvisí s anonymitou prostredia, dynamikou rovesníckych skupín a možnosťami pedagogického dozoru. Zriaďovateľ školy zohráva úlohu najmä v oblastiach spojených so sociálnymi a psychickými rizikami, avšak jeho vplyv nie je dominantný. Regionálne rozdiely poukazujú na lokalizované výzvy – v západných krajoch sa častejšie vyskytujú digitálne riziká a problémy spojené s duševným zdravím, zatiaľ čo v niektorých stredných a východných regiónoch pretrvávajú tradičné formy rizikového správania. Celkovo prieskum potvrdzuje potrebu systematického, dátami podloženého a lokálne citlivého prístupu k prevencii rizikového správania žiakov.

Na základe zistení z prieskumu možno formulovať niekoľko krokov, ktoré môžu podporiť efektívnu prevenciu v školskom prostredí:

1. Posilniť preventívne programy v školách s veľkými žiackymi kolektívmi

Tieto školy vykazujú najvyšší výskyt rôznych foriem rizikového správania. Potrebujú systematickú odbornú podporu, viac školských psychológov a sociálnych pedagógov, ako aj cielené preventívne stratégie.

2. Podporovať regionálne diferencované intervencie

Kraje vykazujú rozdielne profily rizík – napríklad digitálne riziká a problémy duševného zdravia sú najvýraznejšie v Bratislavskom kraji, kým záškoláctvo a agresivita v Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom kraji. Prevencia by mala reflektovať regionálny kontext a lokálne potreby.

3. Posilniť prevenciu v oblasti duševného zdravia

Sebapoškodzovanie a poruchy príjmu potravy sú v niektorých regiónoch významne zastúpené. Školy potrebujú metodickú podporu, školenia aj možnosti včasného zachytu žiakov ohrozených týmito javmi.

4. Rozvíjať programy digitálnej bezpečnosti v mestských školách

Kyberšikanovanie, digitálne závislosti a nezodpovedné zdieľanie údajov sa častejšie vyskytujú v urbanizovaných regiónoch. Učitelia by mali mať prístup k aktualizovaným vzdelávaniam a metodickým balíkom k digitálnej gramotnosti.

5. Zlepšiť spoluprácu medzi školami, rodinami a komunitou

Prevencia je najefektívnejšia tam, kde je postavená na spoločnom postupe pedagógov, odborníkov, rodičov a lokálnych služieb. Školy by mali aktívne rozvíjať partnerské siete.

6. Zaviesť pravidelný monitoring rizikového správania

Prieskum ukázal potrebu kontinuálne získavať dáta, aby bolo možné sledovať trendy a rýchlo reagovať na nové formy ohrozenia (napr. digitálne sebapoškodzovanie, nové online výzvy).

Súhrn

Článok analyzuje výsledky celoslovenského prieskumu z roku 2025, ktorý mapoval výskyt rizikového správania žiakov v základných a stredných školách z perspektívy samotných škôl. Zistenia ukazujú, že tradičné formy rizikového správania – najmä záškoláctvo, agresivita a šikanovanie – zostávajú v školskom prostredí najčastejšie, no významný podiel škôl identifikuje aj digitálne riziká, problémy

duševného zdravia a nezodpovedné online správanie. Medzi najvýraznejšie prediktory rizikového správania patria typ školy a počet žiakov; veľké školy a stredné odborné školy vykazujú vyšší výskyt viacerých javov. Regionálne rozdiely poukazujú na rôzne profily rizík: Bratislavský kraj vykazuje najvyššie podiely digitálnych a psychických rizík, zatiaľ čo niektoré stredné a východné kraje častejšie uvádzajú tradičné formy rizikového správania. Výsledky zdôrazňujú potrebu regionálne citlivej prevencie, posilnenia odborných kapacít škôl a systematického monitorovania rizikového správania v slovenskom školstve.

