

Obsah 2-3/2025

Problémy, state

- 3 ŠTEFAŇAK, O.:** Ľudská dôstojnosť ako osobná a sociálna hodnota
- 17 BAMBÚCH, F.:** Melanie Klein: biografia a jej vybrané koncepty aplikované do sociálnej práce
- 33 EMMEROVÁ, I.:** Sociálne ohrozenia detí a mládeže v súčasnej spoločnosti – vybrané aspekty

Z výskumu

- 42 KOZUB, F. – SEJČOVÁ, Ľ:** Riziko vzniku závislosti žiakov od internetu
- 66 PÉTIOVÁ, M.:** Názory pedagógov na prejavy extrémizmu v základných a stredných školách

Informácie

- 85 JAKUBOVSKÁ, V.:** Reminiscencie na holokaust I. (metodická príručka pre učiteľov/učiteľky stredných škôl)
- 104 SELICKÁ, D.:** Rómska mládež a kultúra

Recenzie

- 107 BAMBÚCH, F.:** Šolcová, Jana: Empowerment a mládež v riziku, kapitola v knihe Empowerment v sociálnej práci. Michal Kozubík a kol.

Contents 2-3/2025

Problems, treatises

- 3 ŠTEFAŇAK, O.:** Human dignity as a personal and social value
- 17 BAMBÚCH, F.:** Melanie Klein: Biography and Her Selected Theoretical Concepts Applied to Social Work
- 33 EMMEROVÁ, I.:** Social threats to children and youth in contemporary society – selected aspects

Research

- 42 KOZUB, F. – SEJČOVÁ, L.:** Internet Addiction Among Pupils
- 66 PÉTIOVÁ, M.:** Teacher's Perception of Manifestations of Extremism in Primary and Secondary School

Information

- 85 JAKUBOVSKÁ, V.:** Reminiscences of the Holocaust I. (methodological guide for secondary school teachers)
- 104 SELICKÁ, D.:** Roma Youth and Culture

Rewiews

- 107 BAMBÚCH, F.:** Šolcová, Jana: Empowerment and Youth at Risk, chapter in the Book Empowerment in Social Work, edited by Michal Kozubík et al.

Ľudská dôstojnosť ako osobná a sociálna hodnota

Ondrej ŠTEFAŇAK^{*/}

Úvod

Slovné spojenie „ľudská dôstojnosť“ je takpovediac všadeprítomné, avšak nie je ľahké ho definovať. Zvyčajne mu dávame dva rôzne významy. V prvom význame je ľudská dôstojnosť spájaná s právami ľudskej osoby. Tvrdíme, že človek je autotelickou hodnotou (cieľom), a preto mu prislúchajú neodňateľné práva, predovšetkým osobná sloboda. V tomto zmysle patrí ľudská dôstojnosť k najdôležitejším morálnym a sociálnym pojmom. V druhom význame je ľudská dôstojnosť črtou charakteru ľudskej osobnosti (česť). Ako taká označuje konanie v súlade s vlastným systémom hodnôt a presvedčení, ako aj ich ochranu v situácii ohrozenia.¹ Reflektujúc načrtnutú problematiku M. Ossowska uvádza, že pojem ľudskej dôstojnosti má dve základné významové obmeny. Podľa prvej sú takí, ktorí dôstojnosť majú, a takí, ktorí ju nemajú. Podľa druhej sa dôstojnosť vzťahuje na všetkých ľudí z titulu privilegovaného miesta človeka v rámci prírody.² Na okraj možno poznamenať, že slovenský jazyk v prvom prípade používa skôr pojem „česť“ a v druhom pojem „dôstojnosť“.

O niečo rozvetvenejšiu typológiu ľudskej dôstojnosti navrhol A. Rodziński, ktorý precízne rozlišuje jej tri významové obmeny (druhy dôstojnosti):

^{*/} doc. PhDr. Ondrej Štefaňak, PhD., Katedra filozofie a politológie FF UKF v Nitre.

¹ SMYCZEK, L.: *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2002, s. 263.

² OSSOWSKA, M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 52.

1. Osobná dôstojnosť (dôstojnosť osoby),

prislúchajúca každej ľudskej bytosti. Každý človek (pretože je človekom) má právo na prirodzenú a neodňateľnú dôstojnosť, ktorá plní funkciu objektívnej a základnej normy morálky. Každá ľudská osoba je vždy „niekto“, a nie „niečo“. V tomto zmysle je ľudská dôstojnosť univerzálnou a neodcudziteľnou hodnotou.

2. Osobnostná dôstojnosť (dôstojnosť osobnosti),

vyjadrená koncentráciou ľudských činností a zručností okolo ľudského „ja“. Prejavuje sa rôznymi dokonalosťami, najmä tými, ktoré sa spájajú s morálne hodnotnými konaniami a s ľudským charakterom (v tomto zmysle hovoríme o niektorých ľuďoch, že sú to vzácne „osobnosti“, kým iným takéto označenie odopierame).

3. Situačná dôstojnosť (dôstojnosť situácie),

dotýkajúca sa pocitov a subjektívneho vedomia, ktorá súvisí s dôstojnosťou ľudskej osoby. Avšak nie všetko, čo je v rozpore s osobnou dôstojnosťou (hoci aj drasticky), zároveň porušuje situačnú dôstojnosť. Podobne platí, že nie všetko, čo narúša situačnú dôstojnosť, narúša v rovnakej miere aj osobnú dôstojnosť.³

V komentári k tejto typológii A. Rodzińskiego možno povedať, že druhý a tretí typ (osobnostná a situačná dôstojnosť) spolu úzko súvisia – jeden z nich poukazuje na dôstojné alebo nedôstojné konanie človeka (česť) a druhý na dôstojnú alebo nedôstojnú situáciu človeka (stav veci). V načrtnutom kontexte sa v tomto príspevku zameriam „len“ na dva základné významy ľudskej dôstojnosti: *osobná dôstojnosť (ontologická)* a *sociálna dôstojnosť (osobnostná alebo situačná)*. V prvom význame je potrebné spomenúť niektoré z početných reflexií normatívnych vied (predovšetkým filozofie a teológie) a v druhom význame niektoré z početných reflexií deskriptívnych vied (predovšetkým sociológie a psychológie). Prezentovaný príspevok sa teda skladá z dvoch častí: *Ľudská dôstojnosť ako osobná hodnota*; *Ľudská dôstojnosť ako sociálna hodnota*.

1. Ľudská dôstojnosť ako osobná hodnota

O osobnej (ontologickej) dôstojnosti človeka rozhoduje jeho vlastná ľudská prirodzenosť (rozum a vôľa) a privilegované miesto medzi ostatnými živými bytosťami. Bez ohľadu na typ odôvodnenia, v každom prípade ide o zaobchádzanie s ľudskou osobou s náležitým rešpektom – ako s prameňom a mierou všetkých objektívnych hodnôt a nedotknuteľných práv. Kategória osobnej dôstojnosti zahŕňa najvyššie ľudské hodnoty prostredníctvom ich

³ RODZIŃSKI, A.: *U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego*. In: „Roczniki Filozoficzne“ 1968, č. 2, s. 43-58.

trvalého ukotvenia v základnej ontologickej štruktúre človeka. Osobná dôstojnosť (v ontologickom zmysle) je vlastnosť, ktorá prislúcha každému človeku. Žiadny človek jej nemôže byť pozbavený – ani vtedy, keď on sám stratil pocit vlastnej dôstojnosti. Nikto nemôže byť degradovaný do pozície predmetu alebo veci. Majú ju všetci, vo všetkých musí byť uznaná a rešpektovaná. Medzi ľuďmi nie sú rozdiely, pokiaľ ide o ich ontologickú dôstojnosť a z nej vyplývajúce elementárne práva.⁴

Teória osoby – personalizmus – sa vo filozofii objavuje ako reakcia na degradácie človeka rôzneho druhu – tak na úrovni poznania (epistemiológie), ako aj v sociálno-politickom živote.⁵ V tejto súvislosti sa možno pýtať, čo znamená byť osobnou bytosťou uprostred ostatných bytostí? Filozofi zdôrazňujú tri typické črty ľudskej osoby, ktoré rozhodujú o jej osobnej dôstojnosti. Konkrétne ide o spôsob osobného poznania (rozum), osobný akt lásky (vôľa) a charakteristickú pre človeka slobodu, ktorá spája ľudské poznanie a lásku do jedného rozhodovacieho aktu (slobodné rozhodnutie). Pre tieto charakteristiky by ľudská osoba mala byť vždy cieľom, a nikdy nie prostriedkom ľudského konania. Mimoriadne dôležitým znakom ľudskej dôstojnosti je slobodné rozhodnutie, prostredníctvom ktorého človek koná ako človek, teda vedome a dobrovoľne. Slobodné rozhodnutie je „miestom“, kde sa človek konštituuje ako „suverén“, ktorý berie do svojich rúk svoj osud a často aj osudy druhých ľudí. Moment rozhodnutia nie je len svedectvom o transcendentii človeka vo vzťahu k celej, determinovanej prírode, ale taktiež vo vzťahu k spoločenským výtvorom, akými sú: rodina, organizácia, štát alebo cirkev.⁶

Človek ako rozumová, slobodná a suverénna bytosť je taktiež subjektom prirodzeného zákona. Na základe prirodzeného zákona mu prináleží predovšetkým právo na život a zdokonaľovanie seba samého (rozvoj). Vo *Všeobecnej deklarácii ľudských práv* a ďalších ľudskoprávných dokumentoch sú samozrejme vymenované mnohé konkrétnejšie ľudské práva. Je potrebné si všimnúť, že v týchto prípadoch sa spravidla používa výraz „deklarácia“ (vyhlásenie alebo potvrdenie), a nepoužívajú sa také výrazy, ako napr. „ustanovenie“, „uzákonenie“, či „vyhláška“. Tieto deklarácie hovoria predsa o tom, čo už jestvuje na základe skutočnosti, že človek je človekom. V načrtnutom kontexte je potrebné vždy konať takým spôsobom, aby človečenstvo druhej osoby nikdy nebolo považované za prostriedok, ale vždy za cieľ konania. V klasickej filozofii bol človek uznaný za tzv. *bonum honestum* – „čestné dobro“, ktoré nikdy nesmie byť prostriedkom, ale vždy musí byť

⁴ MARIÁŇSKI, J.: *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994 – 2009. Studium socjologiczne*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2011, s. 361.

⁵ FOTTA, P.: *Substanciálnosť osoby a jej súčasné znehodnotenia*. In: DANCÁK, P. – HRUŠKA, D. – REMBIERZ, M. – ŠOLTÉS, R. (red.): *Personalizmus a súčasnosť*. Prešov : Gréckokatolícka Teologická Fakulta – Prešovská Univerzita v Prešove, 2010, s. 49.

⁶ KRAPÍEC, M. A.: *Człowiek i polityka*. Lublin : Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 31-35.

cieľom ľudského konania.⁷ Výnimočné postavenie človeka uprostred iných bytostí si podľa teológov vyžaduje náboženský základ – človeku prislúcha dôstojnosť, pretože „za ním stojí Boh“.⁸

S. Kowalczyk vo vzťahu k osobnej (ontologickej) dôstojnosti každého človeka zdôrazňuje, že človek je súčasťou vesmíru, no zároveň je jedinečnou a neopakovateľnou bytosťou. Vo vzťahu k materiálnemu svetu je človek „imanentný“ (je jeho súčasťou), no zároveň je voči nemu „transcendentný“ (presahuje ho). Je jedincom a zároveň osobou. Človek žije vo svete vecí – predmetov, avšak on sám je osobou – subjektom. Je súčasťou prírody a materiálnym jedincom, ale zároveň je aj osobou. Vyššie uvedené tri kategórie – prirodzenosť, jedinec, osoba – spolu sémanticky súvisia, avšak nie sú to synonymá. Prirodzenosť je v ponímaní tomistickej filozofie prvou a vnútornou príčinou konania. Prirodzenosť uspokojuje jedinca realizovať konkrétny typ konania (napr. lietať, plávať alebo rozprávať). Každý človek je jedincom, tzn. osobitnou, úplnou a nezávislou podstatou, nezameniteľnou s inými bytosťami. Ľudská osoba je vždy jedincom, avšak nie každý jedinec je zároveň osobou (napr. vták alebo ryba). Osobou je výlučne rozumové a slobodné bytie. Človek je teda súčasťou prírody i jedincom, ale je aj niečím viac – je osobou.⁹

Opis osoby je mimoriadne náročný, pretože musí spájať v sebe ontologický i axiologický jazyk. Pojem „osoba“ pochádza zo sféry divadla. Spočiatku tento pojem označoval masku herca, ktorý hral rolu nejakého hrdinu. Neskôr bol osobou nazývaný každý človek ako rozumová a slobodná bytosť. Základným rozmerom osobnej bytosti je jej duchovnosť, ktorú možno označiť za *conditio sine qua non* existencie človeka. Duchovnosť v sebe spája dva základné atribúty človeka – rozum a slobodu. Tieto vlastnosti sú prítomné iba vo svete ducha, nie sú prítomné vo svete samotnej matérie. Keď teda hovoríme o duchovnosti človeka, máme na mysli obidva spomenuté atribúty. Ľudská osoba má duchovný rozmer, avšak nie je čistým duchom. Jej integrálnou súčasťou je materiálne telo, vrátane biologického života. V ľudskej osobe je teda potrebné rozlišovať dvojaký rozmer. Prvý z nich sa dotýka osoby „v sebe samej“ (psychologicko-duchovný rozmer), druhý sa namiesto toho dotýka spojenia osoby s vonkajším svetom (materiálno-telesný rozmer). Vzájomná závislosť duše a tela človeka je evidentná predovšetkým v jeho činnosti: manuálnej práci, rozumovej reflexii, spoločenskom živote atď. Telo a duša spolukonstituujú ľudskú osobu v rovnakej miere, hoci odlišným spôsobom.¹⁰

Kresťanská teológia je presvedčená, že človek bol stvorený Bohom ako jednota duše a tela. Telesná dimenzia umožňuje človekovi vstúpiť do materiálneho

⁷ KRAPIEC, M. A.: *Człowiek i polityka*. Lublin : Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 37-39.

⁸ HANUS, L.: *Princíp pluralizmu*. Bratislava : Lúč, 1997, s. 12.