Abstract

This article presents the findings of a nationwide 2025 survey examining the prevalence and contextual determinants of student risk behaviours in Slovak primary and secondary schools from the perspective of school representatives. The results indicate that traditional risk behaviours – such as truancy, aggression, and bullying–remain the most frequently reported, while digital risks, mental-health-related behaviours and online misconduct are also increasingly observed. The strongest predictors of risk behaviour include school type and school size, with larger schools and vocational secondary schools reporting higher prevalence across several domains. Regional differences reveal distinct risk profiles: the Bratislava region shows the highest incidence of digital and mental-health-related risks, whereas some central and eastern regions report higher levels of traditional risk behaviours. The findings underscore the need for context-sensitive prevention strategies, stronger professional support for schools, and systematic monitoring of emerging risks within the educational system.

Literatúra

- LIVINGSTONE, S., STOILOVA, M. & NANDAGIRI, R. (2022). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age*. London School of Economics.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- SMAHEL, D., MACHACKOVA, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., STAKSRUD, E., ÓLAFSSON, K. & LIVINGSTONE, S. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
- UNICEF. (2023). *The State of the World's Children 2023: For every child, inclusion*. UNICEF.

Konferencia

Bezpečnosť detí v digitálnom priestore

10. februára 2026 sa uskutočnila odborná konferencia Bezpečnosť detí v digitálnom priestore zameraná na aktuálne výzvy, riziká a preventívne prístupy v oblasti digitálneho správania detí a mládeže. Konferencia vytvorila priestor na interdisciplinárnu diskusiu odborníkov z pedagogiky, psychológie, sociálnej práce, verejného zdravotníctva a bezpečnosti, ktorí sa vo svojej praxi i výskume venujú problematike online rizík, digitálnej gramotnosti a ochrany detí v kybernetickom prostredí.

Hlavné tematické východiská konferencie

Program konferencie reflektoval dynamický vývoj digitálneho prostredia a jeho vplyv na každodenný život detí a mladých ľudí. V úvodnom bloku vystúpili hlavní rečníci, ktorí poukázali na rizikové formy správania detí v online priestore, ako aj na potrebu systematických odporúčaní pre zdravé používanie obrazovkových médií.

Vo svojom príspevku sa *prof. Mgr. Kamil Kopecký, PhD.* venoval rizikómu správaniu detí v online svete z pohľadu kazuistík, pričom zdôraznil význam prevencie, včasnej identifikácie problémov a spolupráce medzi školou, rodinou a odborníkmi.

MUDr. Marcela Šoltýsová, PhD. sa venovala odporúčaniam na zdravé používanie obrazovkových médií u detí a adolescentov, zasadené do kontextu ich vzniku a praktického uplatnenia v každodennom živote. Súčasťou dopoludňajšieho programu bola aj panelová diskusia, v ktorej vystúpili odborníci z rôznych oblastí a poukázali na potrebu multidisciplinárneho prístupu k riešeniu digitálnych rizík, vrátane kyberšikanovania, nadmerného používania technológií či zmeny sociálnych vzorcov správania u detí a mládeže.

Odborné sekcie – rozmanitosť výskumných a aplikačných pohľadov

Popoludňajší blok konferencie bol rozdelený do viacerých odborných sekcií (A – F), ktoré ponúkli široké spektrum tém a výskumných zistení. Príspevky

sa zameriavali napríklad na správanie slovenských žiakov v online prostredí, digitálnu bezpečnosť škôl, rizikové aspekty nomofóbie, online nenávistné prejavy u dospelých, digitálne rodičovstvo, či stres rodičov spojený s používaním obrazoviek ich deťmi. Významná pozornosť bola venovaná aj fenoménu kyberšikanovania – nielen u detí a mládeže, ale aj u učiteľov – a jeho psychosociálnym dôsledkom. Viaceré príspevky sa zaoberali protektívnymi faktormi v prevencii rizikového online správania, úlohou školy a rodiny, ako aj možnosťami intervencie v edukačnom prostredí. Diskutované boli aj témy internetovej kriminality páchanej na deťoch, radikalizácie v digitálnom priestore a etických výziev pri práci s ohrozenými skupinami. Zaujímavým prínosom konferencie boli príspevky zamerané na mladšie vekové skupiny, vrátane detí v predškolskom veku, ako aj na špecifické oblasti digitálneho správania, napríklad hranie digitálnych hier, sledovanie influencerov a vplyv digitálnych technológií na kognitívne funkcie.

Posterová a doktorandská sekcia

Súčasťou programu bola aj posterová (doktorandská) sekcia, ktorá poskytla priestor mladým výskumníkom a doktorandom na prezentáciu aktuálnych výskumných tém. Príspevky sa venovali napríklad digitálnym kompetenciám v kontexte kurikulárnej reformy, informačnej a dátovej gramotnosti budúcich učiteľov, ako aj úlohe sebakontroly pri kyberšikanovaní v základných školách. Posterová sekcia prispela k prepojeniu teoretického výskumu s aplikačnou praxou a podporila odbornú diskusiu naprieč generáciami výskumníkov.

Workshopy – prepojenie teórie a praxe

Ďalší deň konferencie bol venovaný prakticky orientovaným workshopom, ktoré rozšírili odborný diskurz o aplikačný rozmer. Zameriavali sa na online trendy v živote detí, využívanie umelej inteligencie mladými ľuďmi, ako aj na etické a odborné prístupy pri práci s násilnou radikalizáciou v hybridnom prostredí. Účastníci získali konkrétne nástroje, príklady dobrej praxe a odporúčania využiteľné v pedagogickej, poradenskej a preventívnej činnosti.

Konferencia Bezpečnosť detí v digitálnom priestore potvrdila, že digitálne prostredie je pre deti a mládež nielen priestor príležitostí, ale aj významných rizík. Odborné príspevky a diskusie poukázali na potrebu systematickej prevencie, posilňovanie digitálnej gramotnosti a medziodborovú spoluprácu. Konferencia zároveň zdôraznila dôležitosť reflektovania nových technologických trendov, vrátane umelej inteligencie a ich vplyv na psychosociálny vývin mladých ľudí.

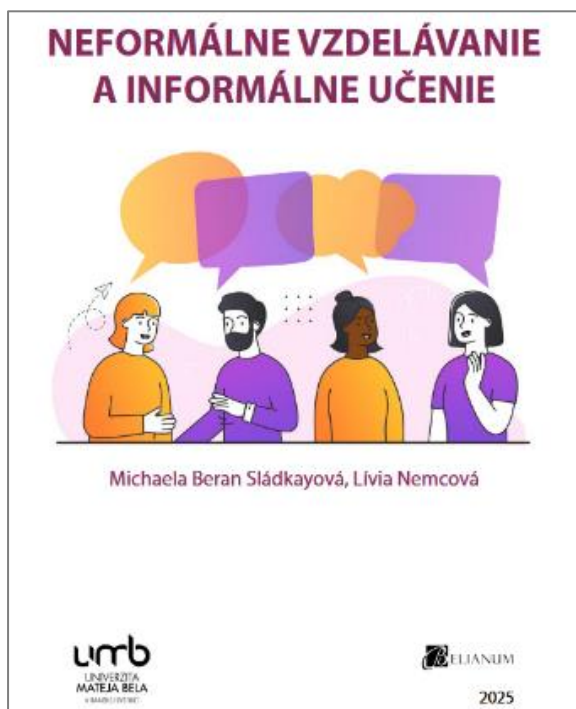
Mgr. Mária Janková
CVTI SR

Beran Sládkayová, Michaela – Nemcová, Livia:

Neformálne vzdelávanie a informálne učenie

Banská Bystrica: Belianum 2025

ISBN 978-80-5572-293-1



Vysokoškolská učebnica prináša systematický prehľad o kľúčových oblastiach celoživotného vzdelávania, ktoré sa nachádzajú mimo tradičného formálneho vzdelávacieho systému. Publikácia je výsledkom zdieľanej praxe oboch autoriek a reaguje na výrazný súčasný tlak na nadobúdanie zručností a kompetencií súvisiacich s rozvojom kritického myslenia, analytických zručností a riešením problémových situácií. Zároveň reflektuje snahy o uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania a podporu významu informálneho učenia sa. Autorky v úvode vyjadrujú presvedčenie, že učebnica bude oporou nielen pri pregraduálnej príprave študentov, ale prispeje aj k teore-

tickému rozpracovaniu problematiky a rozvoju praxe.