⁹ KOWALCZYK, S.: *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2005, s. 108-109.

¹⁰ KOWALCZYK, S.: *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2005, s. 109-114.

sveta, ktorý je miestom jeho sebarealizácie a slobody – nie miestom väzenia alebo exilu, ako to tvrdila platónska filozofia. Duchovný rozmer zasa spôsobuje, že človek presahuje celú materiálnu realitu a preniká až do samotných hlbín jej existencie. Človek má teda dve základné dimenzie: je materiálnou bytosťou, ktorá je s týmto vonkajším svetom spojená prostredníctvom svojho tela, a zároveň duchovnou bytosťou, ktorá je otvorená transcencii a objavovaniu hlbšej pravdy o všetkom, čo jestvuje. Ľudská osoba má byť za každých okolností vnímaná vo svojej neopakovateľnej a neodňateľnej jedinečnosti – jestvuje ako „ja“, ktoré je schopné porozumieť seba samého, riadiť seba samého a rozhodovať o sebe samom.¹¹

V súvislosti s vymenovanými atribútmi ľudskej osoby Katolícka cirkev podčiarkuje, že: *„Spravodlivá spoločnosť sa môže budovať jedine v úcte k transcendentálnej dôstojnosti ľudskej osoby. Ona predstavuje posledný cieľ spoločnosti, ktorá je usporiadaná pre ňu. Teda spoločenský poriadok a jeho pokrok majú vždy vyúsťovať do dobra človeka, pretože poriadok vecí má byť podriadený poriadku osôb, nie naopak [...] Ľudskú osobu v žiadnom prípade nemožno zneužívať ako nástroj na ciele, ktoré sú cudzie rozvoju jej samej [...] Človeka nemožno použiť na projekty ekonomického, sociálneho a politického charakteru, nemôže ich nariadiť nejaká autorita a to ani v mene pomyselných úspechov občianskeho spoločenstva v jeho celku alebo iných osôb v súčasnosti alebo v budúcnosti. Dokonca je nevyhnutné, aby verejné autority dbali, aby každé obmedzenie slobody alebo každé bremeno uložené v osobnom konaní nebolo nikdy také, aby poškodzovalo osobnú dôstojnosť, a aby boli zaručené ľudské práva. Ešte raz, toto všetko sa zakladá na vízii človeka ako osoby, to znamená, že človek je aktívny subjekt zodpovedný za proces vlastného rastu spolu so spoločnosťou, ktorej je súčasťou“.*¹²

Jestvujú rôzne klasifikácie ľudských práv – v závislosti od prijatého kľúča. J. Maritain hovorí napr. o všeobecných právach človeka, právach človeka ako obyvateľa štátu a právach človeka ako pracujúceho jednotlivca. Iné delenie ponúka Ján XXIII. vo svojej encyklike *Pacem in terris* – hovorí o všeobecných právach (pretože je niekto človekom), sociálnych právach (pretože je niekto členom spoločnosti) a solidárnych právach (pretože je niekto členom ľudskej rodiny). Tradičné rozdelenie ľudských práv ich delí na: právo na život; právo na rozvoj.

Právo na život:

Keďže ľudská osoba je vyššia od spoločnosti a spoločnosť vďačí za svoju existenciu človeku, právo na život je základným právom ľudskej osoby, ktoré spoločnosť nemôže pošliapať. Človek dostal dar života akoby do osobného vlastníctva. Život sa stal jeho dobrom, jeho právom, ktoré

¹¹ PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi*. Trnava : Spolok Svätého Vojtecha, 2008, čl. 124-131.

¹² PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRAVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi*. Trnava : Spolok Svätého Vojtecha, 2008, čl. 132-133.

musia ostatní (i on sám) rešpektovať. Nikto nemá právo odňať druhému človeku (ani sebe samému) život. V každom ľudskoprávnom dokumente sa ako prvé uvádza právo ľudskej osoby na život. Javí sa na prvý pohľad ako samozrejmé. V praxi to však nie je celkom jednoznačné. Právu na život protirečí napr. útočná vojna, teroristické útoky, vraždenie civilného obyvateľstva v obrannej vojne, interrupcia, eutanázia, príkaz zabíjať ľudí s určitými vlastnosťami, ale taktiež fyzické a psychické násilie, pohŕdanie rôzneho druhu, realizácia experimentov na človeku a pod.

Právo na rozvoj:

Človek ako rozumová a slobodná bytosť nemá len právo na život, ale aj na realizáciu svojho cieľa – tzn. na rozvoj svojej osobnosti, zdokonaľovanie svojej rozumovej a slobodnej osoby. Jednotlivec nemôže byť spoločnosťou pozbavený práva na rozvoj, pretože ciele spoločnosti sú stanovené cieľmi jednotlivca, nie naopak. Možno dokonca povedať, že základný a jediný dôvod jestvovania spoločnosti spočíva v tom, aby umožnila svojim členom rozvoj podľa ich daností a možností. Právo na rozvoj zahŕňa mnoho čiastkových práv. Spomedzi nich je potrebné spomenúť najmä právo na rešpektovanie ľudskej dôstojnosti a slobody, právo na vzdelanie, na voľbu bývania, na emigráciu alebo na účasť vo verejnom živote. Ďalej možno spomenúť slobodu svedomia, slova, práce, náboženstva, združovania sa, zakladania rodiny, hľadania pravdy a pod. Takisto tu možno zahrnúť právo každej ľudskej osoby na rovnosť – bez ohľadu na pohlavie, farbu pleti, stav, reč alebo náboženstvo.¹³

Jednotlivé ľudské práva boli výslovne sformulované v rôznych ľudskoprávných dokumentoch (deklaráciách, chartách, dekrétach). Spomedzi nich možno spomenúť napr. anglickú *Veľkú chartu slobôd* (lat. *Magna Charta Libertatum*) z roku 1215, americkú *Deklaráciu nezávislosti* z roku 1776, francúzsku *Deklaráciu práv človeka a občana* z roku 1789 a najmä *Všeobecnú deklaráciu ľudských práv* z roku 1948, proklamovanú prostredníctvom Organizácie Spojených národov – nie náhodou krátko po skončení druhej svetovej vojny (1939 – 1945). Na poli kresťanskej sociálnej náuky je okrem spomenutých dôležitých historických dokumentov potrebné uviesť aj encykliku Jána XXIII. *Pacem in terris* z roku 1963, ktorá býva niekedy označovaná aj ako *Katalóg ľudských práv a povinností*.¹⁴

¹³ TUROWSKI, J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 26-30.

¹⁴ KRAPIEC, M. A.: *Człowiek i polityka*. Lublin : Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 135-139; Por. TUROWSKI, J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 30-31.

V závere prvej časti venovanej ľudskej dôstojnosti ako osobnej hodnote možno povedať, že ľudské práva stoja na stráži osobnej dôstojnosti každého človeka. Vo svojej podstate však nie sú ničím iným, ako „odčítaním“ v ľudskej prirodzenosti tých inklinácií, ktoré do nej zakódoval Stvoriteľ. V súvislosti s diskutovanou témou je bolestnou skúsenosťou ľudstva, že záujem o ľudskoprávnu problematiku sa zvyčajne prebúda až vtedy, keď sú drasticky pošliapané. Dôvody uznania „odvekých ľudských práv“, ktoré boli sformulované vo *Všeobecnej deklarácii ľudských práv* z roku 1948, možno zredukovať napr. na „ťažké skúsenosti ľudstva, najmä prvej polovice XX. storočia, keď v dôsledku výlučne konvenčného zákonodarstva totalitných režimov došlo k neľudským činom, ktoré dnes uznávame za zločiny proti ľudskosti“.¹⁵

2. Ľudská dôstojnosť ako sociálna hodnota

Osobná dôstojnosť človeka (ontologická) je základom jeho sociálnej dôstojnosti (osobnostnej alebo situačnej). Personalistická filozofia a kresťanská teológia súzvučne podčiarkujú, že človek má byť vždy považovaný za cieľ – a nikdy nie za prostriedok k dosiahnutiu cieľov, ktoré sú cudzie jeho rozvoju. V načrtnutom kontexte je potrebné povedať, že zmyslom a cieľom kultúry (celej ľudskej činnosti) je sám človek: jeho všestranný osobný rozvoj. On je subjektom a slobodným a autonómnym tvorcom kultúry. Kultúra je dielom človeka a je určená pre človeka. Presúvajúc sa na terén sociálnej dôstojnosti je potrebné zdôrazniť, že „ak človek – osoba je cieľom a zmyslom kultúry, tak jej najdôležitejšou súčasťou sú hodnoty špecifické výlučne pre človeka. Sú to klasické hodnoty pravdy, dobra, krásy, svätosti“.¹⁶

V ponímaní deskriptívnych vied (predovšetkým sociológie a psychológie) sú takí, ktorí majú dôstojnosť a sú takí, ktorí ju nemajú. Nepatrí každému človekovi bez výnimky alebo v rovnakej miere. Človek sa vyznačuje alebo nevyznačuje dôstojnosťou – podľa svojich charakterových vlastností a individuálneho spôsobu konania (osobnostná dôstojnosť), prípadne podľa vonkajších podmienok, ktoré majú objektívny charakter (situačná dôstojnosť). V konkrétnych privátnych alebo verejných situáciách človek stráca svoju dôstojnosť, zachováva si ju alebo ju znovu nadobúda. Víťazstvom v čase „skúšky“ človek získava morálnu úctu (rešpekt) na dlhý čas. V prípade prehry podlieha morálnej potupe (zneváženiu) – vo vlastných pocitoch, ako aj v hodnotení sociálneho prostredia.¹⁷

V sociologických analýzach sa teda dôstojnosť chápe ako charakterová črta človeka. Slovenský jazyk v tomto prípade používa skôr pojem „česť“ (dobré

¹⁵ KRĄPIEC, M. A.: *Człowiek i polityka*. Lublin : Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 139; Por. JONES, A.: *Dictionary of Globalization*. Cambridge : Polity Press, 2006, s. 124-126.

¹⁶ KOWALCZYK, S.: *Filozofia kultury*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2005, s. 95-97.

¹⁷ OSSOWSKA, M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 52-53.

meno, statočnosť, hrdosť a pod.). Človek má nielen schopnosť získať svoju dôstojnosť (česť), ale môže ju aj stratiť. Neprisľúcha každému človeku len preto, že je človekom – záleží totiž na tom, ako sa správa v každodennom živote. Šľachetný (čestný, statočný, poctivý) človek je aj v ťažkých životných situáciách schopný uplatňovať uznávané morálne hodnoty a normy a konať v súlade so svojou osobnou dôstojnosťou. Takýto človek sa vyznačuje schopnosťou „*morálnej transcendencie*“, ktorej cieľom nie je natoľko sa prispôbiť jestvujúcemu spoločenskému či morálnemu poriadku, ale skôr vytvárať osobné hodnoty a bojovať za ich zachovanie.¹⁸

Podľa J. Kozieleckého osobnostná dôstojnosť patrí človeku, ktorý:

- ▶ koná v súlade s vlastným systémom hodnôt a presvedčení (snaží sa byť verný sám sebe – viac si cení pravdu ako aktuálne výhody);
- ▶ dokáže brániť svoju identitu a individualitu (dôsledná obhajoba vlastných hodnôt je založená na rozumných základoch);
- ▶ je odolný voči manipulácii a výstrelkom sociálneho inžinierstva (nevymieňa svoju individualitu za materiálne výhody, prístup k moci, či popularitu);
- ▶ prejavuje značnú zdržanlivosť a rezervovanosť voči svetu (nové myšlienky a presvedčenia prijíma s veľkou opatrnosťou – iba vecné argumenty môžu zmeniť jeho doterajší systém hodnôt);
- ▶ vyznačuje sa istou dôstojnosťou (cťou) a vznešenosťou (noblesou).

Opakom takéhoto postoja (charakteru) je podľa opisovaného autora nedôstojný alebo nečestný postoj (charakter). Človek bez dôstojnosti (cti, hrdosti, chrbtovej kosti) sa vyznačuje výrazným nedostatkom sebadôvery. Jeho konanie nezávisí natoľko od jeho vlastných hodnôt, názorov a presvedčení, ale skôr od aktuálnych výhod, ziskov alebo záujmov. Zásadu vernosti pravde nahrádza zásadou maximalizácie svojho prospechu. V extrémnych prípadoch realizuje – proti vlastnému svedomiu – servilné a zhubné konania (napr. vraždu na objednávku).¹⁹

V súvislosti so situačnou dôstojnosťou je potrebné pripomenúť myšlienky M. Ossowskej, ktorá venovala veľa pozornosti hľadaniu spoločného základu v rôznych situáciách, v ktorých je narušená alebo pošliapaná ľudská dôstojnosť. Uznávajúc rôznorodosť toho, čo sa v jednotlivých kultúrach považuje za dôstojné (čestné) a čo za nedôstojné (ponižujúce), hľadala isté spoločné črty, ktoré vzbudzujú na jednej strane rešpekt a na druhej strane opovrhnutie. Našla ich v spoločnom, v týchto prípadoch mrzačení osoby,

¹⁸ SMYCZEK, L.: *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2002, s. 266.