Publikácia je štruktúrovaná do štyroch hlavných kapitol, ktoré logicky prechádzajú od teoretických východísk k praktickej aplikácii.

V *prvej kapitole* sa autorky venujú základnému terminologickému vymedzeniu, kde definujú pojmy ako edukácia, výchova, vzdelávanie a učenie. Vymedzujú koncept celoživotného vzdelávania a prinášajú prehľad legislatívnych a strategických dokumentov v európskom aj národnom kontexte.

Druhá kapitola sa podrobne venuje neformálnemu vzdelávaniu dospelých a rozoberá jeho súčasti, ku ktorým patria voľnočasová edukácia, kultúrno-osvetová činnosť, záujmové vzdelávanie a občianske vzdelávanie. Táto časť publikácie tiež ponúka praktický návod na riadenie a plánovanie vzdelávacích programov.

Tretia kapitola sa zameriava na informálne učenie sa, motiváciu a podporu informálneho učenia sa na pracovisku či v komunite.

Posledná, štvrtá kapitola, obsahuje slovník základných pojmov, ktorý slúži ako praktická pomôcka pre rýchlu orientáciu v terminológii. Učebnica je obohatená o prehľadné tabuľky (napr. rozdiely medzi formami vzdelávania, technika SMARTER pre ciele) a schémy (napr. Maslowova pyramída potrieb, funkcie kultúrno-osvetovej činnosti).

Publikácia je cenným prínosom najmä pre študentov pedagogických a andragogických odborov, ako aj pre pracovníkov s mládežou. Pre čitateľov časopisu Mládež a spoločnosť je publikácia dôležitá tým, že autorkám sa podarilo prepojiť teoretické základy s reálnymi potrebami znalostnej spoločnosti, čím táto publikácia pomáha pri zviditeľnení a uznávaní výsledkov neformálneho vzdelávania.

Jana Šolcová
Katedra sociálnej práce
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Pokyny pre autorov

Časopis *Mládež a spoločnosť* uverejňuje články, ktoré sú výsledkom vlastnej činnosti autora. Redakcia predkladá príspevky na posúdenie oponentovi. Rukopisy sa nevracajú. Za obsah textov zodpovedajú autori. Vydavateľ si vyhradzuje právo na formálnu a jazykovú úpravu textu.

Autor článku zodpovedá za to, že rukopis, ani jeho súvislejšie pasáže, neboli nikde publikované a nie sú zaslané do redakcie iného časopisu. V prípade uverejnenia článku v časopise *Mládež a spoločnosť* nebude príspevok znovu publikovaný bez súhlasu vydavateľa.

Pri zasielaní príspevkov prosíme o dodržanie nasledovných pokynov:

- ▶ Príspevky zasielajte vo formáte .doc, .docx, alebo .rtf bez zalomenia riadkov a strán. V prípade programu MS Word používajte implicitnú šablónu „normal“. Nepoužívajte automatické formátovanie, špeciálne fonty, vlastné šablóny a pod., grafickú úpravu jednotnú pre všetky príspevky urobí redakcia.
- ▶ Tabuľky, schémy a grafy môžete zaradiť priamo do textu. Grafy by mali byť vo formáte xls/.xlsx.
- ▶ V odkazoch na literatúru uvádzajte pramene v abecednom poradí. Uvedte iba tie, na ktoré sa v texte odvolávate. Literatúru upravte podľa citačnej normy ISO 690.
- ▶ K rukopisu (okrem informácií a recenzií) pripojte názov príspevku, abstrakt a kľúčové slová v slovenskom a anglickom jazyku.
- ▶ Na konci príspevku uveďte svoje meno, adresu pracoviska a e-mailovú adresu.
- ▶ Celkový rozsah príspevku by nemal prekročiť 20 000 znakov (s medzerami).
- ▶ Autor na konci príspevku napíše prehlásenie, že tento text nebol nikde inde uverejnený.

Príspevky posielajte elektronicky na adresu: maria.jankova@cvtisr.sk.