¹⁹ KOZIELECKI, J.: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 175-176.

obmedzovaní jej možností, zbavovaní ju práv, znižovaní jej kompetencií.²⁰ Často tu vstupuje do hry symbolické správanie, za ktorým sa skrýva konkrétny obsah. Poľská sociologička v tomto zmysle hovorí napr. o európskom kultúrnom kruhu, v ktorom sa facka na verejnosti považuje za osobitné poníženie. V načrtnutom kontexte analyzuje vzťah medzi ľudskou dôstojnosťou a degradáciou človeka, pričom uvádza mnoho konkrétnych príkladov konaní, ktoré urážajú ľudskú dôstojnosť.²¹

Sociálna dôstojnosť (osobnostná alebo situačná) teda nepatrí každému človeku automaticky. Je črtou charakteru ľudských jedincov. Objavuje sa rovnako vtedy, keď my sami nerobíme nič, čo narúša dôstojnosť iných (osobnostná dôstojnosť), ako aj vtedy, keď nesúhlasíme s ponížením našej dôstojnosti (situačná dôstojnosť). Takéto ponímanie ľudskej dôstojnosti (cti) už nie je normatívnou kategóriou, ale deskriptívnou – je predmetom sociologických a psychologických výskumov. V tomto zmysle dôstojnosť nie je niečo, čo človek má raz a navždy, ale je výsledkom osobnej a medziľudskej spolupráce. Kým osobná (ontologická) dôstojnosť je neodňateľná, sociálna (osobnostná alebo situačná) dôstojnosť sa získava vlastným úsilím. Sociálna dôstojnosť sa spája s konaním, ktoré je v súlade s presvedčeniami a príkazmi svedomia, ochranou dôležitých hodnôt, presvedčením o potrebe obetovať niečo kvôli vernosti sebe a svojmu presvedčeniu.²²

Podľa *Katolíckej encyklopédie* dôstojnosť (lat. *dignitas*) – v deskriptívnom význame – predstavuje osobitnú hodnotu človeka ako osoby zotrúvajúcej v interpersonálnych vzťahoch (v konečnom dôsledku vo vzťahu k osobnému Bohu), ktoré poskytujú jeho osobnému životu základ a zmysel. Taktiež znamená pozitívny vzťah k vlastnej osobe a skupine (napr. národnej, náboženskej, profesijnej), s ktorou sa jedinec identifikuje. Konštitutívnou zložkou tohto vzťahu je sebaúcta spočívajúca v prežívaní vlastnej hodnoty a pozitívnom obraze seba. Táto sebaúcta následne motivuje jedinca k morálne hodnotnému konaniu, robí ho odolným voči všetkým formám manipulácie a zotročovania a pomáha mu aj pri zvládaní náročných situácií. Napokon je potrebné dodať, že dôstojnosť – v deskriptívnom význame – predpokladá pocit vnútornej slobody, sebaurčenia (subjektivity) a zodpovednosti.²³

Dôstojnosť v ponímaní deskriptívnych vied je predmetom výskumu sociológie a psychológie. V týchto vedách dôstojnosť obsahuje v sebe aj prvok potenciálnosti. Možno ju zodpovedajúco zušľachťovať, rozvíjať, formovať a dopĺňať. Pociť dôstojnosti je v tomto prípade možné stupňovať – medzi

²⁰ OSSOWSKA, M.: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 522.

²¹ OSSOWSKA, M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 70.

²² MARIAŃSKI, J.: *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994 – 2009. Studium socjologiczne*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2011, s. 365-366.

²³ CHLEWIŃSKI, Z. – ZALESKI, Z.: *Godność*. In: BIEŃKOWSKI, L. A KOL. (red.): *Encyklopedia katolicka. Tom V*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 1989, st. 1231.

krajnými možnosťami jestvuje mnoho stredných stupňov. Sociálna dôstojnosť sa spája predovšetkým s pripravenosťou brániť uznávané hodnoty, ba aj obetovať kvôli nim iné dôležité dobré, vrátane vlastného života. Spája sa s konaním v súlade s presvedčeniami a príkazmi svedomia. Na druhej strane, strata dôstojnosti sa prejavuje v rezignácii z pocitu vlastnej hodnoty (strata sebaúcty), v popretí vlastných ideálov a uznávaných životných cieľov, resp. v „*strate tváre*“ v konfliktných situáciách.²⁴

S pojmom sociálnej dôstojnosti sa úzko spája pojem osobnosti vo význame zafarbenom uznaním, rešpektom a úctou. „*Vlastnenie*“ tohto typu osobnosti sa zdá byť pre „*vlastnenie*“ sociálnej dôstojnosti nevyhnutné. Dôležitým konštitutívnym prvkom takto chápanej osobnosti je pripravenosť brániť hodnoty, ktoré sama uznáva, pripravenosť kvôli ich zachovaniu aj niečo obetovať. Osobnosť vo význame zafarbenom uznaním predstavuje v značnom stupni záruku realizácie čestného postoja. V načrtnutom kontexte možno proces formovania osobnosti človeka vnímať ako postupné dosahovanie určitej morálnej úrovne. Dalo by sa dokonca risknúť tvrdenie, že čím ucelenejšia je osobnosť človeka, tým zrelšia je jeho morálka.²⁵

Ako vieme, M. Ossowska rozlišovala v morálke dva prúdy. Prvý súvisí s prosociálnou morálkou, ktorá odporúča altruizmus, žičlivosť, súcit, obetavosť, zmenšovanie utrpenia a zväčšovanie blahobytu. Druhý je spojený s morálkou dôstojnosti (cti), vzťahuje sa na ľudskú dôstojnosť, úctu k človeku, konanie v súlade so svojim presvedčením. V prvom prípade je základnou zložkou výčítiek svedomia krivda alebo nepríjemnosť, ktorú sme niekomu spôsobili. V druhom prípade, keď sme sa zachovali nečestne zo strachu alebo túžby po zisku, je základnou zložkou výčítiek svedomia hanba, ktorú pociťujeme sami pred sebou, prípadne aj pred inými ľuďmi. Prosociálny (utilitárny) prúd morálky súvisí s harmonizáciou medziľudského spolužitia a zmenšovaním ľudského utrpenia. Prúd spojený s morálkou dôstojnosti – cti (perfekcionistický) sa namiesto toho týka ľudskej dôstojnosti, vlastnej i cudzej.²⁶

J. Mariański v súvislosti s dvomi základnými prúdmi morálky, predstavenými prostredníctvom M. Ossowskej, poznamenáva, že integrálna morálka nemôže byť obmedzená len na žičlivosť voči iným ľuďom, aktivity v ich prospech, zmysel pre povinnosť voči iným ľuďom, nespôsobovanie im krivdy a pod. (prosociálnosť v jej rôznych podobách). Ak si kladieme otázky, ako je potrebné žiť, čo robí náš život bohatým a zmysluplným a nielen povrchným a banálnym, ako nestratiť možnosť dosiahnuť plnohodnotný život, v čom spočíva dobrý a správny spôsob života atď., vstupujeme do oblasti morálnych pojmov, ktoré

²⁴ MARIAŃSKI, J.: *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*. Warszawa : Instytut Wydawniczy PAX, 1990, s. 255-256.

²⁵ DUDEK, J.: *Problem unaukowienia etyki. Teoretyczne i normatywne aspekty twórczości Marii Ossowskiej*. Zielona Góra : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012, s. 245-246.

²⁶ OSSOWSKA, M.: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 547-549.

sú spojené s ľudskou dôstojnosťou – s úctou k sebe samému i k druhým ľuďom. Ľudská dôstojnosť (česť) sa v takejto perspektíve javí ako dôležitá hodnota, ktorá predstavuje cieľ sám v sebe.²⁷

Človek, ktorý podlieha rôznym ponížujúcim psychosociálnym mechanizmom alebo sám rezignuje zo svojej dôstojnosti pre iné výhody, sa môže vždy vrátiť k čestnému postoju a pokúsiť sa žiť v súlade so svojím presvedčením. V súvislosti s reflektovanou témou je potrebné taktiež pamätať, že z obsahového hľadiska sa pojem dôstojnosť (česť) mení podľa historických a spoločensko-kultúrnych podmienok. To, čo v niektorých kultúrach alebo sociálnych skupinách poníža ľudskú dôstojnosť, nemusí mať v iných vôbec negatívne konotácie. Podobne, ako si každý človek vytvára vlastnú definíciu dôstojnosti (cti), aj každá kultúra má vlastné vzory dôstojnosti (cti). Z formálneho hľadiska je ich spoločným znakom pripravenosť brániť uznávané hodnoty a pre ich zachovanie niečo obetovať.

Hoci dôstojnosť, chápanú ako čestný pocit, postoj a konanie, možno interpretovať aj v individualistických a subjektivistických kategóriách, východiskovým bodom v diskusii o správnych *versus* nesprávnych, opodstatnených *versus* neopodstatnených, prípadne pravdivých *versus* falošných postojoch musia byť objektívne kritériá spojené so sférou normatívnych hodnôt. Morálne posúdenie čestného postoja musí byť spojené so systémom hodnôt, ktorý daný jednotlivec alebo sociálna skupina uznáva, ktorý bráni a ktorému podriaďuje svoje postoje a konania. Môže totiž nastať situácia, v ktorej človek, odvolávajúc sa na osobnostnú dôstojnosť, bude hájiť svoje aktuálne sebecké záujmy, nehľadiac na morálne hodnoty. Čestný postoj musí teda podliehať morálnemu posudzovaniu – nemožno ho redukovať výlučne na subjektívny pocit.²⁸

Sociológia morálky sa nezaoberá ľudskou dôstojnosťou v osobnom (ontologickom) význame – teda dôstojnosťou, na ktorú má každý človek právo, pretože je človekom. Sociológ sa vo svojich empirických výskumoch zaoberá ľudskou dôstojnosťou v sociálnom (osobnostnom alebo situačnom) význame, ktorá nepatrí automaticky každému človeku len preto, že je človekom. V tomto zmysle dôstojnosť prislúcha tým, ktorí sú pripravení brániť určité základné hodnoty, ktoré sami uznávajú. V čase nebezpečenstva plní ľudská dôstojnosť obrannú funkciu. Káže človekovi – dokonca napriek príkazom vrchnosti – brániť svoje základné hodnoty, ktoré považuje za neoddeliteľne spojené so svojou osobou.²⁹ Dôstojnosť ako sociálna hodnota je spojená so ct'ou, dobrým menom, osobnosťou vo význame zafarbenom uznaním, vysokou morálnou úrovňou,

²⁷ MARIÁŃSKI, J.: *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994 – 2009. Studium socjologiczne*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2011, s. 368.

²⁸ SMYCZEK, L.: *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2002, s. 269-270.

²⁹ OSSOWSKA, M.: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 515-522.

úctou, pripravenosťou obetovať sa a schopnosťou brániť uznávané hodnoty. Pozostáva predovšetkým z týchto štyroch prvkov: sebaúcta, nadobúdanie cností, schopnosť brániť základné hodnoty a z tohto dôvodu patriaca človekovi úcta.³⁰

Záver

Na základe predstavených filozofických, teologických, sociologických alebo psychologických reflexií je potrebné v závere tohto príspevku povedať, že kým predmetom analýz normatívnych vied (predovšetkým filozofickej etiky) je ľudská dôstojnosť v osobnom (ontologickom) význame, predmetom analýz deskriptívnych vied (predovšetkým sociológie morálky) je ľudská dôstojnosť v sociálnom (osobnostnom alebo situačnom) význame. Slovenský jazyk v tomto prípade používa skôr pojem „česť“ (dobré meno, statočnosť, hrdosť a pod.).

Možno taktiež doplniť, že vzhľadom na zložitost' a šírku problematiky súvisiacej s pojmom sociálnej dôstojnosti, sa sociologické analýzy empirického typu spravidla zaoberajú len vybranými aspektami ľudskej dôstojnosti (cti) – napr. chápaním slobody ako základnej zložky ľudskej dôstojnosti, ponímaním ďalších hodnôt spojených s ľudskou dôstojnosťou, problematikou pošliapania ľudskej dôstojnosti v privátnych situáciách alebo medziľudských vzťahoch, postojmi k nedeľnej práci alebo nakupovaniu a pod.

Uskutočnené sociologické výskumy hodnôt alebo postojov spojených s ľudskou dôstojnosťou a ct'ou nám umožňujú odpovedať na otázky, do akej miery sú ľudia citliví na hodnotu ľudskej dôstojnosti, cti, statočnosti alebo dobrého mena a v akých situáciách najčastejšie vnímajú pošliapanie ľudskej dôstojnosti (cti). Medzi dôstojnosťou ľudskej osoby a jej opakom jestvuje mnoho stredných stupňov, ktoré poukazujú na rôzne úrovne vedomia vlastnej subjektivity, vernosti sebe, pripravenosti brániť vlastné presvedčenie atď. Osoba, ktorej orientáciu a postoje charakterizuje dôstojnosť a česť, pripisuje týmto hodnotám dôležitú úlohu v živote a snahu o ich realizáciu uznáva za istý druh povinnosti.³¹

V súvislosti s takto chápanou ľudskou dôstojnosťou (ct'ou) je známa dvojčlenná direktíva M. Ossowskej:

„Miej godność i szanuj cudzą” = „Maj svoju česť a váž si cudziu.”³²

³⁰ MAZUREK, F.: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin : Redakcja Wydawnictw KUL, 2001, s. 55.

³¹ SMYCZEK, L.: *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2002, s. 270.

³² OSSOWSKA, M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 70.

Súhrn

Slovné spojenie „ľudská dôstojnosť“ má podľa M. Ossowskej dve základné významové obmeny. Podľa prvej sú takí, ktorí dôstojnosť majú a takí, ktorí ju nemajú. Podľa druhej sa dôstojnosť vzťahuje na každého človeka, pretože je človekom. O niečo bohatšiu typológiu navrhol A. Rodziński, ktorý rozlišuje jej tri významové obmeny: osobnú dôstojnosť (prislúcha každej ľudskej bytosti); osobnostnú dôstojnosť (česť, statočnosť); situačná dôstojnosť (situácia, podmienky). Osobnostná a situačná dôstojnosť pritom spolu úzko súvisia – prvá poukazuje na dôstojné alebo nedôstojné konanie človeka a druhá na dôstojnú alebo nedôstojnú situáciu človeka. Tento príspevok v načrtnutom kontexte prezentuje ľudskú dôstojnosť ako osobnú (ontologickú) a sociálnu (osobnostnú alebo situačnú) hodnotu, pričom sa odvoláva na reflexie normatívnych i deskriptívnych vied (predovšetkým filozofie a sociológie).

Abstract

According to M. Ossowska, the concept „human dignity“ has two basic meanings. According to the first, there are those who have dignity and those who do not. According to the second, dignity applies to every person because he/she is a person. A bit richer typology was proposed by A. Rodziński, who distinguishes its three basic meanings: Personal dignity (applies to every human being); Personality dignity (honour, bravery); Situational dignity (situation, conditions). Personality and situational dignity are closely related to each other – the first points to the dignified or undignified behaviour of a person, and the second to the dignified or undignified situation of a person. In the outlined context, this contribution presents human dignity as a personal (ontological) and social (personality or situational) value. It refers mainly to the reflections of normative and descriptive sciences (primarily philosophy and sociology).

Literatúra

DUDEK, J.: *Problem unaukowienia etyki. Teoretyczne i normatywne aspekty twórczości Marii Ossowskiej*. Zielona Góra : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012.

FOTTA, P.: *Substanciálnosť osoby a jej súčasné znehodnotenia*. In: DANCÁK, P. – HRUŠKA, D. – REMBIERZ, M. – ŠOLTÉS, R. (red.): *Personalizmus a súčasnosť*. Prešov : Gréckokatolícka Teologická Fakulta – Prešovská Univerzita v Prešove, 2010, s. 49-60.

HANUS, L.: *Princíp pluralizmu*. Bratislava : Lúč, 1997, s. 12.

CHLEWIŃSKI, Z. – ZALESKI, Z.: *Godność*. In: BIENKOWSKI, L. A KOL. (red.): *Encyklopedia katolicka. Tom V*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 1989, st. 1231-1232.

-
- JONES, A.: *Dictionary of Globalization*. Cambridge : Polity Press, 2006, s. 124-126.
- KOWALCZYK, S.: *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2005.
- KOWALCZYK, S.: *Filozofia kultury*. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2005.
- KOZIELECKI, J.: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- KRĄPIEC, M. A.: *Człowiek i polityka*. Lublin : Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007.
- MARIAŃSKI, J.: *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*. Warszawa : Instytut Wydawniczy PAX, 1990.
- MARIAŃSKI, J.: *Przemiany moralności polskich maturzystów w latach 1994 – 2009. Studium socjologiczne*. Lublin : Wydawnictwo KUL.
- MAZUREK, F.: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin : Redakcja Wydawnictw KUL, 2001.
- OSSOWSKA, M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- OSSOWSKA, M.: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- PÁPEŽSKÁ RADA PRE SPRÁVODLIVOSŤ A POKOJ: *Kompendium sociálnej náuky Cirkvi*. Trnava : Spolok Svätého Vojtecha, 2008.
- RODZIŃSKI, A.: *U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego*. In: „Roczniki Filozoficzne” 1968, č. 2, s. 1-127.
- SMYCZEK, L.: *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2002.
- TUROWSKI, J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.

Melanie Klein: biografia a jej vybrané teoretické koncepty aplikované do sociálnej práce s deťmi

Filip BAMBÚCH^{*/}

1. Biografia Melanie Klein

1.1 Rané detstvo a rodinné zázemie

Melanie Reizes sa narodila ako štvrté dieťa rodičom Libusse a Morizovi. Jej matka pochádzala z obce Vríbovce (Warbotz) a bola atraktívna, inteligentná a podnikavá žena. Po presťahovaní do Viedne, keď jej manžel nemohol pracovať, si otvorila obchod, kde predávala plazy, rastliny a podobne. Otec, pôvodom z dnešného Ľvova, bol lekár a Libussa bola jeho druhá manželka (Grosskurth, 1986, s. 12; King, Steiner, 1991). Vo svojej autobiografii Melanie nespomína na šťastné detstvo. Keď sa narodila, mama mala 30 rokov a otec 54. So svojím otcom nemala veľmi vrúcny vzťah, naopak, u svojej mamy nachádzala pochopenie. Ako sama píše, od matky dostávala viac „*ako to, čo som dostala od svojho otca*“ (Sayer, 2013, s. 162; Hinshelwood, 1994). Detstvo strávila najskôr v chudobnej časti Viedne, neskôr, keď otec zdedil majetok po otcovi, sa rodina presťahovala do elegantnejšieho bytu na ulici Martinstrasse v predmestí strednej triedy (Grosskurth, 1986). Je zaujímavé, že keď mala Melanie 9 rokov, Sigmund Freud mal 35 rokov a práve sa sťahoval na ulicu Berggasse, kde býval približne 47 rokov. Ich bydliská boli vzdialené len asi dva kilometre. O štyri roky neskôr, v roku 1895, Freud s Breuerom publikovali slávne *Štúdie o hystérii* a v tom istom roku sa narodila aj Freudova dcéra Anna (Grosskurth, 1993; Segal, 1979).

Študentské roky a prvé životné zmeny

Keď mala Melanie 16 rokov, pripravovala sa na štúdium medicíny a v gymnáziu sa učila angličtinu, francúzštinu, latinčinu a gréčtinu. Okrem toho ovládala nemčinu a neskôr sa naučila aj po slovensky. Jej túžbu študovať psychiatriu však prerušilo zasnúbenie s bratrancom, ktorý ju požiadal o ruku – a ona súhlasila (Klein, 1959; Mitchell, Black, 2016). Deň po svojich 21. narodeninách,

^{*/} Mgr. Filip Bambúch, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce, filip.bambuch@umb.sk.

sa teda v roku 1903, vydala za Arthura Stevana Kleina. Prestažovali sa do Ružomberka, kde pre Melanie začali smutné časy. Arthur Klein získal miesto v papierňach, ktorých spoluvlastníkom bol aj jeho otec. Podľa vlastných zápiskov Melanie Klein v tomto období prežívala depresívne stavy, ktoré spájala so stratou brata, zmenou prostredia a narodením dcéry Melitty (*1904). „*Vrhla som sa zo všetkých síl do materstva a sústredila všetku pozornosť na svoje dieťa,*“ píše vo svojej biografii (Klein, 1959; Caper, 2000). Veľkou útechou bol príchod mamy, no depresia pretrvávala.

Čas so svokrovcami, ku ktorým sa vrátila ešte niekoľkokrát, hodnotila veľmi pozitívne. Veľkou oporou bol v jej živote manžel, s ktorým viackrát cestovala po Európe. Najviac si cenila cestu do Ríma, Neapola a Florencie v roku 1906, medové týždne strávili cestou do Zürichu (Klein, 1959). Keďže manžel kvôli práci veľa cestoval, Melanie sa niekoľkokrát sťahovala – z Ružomberka do Krapnitzu, Hermanetzu a na kúpeľné pobyty. V roku 1907 sa za ňou prisťahovala mama. V tom istom roku sa jej narodil syn Hans (*1907). Jej depresia sa ďalej prehľbovala, bola nešťastná zo svojho manželstva a často odchádzala na výlety od svojich detí, ktoré nechávala svojej mame (Grosskurth, 1986; King, Steiner, 1991).

1.2 Prvé kontakty s psychoanalýzou

V roku 1908, keď sa Freud prvýkrát stretáva s Ferenczim, sa Melanie začína liečiť. Dostáva kyslé uhličité kúpele – na „nervy“ (Melanie Klein Trust, 2016). V máji 1909, v stave ťažkej depresie, navštívi sanatórium v Chur. Významným a prelomovým bol práve rok 1909, keď sa rodina spolu s Melaniinou mamou presťahovala do Budapešti. Opäť bola v príjemnej spoločnosti (Grosskurth, 1993). O dva roky neskôr sa sťahujú do bohatšej časti Budapešti a v roku 1912 píše list svojej mame, že sa má lepšie. Pravdepodobne podstúpila psychologickú liečbu, možno psychoanalýzu (Mitchell, Black, 2016). S istotou však vieme, že v roku 1914 podstupuje analýzu u Sándora Ferencziho, popredného maďarského psychiatra a zakladateľa maďarskej psychoanalytickej spoločnosti (Psyalpha, 2010; Hinshelwood, 1994). Stretnutie s Ferenczim bolo pre Melanie prelomové. V tom istom roku sa jej narodil druhý syn Erich (*1914). V Budapešti sa začína veľmi zaujímať o psychoanalýzu a prvé dielo, ktoré o psychoanalýze čítala a zároveň ju veľmi ovplyvnilo, bol *Výklad snov* od Freuda. Keď čítala túto knihu, veľmi ju oslovila, túžila nájsť niečo, čo by ju „uspokojovalo intelektuálne aj emocionálne“ (Klein, 1959, s. 22).

Prvé psychoanalytické pokusy

Počas analýzy u Ferencziho sa začala pohrávať s myšlienkou psychoanalýzy detí, ktorú v tom čase nepraktizoval takmer žiadny psychoanalytik. Prvou praktizujúcou detskou psychoanalytičkou bola Hermine von Hug-Hellmuth, ktorá v roku 1913 publikovala článok o „terapii hrou“ (Freud Museum London, 2018; King, Steiner, 1991). Ferenczi Melaniinu predstavu podporoval a písal

Freudovi, že urobila niekoľko dobrých pozorovaní v oblasti detskej psychoanalýzy (Grosskurth, 1993). Melanie Klein bola natoľko nadšená psychoanalýzou, že začala analyzovať aj vlastné deti. Táto prax, dnes považovaná za neetickú, bola vtedy bežná. Freud analyzoval svoju dcéru Annu, Jung svoju dcéru Agathu, Abraham svoju dcéru Hildu. O potenciálnom negatívnom vplyve svedčí aj nenávisť jej dcéry Melitty, ktorá neskôr chodievala na jej prednášky, aby znemožnila svoju matku. Melitta obviňovala matku aj z bratovej samovraždy. Ďalším tragickým prípadom bola smrť psychoanalytičky Hermíny Hug-Hellmuthovej, ktorú zavraždil synovec, ktorého analyzovala (Grosskurth, 1993; Sayers, 1991).

Profesijný rast a presun do Berlína a Londýna

V roku 1921 vyšiel text a prednáška pod názvom *Vývoj dieťaťa* o analýze vtedy jej päťročného syna. V tom istom roku sa so synom sťahuje do Berlína, kde neskôr prichádzajú aj jej ďalšie dve deti, otvára si prax a analyzuje ďalšie deti. Jej dcéra začína v Berlíne študovať medicínu. V roku 1923 sa Melanie stáva riadnou členkou Berlínskej psychoanalytickej spoločnosti a o rok neskôr prosí Karla Abrahama, aby ju analyzoval. Ten váha, ale nakoniec ju prijíma do analýzy, ktorá však netrvá dlho – po roku a pol zomiera a Melanie to nesie veľmi ťažko. Ešte počas analýzy sa Melanie pokúša o nápravu manželstva, ale po niekoľkých mesiacoch, krátko po sobáši svojej dcéry Melitty, opúšťa manžela Arthura (Grosskurth, 1986; Mitchell, Black, 2016).

Jej prednášky a dielo sa dostanú aj k členom Britskej psychoanalytickej spoločnosti, kde mala v roku 1925 sériu prednášok, najmä vďaka Ernestovi Jonesovi. O rok na to sa sťahuje do Londýna a stáva sa členkou spoločnosti. Anglicko sa jej zo začiatku veľmi páčilo – sama píše, že bola šťastná a rozhodla sa tam zostať aj kvôli tomu, že po smrti Abrahama sa Berlínska spoločnosť začala zhoršovať a jej prácu spochybňovali (Klein, 1959).

1.3 Rozvoj teórií, spory a neskoršie roky

V roku 1926 vyšla kniha Anny Freudovej, čo Melanie vnímala ako začiatok sporu medzi ňou a Viedenskou spoločnosťou. Kým Freudová kládla dôraz na vedomé zvládanie impulzov a obranné mechanizmy ega, Kleinová skúmala najmä nevedomé fantázie a rané vzťahy k objektom, čo viedlo k odlišným prístupom v terapii detí. V roku 1927 na 10. medzinárodnom kongrese v Innsbrucku predstavila radikálny koncept *Počiatkové štádia Oidipovského komplexu* (Sayer, 2013; Steiner, 1985). V roku 1931 má svojich prvých tréningových analyzandov a v roku 1932 vychádza jej prvá veľká teoretická práca *Psychoanalýza detí*, ktorá je dnes preložená do viacerých jazykov (Klein, 1975). V roku 1933 zomiera Sándor Ferenczi a jej dcéra Melitta sa stáva členkou psychoanalytického inštitútu. O rok na to pádom zo skaly v Tatrách zomiera jej syn Hans, ktorého nedokázala sama pochovať. V roku 1935 sa v Nemecku prijímajú Norimberské zákony a Melanie ho pre toto obdobie

naozaj nenávidela. Mnoho ľudí, ktorým sa to podarí, uteká zo strednej Európy. Rok pred začiatkom vojny sa to podarí aj Sigmundovi a Anne Freudovým. Po troch týždňoch od vypuknutia vojny (1939) však S. Freud zomiera (Grosskurth, 1993).

Počas vojny sa Melanie zo strachu pred náletmi sťahuje do Cambridgu, kde zostáva dva roky, potom sa vracia naspäť do Londýna. V roku 1942 je Britská psychoanalytická spoločnosť na pokraji rozpadu – kontroverzie medzi Annou Freudovou a Melanie Kleinovou silnejú, vznikajú dva tábory: kleiniáni a viedenský freudiáni. Okrem spochybňovania jej odbornosti sa dostáva aj do osobných sporov s Annou Freudovou a vlastnou dcérou Melittou (Melanie Klein Trust, 2016; Steiner, 1985). V povojnovom období spory neutíchajú, ale Melanie buduje psychoanalýzu svojimi teóriami ďalej. Ovplyvnila mnohých ďalších psychoanalytikov ako Biona, Winnicotta či Bowlbyho. Nie všetci však s jej prínosom súhlasili. V roku 1952 oslavuje 70. narodeniny, kedy ju navštívi niekoľko významných psychoanalytikov a v roku 1955 zakladá Melanie Klein Trust (Mitchell, Black, 2016).

Posledné roky a odkaz

V roku 1960 Melanie Klein zomrela. Jej dcéra sa pohrebu nezúčastnila. Počas života publikovala desiatky dokumentov a kníh z oblasti psychoanalýzy (Britzman, 2016; Hinshelwood, 1994). Jej prínos je taký veľký, že je po nej pomenovaný celý psychoanalytický smer a jej nasledovníci sa nazývajú kleiniáni (Segal, 1979; Steiner, 1985).

2. Teoretické koncepty Melanie Klein a ich význam pre sociálnu prácu

Melanie Klein predstavila niekoľko kľúčových konceptov, ktoré významne ovplyvnili psychoanalytickú teóriu. Zároveň ponúkajú hlboký vhľad do emocionálnych a vzťahových procesov, ktoré sú dôležité aj pre odborníkov pracujúcich s ľuďmi v náročných životných situáciách. Ďalej uvádzame podrobnejší popis vybraných konceptov, vrátane samostatných častí o hrovej technike, závisť, reparácii a iné.

2.1 Dobrý a zlý prsník

Kleinová v rámci svojej teórie raného detského vývinu zaviedla pojem dobrý prsník a zlý prsník ako symbolické reprezentácie objektov v mysli dieťaťa (Klein, 1946; Segal, 1979).

- ▶ *Dobrý prsník* je zdrojom uspokojenia, bezpečia, lásky a slasti. Je to objekt, ku ktorému dieťa cíti ochranné a pozitívne pocity, pretože mu poskytuje to, čo potrebuje – napríklad materské mlieko, ktoré uspokojuje hlad a potrebu blízkosti.

-
- *Zlý prsník* je, naopak, vnímaný ako hrozivý, nepriateľský, zdroj frustrácie a bolesti. Tento obraz vzniká najmä v momentoch, keď je dieťa hladné a prsník nie je dostupný, alebo keď dieťa prežíva nepríjemné pocity. V mysli dieťaťa sa zlý prsník stáva objektom nenávisti a ničivej agresie, ktorá je často projekciou jeho vlastných deštruktívnych impulzov (Klein, 1946).

Dieťa si tieto dva obrazy musí udržiavať oddelené, aby mohlo prežívať bezpečie a zároveň zvládať nepríjemné pocity. Ak sa tieto obrazy zmiešajú, môže dôjsť k pocitom prenasledovania a úzkosti, pretože zlý prsník sa v mysli dieťaťa stáva „perzekučným objektom“ (Klein, 1946). Tento proces je základom paranoidno-schizoidnej pozície.

Tento koncept umožňuje pochopiť, prečo môžu deti (ale aj dospelí) vnímať blízke osoby veľmi ambivalentne a prečo sa u nich objavujú prudké emočné výkyvy, či kolísanie medzi idealizáciou a devalváciou vzťahových postáv (Hinshelwood, 1994; Pöthe, 2022). V praxi je tento model užitočný najmä pri interpretácii raných vzťahových skúseností a ich vplyvu na neskoršie správanie a emocionálne prežívanie. Pochopenie toho, ako sa v psychike jednotlivca udržiavajú oddelené pozitívne a negatívne aspekty blízkych osôb, pomáha lepšie rozpoznať zdroje ambivalencie, neistoty či obranných postojov v medziľudských vzťahoch. Znalosť týchto dynamík je dôležitá pri práci s deťmi i dospelými, ktorí prežívajú nestabilitu vo vzťahoch, majú problém s dôverou, alebo opakovane zažívajú cykly idealizácie a sklamaní. Umožňuje tiež citlivejšie reagovať na prejavy frustrácie, hnevu či regresívne správanie, ktoré často súvisia práve s aktiváciou zlého prsu v ich vnútornej realite. Takáto perspektíva poskytuje odborníkom rámec na rozpoznanie a spracovanie hlbokých emocionálnych konfliktov, ktoré majú korene v ranom detstve a ovplyvňujú celý ďalší vývin osobnosti.

Aplikácia v sociálnej práci:

Sociálni pracovníci môžu koncept „dobrého a zlého prsníka“ využiť pri práci s deťmi, ktoré zažili nestabilitu vo svojich primárnych vzťahoch, napríklad v kontexte náhradnej starostlivosti. Pomáha to identifikovať a zvládnuť ambivalentné pocity dieťaťa voči novým opatrovateľom (pestúnom), napríklad situácie, keď dieťa idealizuje biologických rodičov a devalvuje pestúnov, alebo naopak. Pochopenie týchto vnútorných rozštiepení umožňuje pracovníkom podporiť budovanie bezpečného a stabilného vzťahu tým, že pomáhajú dieťaťu integrovať pozitívne, aj negatívne skúsenosti s opatrovateľmi. Pracovníci môžu tiež deťom pomôcť verbalizovať pocity frustrácie a hnevu, čím sa minimalizuje potreba premietania týchto pocitov na „zlý objekt“ a posilňuje sa dôvera vo vzťah. V kontexte rodinných terapií môže tento koncept pomôcť rodičom pochopiť intenzívne výkyvy v správaní detí a viesť ich k trpezlivosti pri budovaní bezpečného prostredia, ktoré zmierňuje potrebu štiepenia.

2.2 Paranoidno-schizoidná pozícia a depresívna pozícia

Paranoidno-schizoidná pozícia

Paranoidno-schizoidná pozícia podľa Melanie Kleinovej predstavuje prvé zásadné psychické štádium, ktoré sa objavuje už v najranejšom detstve, typicky v prvých mesiacoch života (Klein, 1946). V tomto období dieťa vníma svet a najmä matku prostredníctvom rozdelenia na „dobré“ a „zlé“ časti. Mechanizmus rozštiepenia (splitting) umožňuje zvládať úzkosť a strach z ohrozenia tým, že pozitívne a negatívne aspekty objektov zostávajú v psychike oddelené.

Charakteristická je tendencia idealizovať zdroje uspokojenia (dobré objekty) a naopak, projektovať frustráciu, hnev či úzkosť na objekty vnímané ako zlé. Takto vznikajú intenzívne pocity prenasledovania či ohrozenia, ktoré sú pre túto pozíciu typické. Obranné mechanizmy, ako sú projekcia a introjekcia, zohrávajú v tomto štádiu kľúčovú úlohu – dieťa si chráni pocit bezpečia tým, že neprijemné alebo neakceptovateľné impulzy pripisuje vonkajšiemu svetu.

V praxi je rozpoznanie tejto dynamiky dôležité najmä pri práci s deťmi a dospelými, ktorí môžu reagovať na záťažové situácie extrémnymi emočnými výkyvmi, kolísaním medzi idealizáciou a odmietaním blízkych osôb, alebo čiernobielym vnímaním autorít a pravidiel. Tieto prejavy môžu signalizovať, že vnútorné konflikty a úzkosti sú spracovávané práve prostredníctvom paranoidno-schizoidnej pozície (Bower, 2005). Podpora v tejto fáze by mala smerovať k vytváraniu stabilného a predvídateľného prostredia, ktoré umožňuje postupné znižovanie úzkosti a podporuje rozvoj schopnosti vnímať ľudí a situácie komplexnejšie. Znalosť tejto pozície poskytuje odborníkovi rámec na pochopenie, prečo majú niektorí jedinci tendenciu reagovať na nové alebo ohrozujúce situácie obranným rozštiepením, prečo sa u nich objavuje nedôvera, silné pocity ohrozenia alebo potreba extrémnej kontroly. Práca s touto dynamikou si vyžaduje trpezlivosť a dôslednosť, pričom cieľom je podporiť postupnú integráciu protikladných aspektov vnútorných objektov a smerovať k väčšej stabilite a zrelosti osobnosti.

Depresívna pozícia

Depresívna pozícia podľa Melanie Kleinovej neoznačuje klinickú depresiu, ale pokročilejšiu vývinovú fázu v porovnaní s paranoidno-schizoidnou pozíciou. Je charakteristická tým, že dieťa začína integrovať pozitívne aj negatívne aspekty svojich vnútorných objektov, najmä matky, do jednotného komplexného obrazu (Klein, 1946). Dieťa si v tomto štádiu uvedomuje, že osoba, ktorú miluje, môže byť zároveň aj zdrojom frustrácie, či hnevu. Toto poznanie vyvoláva pocity viny, smútku a úzkosti, pretože dieťa si uvedomuje, že jeho vlastné agresívne impulzy alebo fantázie môžu ublížiť milovanej osobe.

Kľúčovým prvkom depresívnej pozície je túžba po reparácii – snaha napraviť alebo korigovať domnelé škody spôsobené objektu. Tento proces podporuje

rozvoj empatie, schopnosti odpustenia a zodpovednosti za vlastné činy. Dieťa sa učí zvládať ambivalentné pocity a rozvíjať emocionálnu zrelosť, čo je v dospelosti základom pre zdravé medziľudské vzťahy (Grotstein, 2000).

Pre odborníkov v sociálnej práci je pochopenie depresívnej pozície dôležité, pretože klienti môžu prežívať intenzívne vnútorné konflikty, pocity viny alebo smútku, ktoré ovplyvňujú ich správanie a vzťahy. Intervencie zamerané na podporu spracovania týchto emócií, rozvoj schopnosti odpustenia a zmierenia môžu prispieť k zlepšeniu ich psychického fungovania a sociálnych väzieb (Mitchell, Black, 2016). Na rozdiel od paranoidno-schizoidnej pozície, kde prevažuje rozštiepenie objektov a projekcia, depresívna pozícia znamená krok k integrácii ega a vyrovnávaniu sa s vnútornými konfliktmi. Táto schopnosť integrácie vedie k väčšej stabilite identity a k rozvoju zrelých vzťahov s okolím.

Aplikácia v sociálnej práci:

Pochopenie paranoidno-schizoidnej a depresívnej pozície je esenciálne pre sociálnych pracovníkov pri práci s klientmi všetkých vekových kategórií, ktorí prežívajú intenzívne vnútorné konflikty, pocity viny, smútku alebo vykazujú nestabilné vzťahové dynamiky.

Pri paranoidno-schizoidnej pozícii môžu sociálni pracovníci pozorovať čiernobiele vnímanie sveta a ľudí (napr. „dobrí“ a „zlí“ kolegovia, „úžasný“ a „úplne neschopný“ systém), silnú nedôveru, pocity prenasledovania alebo extrémne obranné reakcie (napr. útok). Intervencie sú zamerané na vytváranie stabilného a predvídateľného prostredia, ktoré znižuje úzkosť a na postupné spochybňovanie extrémnych polarít v ich vnímaní. Pracovník pomáha klientovi spracovať úzkosť a podporuje ho vo vnímaní ľudí a situácií komplexnejšie.

Pri depresívnej pozícii môžu klienti prežívať pocity viny, smútku a úzkosti v súvislosti s uvedomením si vlastného vplyvu na vzťahy. Pre odborníkov je dôležité podporovať spracovanie týchto emócií, rozvoj schopnosti odpustenia a zmierenia. Sociálni pracovníci môžu viesť skupinové alebo individuálne intervencie, ktoré pomáhajú deťom a dospelým integrovať protichodné pocity voči blízkym osobám (napr. „milujem aj nenávidím svojho rodiča“) a zlepšovať emocionálnu reguláciu. Podpora reparácie počas terapeutického procesu posilňuje zodpovednosť, empatiu a vedie k zlepšeniu psychického fungovania a sociálnych väzieb klientov. Táto schopnosť integrácie podporuje stabilitu identity a rozvoj zrelých vzťahov s okolím.

2.3 Objektové vzťahy

Teória objektových vzťahov patrí medzi základné piliere psychodynamického myslenia a Melanie Klein jej vývoj zásadne ovplyvnila. Podľa Kleinovej (1959) si už v prvých mesiacoch života dieťa vytvára vnútorné psychické reprezentácie

– objekty – ktoré nie sú len reálnymi osobami, ale predovšetkým ich mentálnymi obrazmi a emóciami s nimi spojenými. Tieto vnútorné objekty sa delia na „dobré“ a „zlé“ podľa skúseností dieťaťa a ich vzájomný konflikt sa stáva základom pre neskoršie zvládanie emócií, vzťahov a identity. Kleinová zdôraznila, že potreba vzťahov a kontaktu je základnou ľudskou motiváciou, čím sa odklonila od Freudovho dôrazu na biologické pudy (Sanfeliu, 2018). Vnútorné objekty, ktoré vznikajú v ranom detstve, ovplyvňujú spôsob, akým jedinec prežíva sám seba, aj ostatných a tvoria základ pre ďalší rozvoj osobnosti.

V kontexte sociálnej práce tento pohľad umožňuje hlbšie porozumieť klientom, ktorí v detstve prežili narušené alebo traumatizujúce vzťahy. Sociálni pracovníci môžu koncept objektových vzťahov využiť pri analýze problémov s pripútaním, dôverou alebo opakovaním deštruktívnych vzťahových vzorcov. Pomáha tiež pochopiť, prečo niektorí ľudia reagujú na autority alebo blízke osoby s nedôverou, majú ťažkosti s vytváraním stabilných väzieb, alebo sa u nich opakovane objavujú konfliktné postoje. Pri práci s deťmi a dospelými, ktorí zažili traumy, zanedbávanie alebo narušené rodinné väzby, poskytuje tento rámec spôsob, ako identifikovať zdroje problémov a cielene podporiť tvorbu nových, pozitívnych vzťahových skúseností (Sheposh, 2024). Vďaka tomu je možné postupne nahrádzať negatívne vnútorné objekty z minulosti a posilňovať bezpečie, dôveru a schopnosť vytvárať zdravé vzťahy, čo je kľúčové pre ďalší osobnostný a sociálny rozvoj klienta (Bower, 2005.)

Aplikácia v sociálnej práci:

Teória objektových vzťahov poskytuje sociálnym pracovníkom rámec na pochopenie, prečo majú niektorí klienti problémy s vytváraním a udržiavaním zdravých vzťahov, prečo sa u nich objavuje strach z opustenia, neschopnosť dôverovať alebo cyklicky sa opakujúce dysfunkčné vzorce správania vo vzťahoch (Sheposh, 2024). Sociálni pracovníci môžu v rámci individuálnej práce, rodinnej terapie či skupinových intervencií pomáhať klientom pochopiť ich rané vzťahové vzorce a vplyv na ich súčasné správanie. Cieľom je prostredníctvom korektívnych emocionálnych skúseností v bezpečnom terapeutickom vzťahu postupne meniť internalizované „zlé“ objekty na „dobré“. To klientom umožňuje rozvíjať zdravšie vnímanie seba a druhých, zlepšiť komunikačné schopnosti a posilniť kapacitu pre stabilné a naplňujúce vzťahy.

2.4 Projektívna identifikácia

Projektívna identifikácia je jedným z najvýznamnejších Kleinovej konceptov a predstavuje komplexný obranný mechanizmus, pri ktorom jednotlivec nevedome prenáša (projektuje) neprijateľné pocity, impulzy alebo časti svojho „ja“ na inú osobu (Klein, 1946; Segal, 1979). Na rozdiel od bežnej projekcie

však tento proces zahŕňa aj snahu ovplyvniť druhého tak, aby sa podľa týchto projektovaných obsahov aj správal. V praxi sa tento mechanizmus prejavuje napríklad tak, že dieťa, ktoré nedokáže zvládnuť vlastnú úzkosť či hnev, tieto pocity „vkladá“ do blízkej osoby – najčastejšie matky alebo opatrovateľa. Druhá osoba následne tieto emócie môže začať naozaj prežívať, alebo ich prejavovať navonok. Projektívna identifikácia tak významne ovplyvňuje dynamiku medziludských vzťahov a môže byť prítomná nielen v detstve, ale aj v dospelosti, najmä v záťažových alebo konfliktných situáciách (Hinshelwood, 1994).

V oblasti sociálnej práce je rozpoznanie projektívnej identifikácie dôležité najmä pri práci s klientmi, ktorí majú tendenciu prenášať svoje vnútorné konflikty na iných. Sociálni pracovníci môžu v takýchto situáciách pociťovať nevysvetliteľné napätie, úzkosť či dokonca odpor, ktoré v skutočnosti patria klientovi. Uvedomenie si tohto mechanizmu umožňuje lepšie porozumieť dynamike vzťahu a zabrániť tomu, aby pracovník nevedome reagoval na prenesené pocity kontraproduktívnym spôsobom (Mitchell, Black, 2016).

Efektívna práca s projektívnou identifikáciou si vyžaduje vysokú mieru sebareflexie, schopnosť pomenovať a spracovať prenášané emócie a zároveň vytvárať bezpečný priestor, v ktorom môže klient tieto pocity postupne integrovať. Supervízia a tímová spolupráca sú v tomto kontexte nevyhnutné, aby sa predišlo vyhoreniu a opakovaniu deštruktívnych vzorcov vo vzťahoch s klientmi. Tento koncept tak významne rozširuje možnosti porozumenia a intervencie v pomáhajúcich profesiách, najmä pri práci s deťmi, rodinami, či osobami s komplexnými emocionálnymi potrebami (Hinshelwood, 1994; Mitchell, Black, 2016).

Aplikácia v sociálnej práci:

Pre sociálnych pracovníkov je rozpoznanie projektívnej identifikácie kľúčové, najmä keď sami zažívajú nepríjemné intenzívne pocity (úzkosť, hnev, beznádej) vo vzťahu ku klientovi, ktoré signalizujú, že klient na nich nevedome premieta svoje neznesiteľné emócie. Pracovník túto dynamiku využije ako diagnostický nástroj pre pochopenie klientovho vnútorného sveta a ako príležitosť pre „kontajnovanie“ (obsiahnutie) – pocity prijme, spracuje a klientovi ich vráti vo verbalizovanej a zvládnuteľnej forme. Táto schopnosť pomáha klientovi integrovať odmietané časti seba, prebrať zodpovednosť za vlastné prežívanie a budovať zdravšie vzťahy, čím sa predchádza vyhoreniu a posilňuje terapeutický proces v sociálnej práci. Supervízia je kľúčovým nástrojom, ktorý sociálnym pracovníkom umožňuje reflektovať vlastné prežívanie v kontakte s klientom a predchádzať vyhoreniu spôsobenému prenesenými emóciami.

2.5 Terapia hrou

Hrová technika predstavuje jednu z najvýznamnejších inovácií v oblasti detskej psychoanalýzy (Klein, 1955; Hinshelwood, 1994; Pöthe, 2022). Kleinová vychádzala z predpokladu, že hra slúži dieťaťu ako prirodzený prostriedok na vyjadrovanie nevedomých myšlienok, fantázií a intrapsychických konfliktov, podobne ako sny, či voľné asociácie u dospelých. Prostredníctvom symbolickej hry môže dieťa spracovávať svoje vnútorné prežívanie, vzťahy k dôležitým osobám, ako aj obavy, túžby či agresívne impulzy, čím získava bezpečný priestor na ventiláciu emócií a exploráciu nových stratégií zvládania. Pri hrovej technike sa dieťaťu poskytuje súbor hračiek, figúrok, stavebníc a kresliacich potrieb, ktoré mu umožňujú vytvárať scény a naratívy reflektujúce jeho vnútorný svet. Terapeut dôsledne sleduje opakujúce sa motívy a témy v hre, charakter vytváraných postáv, dynamiku konfliktov a napätia, ako aj riešenia, ktoré dieťa v hre nachádza (Pöthe, 2022). Kleinová považovala hru za esenciálny prostriedok prístupu k detskému nevedomiu a zároveň za kľúčovú cestu k terapeutickému intervencii. Prostredníctvom symbolického prežívania a opakovania môže dieťa postupne zvládať úzkosť, hnev alebo smútok, ktoré by inak nedokázalo verbalizovať (Hinshelwood, 1994).

Aplikácia v sociálnej práci:

V kontexte sociálnej práce je hrová technika mimoriadne cenná, najmä pri práci s deťmi, ktoré ešte nie sú schopné verbalizovať svoje pocity a zážitky. Prostredníctvom hry môžu sociálni pracovníci získať kľúčové informácie o vnútornom svete dieťaťa, jeho vzťahoch, obavách a potrebách, čím sa stáva efektívnym nástrojom pre diagnostiku a intervenciu. Hra umožňuje dieťaťu v bezpečnom prostredí:

- ▶ **Spracovať traumu a konflikty:** Hrou dieťa pretvára nepríjemné zážitky na zvládnuteľné naratívy. Sociálny pracovník môže napríklad pozorovať opakovanie traumatických scén v hre, čo mu pomáha pochopiť povahu traumy a dieťaťu nájsť symbolické riešenia.
- ▶ **Vyjadrovať emócie:** Hra poskytuje ventil pre potlačené emócie (hnev, strach, smútok), ktoré by inak viedli k maladaptívnemu správaniu. Pracovník môže identifikovať tieto emócie a pomôcť dieťaťu ich pomenovať a regulovať.
- ▶ **Rozvíjať sociálne a copingové zručnosti:** Prostredníctvom rolových hier dieťa experimentuje s rôznymi sociálnymi situáciami, učí sa empatii, kooperácii a nachádza nové copingové stratégie. Sociálny pracovník facilituje tieto procesy a posilňuje adaptívne správanie.
- ▶ **Budovať bezpečný vzťah:** Samotný akt hrania v prítomnosti sociálneho pracovníka buduje dôveru a posilňuje terapeutický vzťah, čo je základom pre akúkoľvek ďalšiu pomoc.

Hrová technika tak v sociálnej práci slúži nielen ako diagnostický prostriedok, ale predovšetkým ako výkonný nástroj pre podporu emocionálneho rozvoja, zvládania záťaže a budovania zdravých vzťahov (Klein, 1955; Hinshelwood, 1994; Pöthe, 2022).

2.6 Závist' a reparácia

Kleinová považovala závist' za základnú a veľmi silnú emóciu, ktorá môže viesť k deštruktívnym tendenciám voči objektom (Klein, 1957). Závist' vzniká z pocitu, že niečo dôležité je odobraté alebo ohrozené, často je spojená s túžbou poškodiť alebo zničiť „dobrý“ objekt. Kleinová (1957) začala vnímať vd'ačnosť ako prejav lásky, a teda aj životného inštinktu, a ako protiklad závisti. Podľa Cipra (2015) sa závist' delí na tri typy:

- ▶ *Maligná* – presvedčenie, že to, čo má druhý, bolo pôvodne tomu, kto závidí, ukradnuté, a teda mu to patrí.
- ▶ *Zatvrdnutá (zášť)* – vedomá závist' bez pocitu viny s cieľom druhých kontrolovať a byť im nadradený.
- ▶ *Ego-dystonná* – človek ju vníma ako cudzorodú, nežiadanú a neprijateľnú pre svoje ja, čo vedie k vnútornému konfliktu, úzkosti a potrebe obranných mechanizmov.

Reparácia je proces, ktorým sa dieťa (alebo dospelý) snaží napraviť škodu, ktorú si myslí, že spôsobilo a obnoviť vzťah s objektom. Tento proces je kľúčový pre rozvoj svedomia, empatie a schopnosti udržiavať vzťahy.

Aplikácia v sociálnej práci:

Pochopenie dynamiky závisti a reparácie je v sociálnej práci mimoriadne dôležité, najmä pri práci s klientmi, ktorí zápasia s vnútornými konfliktmi medzi agresiou a túžbou po zmierení. Intervencie sociálnych pracovníkov cielene podporujú proces reparácie, čo vedie k lepšej emocionálnej regulácii a vzťahovej stabilite klientov (Hinshelwood, 1994). To znamená, že sociálny pracovník pomáha klientovi identifikovať a spracovať deštruktívne impulzy vyplývajúce zo závisti, rozvíjať empatiu a svedomie tým, že podporuje uvedomenie si dopadu vlastného správania a učí ho konštruktívne zvládať agresiu. Zároveň klienta vedie k budovaniu a udržiavaniu pozitívnych vzťahov, či už obnovou tých narušených, alebo vytváraním nových, zdravých prepojení. Vďaka tomu môžu sociálni pracovníci klientom pomôcť nielen lepšie porozumieť svojim vnútorným konfliktom, ale ich aj aktívne viesť k zmiereniu s vlastnými agresívnymi impulzmi a k budovaniu plnohodnotných a stabilných medziľudských vzťahov (Bower, 2005).

Pochopenie dynamiky závisťi a reparácie je v sociálnej práci mimoriadne dôležité, najmä pri práci s klientmi, ktorí zápasia s vnútornými konfliktmi medzi agresiou a túžbou po zmierení. Sociálni pracovníci využívajú tieto koncepty na:

- ▶ **Diagnostiku a interpretáciu deštruktívneho správania:** Rozpoznanie rôznych typov závisťi pomáha identifikovať korene agresívnych, devalvujúcich alebo sabotujúcich tendencií klienta voči sebe, iným či systému.
- ▶ **Podporu procesov reparácie:** Intervencie sú cielene zamerané na podporu procesu reparácie (Hinshelwood, 1994). To zahŕňa:
 - **Pomoc pri uvedomení si viny a smútku:** Podpora klienta v spracovaní pocitov viny za (domnelé) poškodenie vzťahov.
 - **Rozvoj empatie a zodpovednosti:** Učenie klienta vnímať dôsledky svojho správania na druhých a prevziať zodpovednosť.
 - **Hľadanie konkrétnych ciest k náprave:** Identifikácia a facilitácia krokov, ktorými môže klient napraviť škodu (emocionálnu, materiálnu) a obnoviť narušené vzťahy.
- ▶ **Zlepšenie emocionálnej regulácie a vzťahovej stability:** Aktívna práca s týmito dynamikami vedie k lepšej schopnosti klienta zvládať svoje emócie a budovať stabilnejšie, zdravšie a naplňujúce medziľudské vzťahy.

2.7 Oidipov komplex

Kleinová rozšírila Freudovu teóriu oidipovského komplexu a upozornila, že oidipovská situácia sa začína riešiť už v oveľa skoršom veku, približne okolo prvého roku života, ešte pred vstupom do klasického oidipovského komplexu (Trdličková, 2017, Klein, 1946; Segal, 1979). Podľa nej sú základom oidipovského konfliktu vrodené agresívne a závistlivé fantázie dieťaťa voči rodičovskej dvojici, ktoré sú sprevádzané rozdelením objektov na dobré a zlé (paranoidno-schizoidná pozícia) a ich postupnou integráciou (depresívna pozícia).

Dieťa v tomto období prežíva silné protichodné pocity – lásku i nenávisť k matke a otcovi, pričom sa učí zvládať tieto emócie a spracovávať vnútorné konflikty (Andrashko, 2021). Oidipovský komplex podľa nej nie je len sexuálnym konfliktom, ale komplexným súborom psychických procesov súvisiacich s agresiou, závisťou, rozdelením a integráciou objektov (Trdličková, 2017). Dieťa projektuje svoje želania a pocity do rodičovskej dvojice, čo vyvoláva ambivalentné emócie a vnútorné napätie. Tento proces sa odohráva v rámci paranoidno-schizoidnej pozície, kde sú objekty rozdelené na dobré a zlé a neskôr v depresívnej pozícii, kde dochádza k ich integrácii a k rozvoju schopnosti reparácie (Trdličková, 2017).

Aplikácia v sociálnej práci:

Porozumenie kleiniánskeho poňatiu oidipovského komplexu je v sociálnej práci dôležité najmä pri práci s deťmi a rodinami, kde sa často stretávame s ambivalentnými vzťahmi, žiarlivosťou, rivalitou, či problémami s prijímaním autority. Uvedomenie si, že tieto dynamiky môžu mať korene v ranom vývine a v nevedomých fantáziách dieťaťa, umožňuje sociálnym pracovníkom citlivejšie reagovať na konflikty medzi súrodencami, medzi dieťaťom a rodičmi alebo v rámci širšej rodiny. Pri intervenciách je vhodné vytvárať bezpečné prostredie, ktoré podporuje otvorené vyjadrenie emócií, pomáha deťom rozpoznávať a integrovať protichodné pocity voči blízkym osobám a rozvíjať schopnosť reparácie vzťahov. Tento prístup môže významne prispieť k prevencii dlhodobých problémov vo vzťahoch a k rozvoju emocionálnej zrelosti klientov (Trowell, Etchegoyen, 2002; Trdličková, 2017).

Pre sociálnych pracovníkov má Kleinovej rozšírenie teórie oidipovského komplexu do raného detstva kľúčový význam pre hlbšie pochopenie raných vývinových dynamík a ich vplyvu na vzťahy a správanie klientov. Koncept umožňuje:

- ▶ **Identifikáciu raných zdrojov konfliktov a rivalry:** Sociálni pracovníci môžu rozpoznať, že problémy s autoritou, silná žiarlivosť, rivalita medzi súrodencami (alebo v iných dyádach/triádach), či intenzívne ambivalentné vzťahy voči rodičovským figúram, môžu mať korene v raných, neprepracovaných oidipovských konfliktoch. Napríklad, u detí v náhradnej starostlivosti sa môžu prejavovať silné pocity rivalry s biologickými alebo pestúnskymi súrodencami o pozornosť rodičov, alebo neprimeraná snaha „vytlačiť“ jedného rodiča.
- ▶ **Prácu s fantazijnými a agresívnymi prejavmi:** Porozumenie, že konflikty sú spojené s agresívnymi a závistlivými fantáziami voči rodičovským objektom (napr. fantázie o poškodení rodiča, ktorý je vnímaný ako rival, alebo fantázie o „vlastnení“ jedného rodiča), pomáha pracovníkom adresovať tieto hlboko zakorenené emócie. Dôležité to je pri práci s deťmi, ktoré vykazujú deštruktívne správanie voči autoritám, rovesníkom, alebo majú problémy s prijímaním pravidiel, často z pozície žiarlivosti voči iným.
- ▶ **Rozvoj diferenciácie rolí a identity:** Pomáha klientom rozlíšiť a prijať rôzne roly v rodine a spoločnosti (rodič, dieťa, partner) a zvládať komplexnosť rodinných trojuholníkov. Sociálny pracovník môže poukázať na nevedomé zapletenie do oidipovských dynamík (napr. dieťa, ktoré sa cíti ako partner jedného z rodičov a súperí s druhým), a viesť klienta k zdravšiemu prežívaniu svojej pozície.

Prezentované teoretické koncepty Melanie Kleinovej poskytujú **sociálnym pracovníkom** mimoriadne cenný a hlboký rámec pre porozumenie ľudskej psychiky a medziľudských vzťahov. Hoci Kleinová nepracovala priamo v sociálnej práci, jej poznatky umožňujú pochopiť nevedomé motivácie, rané vývinové zranenia a komplexné obranné mechanizmy, ktoré sa prejavujú v správaní klientov a v dynamike ich sociálnych systémov. Treba si však uvedomiť, že implementácia týchto psychoanalytických konceptov do praxe sociálnej práce prináša aj **výzvy a úskalia**. Koncepty sú svojím charakterom komplexné a často pracujú s nevedomými procesmi, čo môže byť pre neskúsených pracovníkov náročné na interpretáciu a intervenciu. Rizikom je povrchná aplikácia alebo nesprávna interpretácia, ktoré môžu viesť k neefektívnym, prípadne kontraproduktívnym zásahom. Tieto teórie si vyžadujú od sociálnych pracovníkov nielen rozsiahle teoretické znalosti, ale predovšetkým **rozvinuté sebareflexívne schopnosti a schopnosť pracovať s vlastnými silnými emóciami**, ktoré môžu byť v kontakte s klientom aktivované (napr. prostredníctvom projektívnej identifikácie).

Pre efektívnu a zodpovednú aplikáciu Kleinovej konceptov v sociálnej práci je preto kľúčové **systematické vzdelávanie v psychoanalytickom/psychodynamickom prístupe**, pravidelná a kvalifikovaná **supervízia** (individuálna aj skupinová) a v neposlednom rade aj ochota k **vlastnej sebakúsenosti** alebo terapeutickej práci. Tieto prístupy pomáhajú nielen teoretické poznatky skutočne integrovať do praxe, ale aj posilňujú odolnosť pracovníkov, prehlbujú ich terapeutickú kapacitu a predchádzajú syndrómu vyhorenia pri práci s emocionálne náročnými prípadmi. Iba takýmto komplexným prístupom možno plne využiť potenciál Kleinovej teórií pre efektívnu pomoc klientom v sociálnej práci.

Záver

Melanie Klein svojim prínosom výrazne obohatila psychoanalytickú teóriu a jej aplikáciu v sociálnej práci, najmä v oblasti práce s deťmi a rodinami. Jej koncepty, ako sú paranoidno-schizoidná a depresívna pozícia, projektívna identifikácia, či význam raných objektových vzťahov, poskytujú hlboký vhľad do nevedomých procesov, ktoré formujú správanie a emocionálne prežívanie klientov. Tieto teoretické východiská umožňujú sociálnym pracovníkom nielen lepšie porozumieť vnútornému svetu detí, ale aj cielene a citlivo intervenovať, napríklad prostredníctvom hrových techník, či práce s rodinným systémom. Zároveň je však nevyhnutné zdôrazniť, že aplikácia Kleinovej teórie vyžaduje vysokú odbornú kvalifikáciu, citlivý a kritický prístup. Sociálna práca, ktorá vychádza z týchto konceptov, musí byť realizovaná odborne, s rešpektom k jedinečnosti každého klienta a jeho kontextu, pričom je potrebné vyvažovať teoretické interpretácie s praktickými potrebami a aktuálnou situáciou klienta. Nezastupiteľné miesto tejto teórie v sociálnej práci spočíva práve v jej

schopnosti odhaliť hlboké psychické procesy, ktoré iné prístupy nemusia zachytiť, ale zároveň si vyžaduje interdisciplinárnu spoluprácu a pravidelnú supervíziu, aby sa predišlo riziku nadmernej alebo nevhodnej interpretácie. Efektívna aplikácia kleiniánskych konceptov si v sociálnej práci vyžaduje nielen teoretické znalosti, ale aj pravidelnú supervíziu a spoluprácu s odborníkmi z iných disciplín. Kleinovej teória tak zostáva cenným a inšpiratívnym nástrojom, ktorý obohacuje prax sociálnej práce o hlboké porozumenie a podporu emocionálneho a vzťahového vývinu detí a rodín. Jej efektívne využitie však závisí od odbornej pripravenosti pracovníkov, schopnosti kriticky reflektovať vlastnú prácu a pružne reagovať na komplexnosť reálnych životných situácií.

Súhrn

Melanie Klein (1882 – 1960), významná priekopníčka detskej psychoanalýzy a kľúčová predstaviteľka teórie objektových vzťahov, zásadným spôsobom ovplyvnila chápanie raného detstva a jeho dopadu na formovanie osobnosti. Článok sa zameriava na stručné ukázanie jej života a na vysvetlenie základných teoretických konceptov, akými sú rané vzťahy k objektom, mechanizmus štiepenia a projektívnej identifikácie. Tieto východiská, hoci pôvodne nesmerovali k sociálnej práci, poskytujú cenný teoretický rámec pre túto oblasť. V sociálnej práci nachádzajú uplatnenie predovšetkým pri práci s deťmi a rodinami, kde pomáhajú pri porozumení vzťahovej dynamiky, empatie a nevedomých procesov klientov. Príspevok poukazuje na význam Kleinovej konceptov pre podporu efektívnej a citlivej pomoci ľuďom v rôznych životných situáciách.

Abstract

Melanie Klein (1882 – 1960), a pioneering figure in child psychoanalysis and a key representative of object relations theory, significantly influenced the understanding of early childhood and its impact on personality development. This article provides a brief overview of her life and explains her fundamental theoretical concepts, such as early object relations, the mechanism of splitting, and projective identification. Although her work was not originally aimed at social work, it offers a valuable theoretical framework for this field. In social work, these concepts are particularly applied in practice with children and families, facilitating the understanding of relational dynamics, empathy, and clients' unconscious processes. The paper highlights the relevance of Klein's contributions for fostering effective and sensitive support to people in diverse life situations.

Literatúra

- ANDRASHKO, V. (2021). *Recherchez la femme: Labyrinty ženství mezi mýtem a psychoanalýzou*. Psychoanalýza dnes.
<https://psychoanalyzadnes.cz/2021/03/08/recherchez-la-femme-labyrinty-zenstvi-mezi-mytem-a-psychoanalyzou/>
- BOWER, M. (2005). *Psychoanalytic Theory for Social Work Practice: Thinking Under Fire*. Routledge.
- BRITZMAN, D. P. (2016). Melanie Klein: Early Analysis, Play, and the Question of Freedom. In *A Psychoanalyst in the Classroom* (pp. 61–81). SUNY Press.
- CAPER, R. (2000). *A Mind of One's Own: A Kleinian View of Self and Object*. Routledge.
- CIPRO, M. (2015). *Psychoanalytické koučování*. Praha: Grada.
- GROTSTEIN, J. S. (2000). Splitting and projective identification. Jason Aronson.
- GROSSKURTH, P. (1986). *Melanie Klein: Her World and Her Work*. London: Hodder & Stoughton.
- GROSSKURTH, P. (1993). *The Secret Ring: Freud's Inner Circle and the Politics of Psychoanalysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- HINSHELWOOD, R. D. (1994). *Clinical Klein: From Theory to Practice*. London: Routledge.
- KING, P. & STEINER, R. (Eds.). (1991). *The Freud-Klein Controversies 1941 – 45*. London: Routledge.
- KLEIN, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99–110.
- KLEIN, M. (1957). *Envy and gratitude: A study of unconscious forces*. London: Hogarth Press.
- KLEIN, M. (1959). *Narrative of a Child Analysis*. London: Hogarth Press.
- KLEIN, M. (1975). *Psychoanalysis of Children*. London: Vintage.
- MELANIE KLEIN TRUST. (2016). Životopis Melanie Klein. [online] Dostupné na: <https://melaniekleintrust.org.uk>
- MITCHELL, S. A. & BLACK, M. J. (2016). *Freud and Beyond: A History of Modern Psychoanalytic Thought*. New York: Basic Books.
- PÖTHE, P. (2022). *Vývojová a vztahová terapie dětí*. Portál.
- PSYALPHA. (2010). Melanie Klein. [online] Dostupné na: <https://www.psyalpha.net/biografien/melanie-klein>
- SANFELIU, I. (2018). *Karl Abraham: The birth of object relations theory*. Taylor & Francis.
- SAYER, K. (2013). *Melanie Klein*. London: Routledge.

-
- SAYERS, J. (1991). *Mothers of Psychoanalysis: Helene Deutsch, Karen Horney, Anna Freud, Melanie Klein*. New York: W. W. Norton.
- SEGAL, H. (1979). *Klein*. London: Fontana Press.
- SHEPOSH, R. (2024). Object relations theory. In EBSCO Research Starters.
- STEINER, R. (1985). *The Oedipus Complex Today: Clinical Implications*. London: Karnac Books.
- TRDLÍČKOVÁ, Z. (2017). *Oidipús jako odpověď (drama odmítnutého dítěte prožívané v psychoanalýze)*. Praha: PVSPS. [online] Dostupné z: <https://www.pvsp.cz/data/2017/05/30/12/ppf-zp-trdlicova.pdf?id=271> [cit. 2025-05-22].
- TROWELL, J. & ETCHEGOYEN, A. (Eds.). (2002). *The Importance of Fathers: A Psychoanalytic Re-Evaluation*. London: Brunner-Routledge.

Sociálne ohrozenia detí a mládeže v súčasnej spoločnosti – vybrané aspekty

Ingrid EMMEROVÁ^{*/}

Úvod

V súčasnosti sa detí a mládeže reálne dotýkajú závažné sociálne ohrozenia. V spoločnosti dochádza k dynamickým zmenám, ktoré ovplyvňujú životy detí a mládeže tak v pozitívnom, ako i v negatívom smere.

Medzi súčasné sociálne ohrozenia detí a mládeže Hroncová (2014) zaraďuje tieto skutočnosti: neustále zvyšovanie nerovnomernosti rozdelenia bohatstva v spoločnosti, dôsledkom ktorého je permanentný rast sociálnej nerovnosti; prehĺbujúca sa „kríza hodnôt“ a výrazný presun od duchovných hodnôt smerom ku konzumu; zvyšovanie individualizmu, citová a sociálna frustrácia, znižovanie sociálnej solidarity medzi ľuďmi, ktoré často vyúsťujú do agresivity

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

a ľahostajnosti voči iným; prehľbujúcej sa „krízy rodiny“, ktorá sa odráža vo výraznej premene je základných funkcií, štruktúry a znižujúcej sa kvalite výchovy, vysokej rozvodovosti, nízkej pôrodnosti; v prudkom náraste sociálno-patologických javov najmä kriminality, toxikománie, agresivity, prostitúcie, samovrážd, rasistických prejavov, ale aj globálneho terorizmu, vojnových konfliktov a iných sociálnych ohrození; enormný nárast spoločensky nežiaducich javov najmä nezamestnanosti, chudoby, bezdomovectva a iných predtým u nás neznámych javov.

Kraus (2017) upozorňuje, že žijeme vo svete veľmi diferencovanom a rýchlo sa meniacom a výrazné zmeny sa dotýkajú aj života detí. Detstvo podľa neho ohrozujú rôzne skutočnosti: presýtenosť podnetmi, nárast vplyvu IKT, stav životného prostredia. Množstvo ohrození spája s rodinou – dezintegrácia rodinného života, nárast rozvodovosti a život len s matkou, nárast detí týraných a sexuálne zneužívaných. Poukazuje aj na životný štýl, problematiku stravovania, denný režim a nedostatok pohybu.

Rizikové a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl

Učitelia základných a stredných škôl poukazujú na nárast problémového, či rizikového správania u svojich žiakov a problémy s ich nedisciplinovanosťou. V školách riešia stále viac výchovných problémov, autorita učiteľa klesá, objavuje sa široká paleta rizikového a problémového správania. Ohrozenia možno na jednej strane chápať tak, že sa žiaci základných a stredných škôl dopúšťajú rizikového, či deviantného správania, na strane druhej sú ich obeťou. Týrané dieťa v domácom prostredí sa neraz stáva agresorom pri šikanovaní v škole, inokedy obeť domáceho násillia je outsiderom aj v triednom kolektíve a obeťou šikanovania.

Etiológia problémového správania osôb je vždy multifaktoriálne determinovaná a je výsledkom interakcie viacerých faktorov: *biologických*, *osobnostných* a *sociálnych*. K príčinám nárastu rizikového a problémového správania žiakov možno zaradiť aj celkový pokles morálky v spoločnosti, nárast konzumného spôsobu života, preferovanie ekonomických záujmov pred sociálnymi záujmami, či morálkou.

Problémové, či rizikové správanie žiakov je rôznorodé a neustále sa mení. Okrem javov, ktoré sa roky u žiakov vyskytovali a vyskytujú, napr. záškoláctvo (podľa zistení Jankovej, 2025, počet neospravedlnených hodín na žiaka základnej školy v roku 2024 bol 4,92 hodiny, na prvom stupni 4,3 a na druhom 5,5 hodiny na žiaka), experimentovanie s drogami, páchanie trestných činov a iné, rozširujú sa nové trendy vo výskyte problémového správania žiakov ako napr. nárazové pitie s cieľom čo najrýchlejšie sa opiť (binge-drinking). Žiaci majú problém fungovať v skupine spolužiakov, nedokážu efektívne riešiť konflikty, majú problém spolupracovať. Závažným problémom sa stáva nárast

agresívneho správania žiakov a jeho výskyt v stále mladších vekových kategóriách (Kováčová, Homolová, 2024).

Situáciu dokresľujú širšie zamerané prieskumy a výskumy, napr. HBSC prieskumy o správaní, ktoré súvisia so zdravím u 11, 13 a 15-ročných školákov. Výsledky prieskumu uskutočneného v roku 2021/2022 potvrdili výskyt rizikového správania aj u 11-ročných školákov, ako je rizikové využívanie internetu alebo šikanovanie. Štúdia tiež preukázala nárast výskytu problémov v oblasti emócií, koncentrácie a správania, intenzívnejšie prežívanie školského stresu. Približne štvrtina škôl považovala za závažný a stredne závažný vnútorný problém svojej školy záškoláctvo žiakov (26 %) a neskoré príchody žiakov (24 %). Každá piata škola označila za závažný a stredne závažný vnútorný problém svojej školy vandalizmus na majetku školy (21 %). Častejšie školy uviedli za závažný a stredne závažný vnútorný problém aj násilné správanie žiakov, napríklad fyzické konflikty medzi žiakmi (12 %), šikanovanie medzi žiakmi (12 %) (Madarasová Gecková, Husárová et al., 2023).

Výsledky nášho výskumu u učiteľov základných a stredných škôl, ktorý sme realizovali dotazníkovou metódou v októbri 2022 až marci 2023 (N=384 respondentov), potvrdzujú výskyt rizikového a problémového správania u svojich žiakov. K najrozšírenejším druhom rizikového správania žiakov základných a stredných škôl patria: fajčenie, agresívne správanie, záškoláctvo, šikanovanie (Emmerová, 2024).

Výskyt rizikového správania potvrdzujú aj výkazy o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. V roku 2024 riešili jej pracovníci spolu 14 712 prípadov, z toho 7 193 prípadov detí do veku 14 rokov. Z dôvodov vykonávania sociálnej kurately pre deti vyberáme:

- ▶ zanedbávanie školskej dochádzky (čiže záškoláctvo) 6 646 prípadov (z toho 4 032 prípadov do veku 14 rokov),
- ▶ experimentovanie s drogami 137 prípadov (27 prípadov do veku 14 rokov),
- ▶ závislosť od drog 54 prípadov (do veku 14 rokov 3 prípady),
- ▶ iné závislosti 29 prípadov (9 prípadov do veku 14 rokov),
- ▶ narušené vzťahy 848 prípadov (z toho 478 prípadov do veku 14 rokov),
- ▶ trestná činnosť 1 284 prípadov (58 prípadov do 14 rokov) a
- ▶ činnosť inak trestná 313 prípadov.

Štatistika kriminality SR za rok 2024 uvádza 307 maloletých a 1 404 mladistvých, ktorí sa **dopustili trestného činu**. Podľa druhu kriminality prevláda majetková kriminalita (158 maloleté a 662 mladistvé osoby). Trestná činnosť mladistvých osôb je samozrejme vyššia. V roku 2024 sa 4 mladistvé osoby dopustili trestného činu vraždy. Závažné je zistenie, že sa maloleté osoby (čiže osoby do veku 14 rokov) dopustili trestných činov vo všetkých

druhoch kriminality: násilná kriminalita (38, napr. lúpeže, úmyselné ublíženie na zdraví), mravnostná kriminalita (57, napr. znásilnenie, pohlavné zneužívanie), ekonomická kriminalita (12), ostatná (32) a zostávajúca kriminalita (10).

Problémom súčasnosti je tiež skutočnosť, že deti a mládež sa stávajú nielen páchatelmi, ale aj **obetami trestných činov**. Z násilnej kriminality prevládajú úmyselné ublíženie na zdraví, vydieranie, lúpežné prepadnutia osôb, týranie blízkej a zverenej osoby a i. Pri mravnostnej kriminalite výrazne dominuje sexuálne zneužívanie, ďalej sa vyskytujú prípady znásilnenia, sexuálneho násillia i obchodovanie s ľuďmi. Pri krádežiach sú najrozšírenejšie krádeže vreckové a pri zostávajúcej kriminalite je to najmä ublíženie na zdraví z nedbanlivosti.

Podľa údajov z výkazov o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately pracovníci sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately poskytujú pomoc aj deťom týraným, sexuálne zneužívaným a šikanovaným. V roku 2024 to bolo 1 003 prípadov. Najviac, 776 prípadov, bolo zanedbávanie (syndróm CAN), ďalej 101 prípadov sexuálneho zneužívania, 76 prípadov, fyzického týrania a i.

Kyberohrozenia detí a mládeže

Pre súčasnú situáciu je typické, že sa rozširujú nové **negatívne javy spojené s médiami a informačno-komunikačnými technológiami**. Odborníci (Bellová, 2023; Dulovics, 2022; Niklová, Hanesová, 2022, a i.) poukazujú na rozširujúce sa virtuálne ohrozenia žiakov. Používanie moderných informačno-komunikačných technológií prinieslo okrem mnohých výhod aj viaceré riziká, či hrozby pre deti a mládež, osobitne pre pubescentov a adolescentov. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo. Nadmerné trávenie času na počítači a internete môže byť na úkor základných biologických a psychických potrieb, čo môže vyústiť zhoršením fyzického, či duševného zdravia. Ďalším rizikom je skutočnosť, že čím viac času trávia mladí ľudia na internete, tým menej času im zostáva na plnenie školských povinností, čo môže determinovať celkové zhoršenie školského prospechu.

Internet je miesto, ktoré ponúka neobmedzené množstvo informácií, selekcia týchto informácií sa pre mladých ľudí stáva veľmi náročnou. Ako uvádzajú Niklová a Zošáková (2023), sociálne médiá produkujú nesmierne množstvo správ, na ich overenie nemá človek dostatok času, ani energie. Najohrozenejšou skupinou sú v tomto prípade mladí ľudia.

Gajdošová (2023) opisuje „dieťa nového tisícročia“ ako technologicky veľmi vyspelé. Dostáva veľa podnetov, mnoho nových poznatkov, má veľa čiastkových informácií, ale jeho poznanie býva útržkovité a mnohým súvislostiam nerozumie, býva unavené z toľkého množstva informácií,

motoricky nepokojné, neschopné sústrediť sa. Mnohí žiaci často nedokážu rozvážne, pokojne a morálne správne riešiť bežné životné konflikty a záťažové situácie so spolužiakmi, rovesníkmi, učiteľmi, rodičmi, súrodencami a problémové situácie častejšie riešia agresívne. Robia vážne chyby v sociálnej komunikácii a uplatňujú pri komunikovaní negatívne emócie – hnev, iróniu, sarkazmus, nepriateľstvo, či nevraživosť.

Vo vzťahu k virtuálnemu prostrediu internetu Dulovics (2018) upozorňuje na dve základné roviny rizikového správania:

- ▶ **rizikové využívanie internetu** (vyhľadávanie nevhodných obsahov, nadmerne dlhý čas strávený na internete, kontaktovanie sa s neznámymi osobami, účasť v rizikových online skupinách podporujúcich napr. sebapoškodzovanie, či extrémizmus, neuvážené zverejňovanie osobných údajov, neuvážené rozposielanie virtuálnych materiálov a informácií o svojej osobe);
- ▶ **rizikové správanie v prostredí internetu** (šírenie nevhodných obsahov, kyberšikanovanie, nevhodné sexuálne správanie, ktorého výsledkom je mravné alebo iné ohrozenie druhých osôb, všetky známe formy počítačovej kriminality).

Kyberšikanovanie

v odbornej literatúre je mu venovaná najväčšia pozornosť. Ide o zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávistných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb. Predovšetkým anonymné prostredie internetu je v tomto smere veľkým nebezpečenstvom. Kyberšikanovanie napriek absencii reálnej fyzickej sily je veľmi zákerné a nebezpečné. Ako príklady môžeme uviesť obťažovanie, alebo vyhrážanie prostredníctvom e-mailov alebo sms, zverejňovanie ponižujúcich obrázkov alebo videí na internete, blogy, rozširovanie nepravdivých alebo skreslených informácií, upravených fotografií a pod., prezentovanie rôznych informácií pod menom nič netušiacej obete a i. V niektorých prípadoch môže ísť aj o kombináciu klasického šikanovania a kyberšikanovania: fyzické šikanovanie je natočené a následne zverejnené na internete, čo obeť ešte viac zraňuje a ponižuje. Anonymita internetu sa výrazne podieľa na výskyte kyberagresie, keďže agresor nadobúda pocit, že nebude odhalený.

V súvislosti s online priestorom je potrebné vo vzťahu k deťom a mládeži upozorniť aj na ďalšie riziká.

Kybergrooming

predstavuje také správanie osoby na internete, ktoré vyvolá v obeti falošnú dôveru a presvedčí ju, aby sa osobne stretli. Motívom takého správania je sexuálne zneužitie, fyzické násilie alebo zneužitie obete na pornografiu, či prostitúciu.

Body shaming

je ďalším rizikom v súvislosti s online prostredím. Vzniká ako negatívny dôsledok prezentovaného ideálu krásu, najmä prostredníctvom sociálnych sietí. Tí, ktorí sa od ideálu a trendu odlišujú, sú ponížovaní, čo môže prerásť až do šikanovania, či kyberšikanovania. Body shaming však môže negatívne vplývať aj na vznik porúch príjmu potravy.

Anonymné prostredie internetu ohrozuje deti a mládež aj v súvislosti so sexuálne rizikovým správaním. Sexting a sextortion predstavujú reálne riziká pre pubescentov i adolescentov.

Sexting

zaradujeme medzi rizikové správanie, ktorého možné negatívne dôsledky si mladí ľudia neuvedomujú. Je to elektronické rozposielanie textových správ, vlastných fotografií, či vlastného videa so sexuálnym obsahom. Najčastejšie ide o rozposielanie erotických fotografií alebo videa medzi partnermi. Sexting možno hodnotiť ako rizikové správanie. Rozposielaný citlivý materiál možno ľahko zneužiť, napr. po rozchode môže jeden z partnerov tieto materiály šíriť prostredníctvom mobilov alebo internetu. Vážnym rizikom je tiež skutočnosť, že citlivý materiál možno poslať aj cudziemu človeku (anonymné prostredie internetu umožňuje vydávať sa za spolužiaka/spolužiačku, vylákane intímnej fotografie vydieraním a pod.). Medzi kyberšikanovaním a sextingom existuje úzky vzťah, zverejnenie zneužitých intímnych materiálov na internete obeť zraňuje a môže spôsobovať opakovanú ujmu. Sexting umožňuje sexuálnym deviantom (predátorom) relatívne ľahký prístup k informáciám, ktoré im pomôžu získať dôveru dieťaťa či mladistvého a vydierať ho. Môže súvisieť s nebezpečným javom, ktorý nazývame sextortion.

Sextortion

je donútenie k sexuálnym službám, či láskavostiam, online vydieranie obete.

Online výzvy (challenges)

prostredníctvom internetu majú tiež riziká, preto treba na ne upozorniť. Môžu byť zamerané pozitívne, napr. rôzne kampane. Veľké množstvo výziev však môže osobám (často v detskom veku), ak sa do nich zapoja, spôsobiť vážnu fyzickú alebo psychickú ujmu. Nebezpečné výzvy v online prostredí nabádajú užívateľa internetu k nebezpečnému správaniu, ktoré môže spôsobiť aj vážnu zdravotnú ujmu (napr. zapojiť sa do plnenia nebezpečných úloh, pri plnení ktorých sa užívatelia fotografujú, či natáčajú).

Excesívne používanie internetu, až vyslovene návykové závislostné správanie (internetová závislosť)

sa stáva problémom, jednotlivcovi škodí, vedie ku komplikáciám v rôznych oblastiach života. Pri deťoch a mládeži je rozšírenejšie excesívne používanie internetu, ktoré môže prejsť do závislosti.

Zneužitie osobných údajov a sebaodhaľovanie

je vážny problém, deti a mládež nepremyslene zverejňujú informácie o sebe a svojej rodine, ktoré možno zneužiť. V poslednom období narastá popularita sociálnych sietí. K rizikám internetových sociálnych sietí možno zaradiť najmä zverejňovanie osobných a citlivých informácií, ale v tejto súvislosti aj kyberšikanovanie, sexuálne obťažovanie a zneužívanie.

Nevhodný obsah,

ktorý je na internete prístupný pre deti a mládež, môže negatívne pôsobiť na psychický a morálny vývin, či už je to násilie a agresivita, pornografia a sexuálna promiskuita, ale aj rasizmus, ďalej je to ohrozenie tvorby adekvátneho hodnotového systému a utváranie predsudkov. V tejto súvislosti je potrebné upozorniť na negatívne pôsobiace online diskusné skupiny, kedy sa jej členovia podporujú v rizikovitom sebaopoškodujúcom správaní, napr. pri nezdravom chudnutí si poskytujú navzájom rady, ako rýchlo schudnúť (mnoho z nich trpí poruchou príjmu potravy) a pod.

Nerealistické vnímanie života

je jedným z nebezpečenstiev aké vytvárajú ľudia, keď v médiách prezentujú krásu, úspech, slávu a peniaze. Deti a mládež sú náchylní podľahnúť vplyvu osôb presadzujúcich v online médiách konvenčné štandardy krásy, bohatstva, popularity a pod.

Záver

Škola je významný výchovný a socializačný činiteľ, vytvára základ osobnostnej, sociálnej a hodnotovo-kultúrnej spôsobilosti človeka. Formuje charakter žiaka a zohráva dôležitú úlohu pri prevencii. V zmysle Pedagogicko-organizačných pokynov na šk. rok 2025/2026 je prevencia vo výchovno-vzdelávacom procese kľúčová pre ochranu duševného zdravia žiakov. Zameranie sa na prevenciu pomáha predchádzať problémom skôr, ako sa stanú vážnymi. V škole je nevyhnutné uskutočňovať primárnu prevenciu, v prípade rizikového, či problémového správania sekundárnu prevenciu a prejavy nevhodného správania žiakov efektívne riešiť. Musí to však byť systematická práca vykonaná adekvátnymi formami a metódami, nemôže sa redukovať na ojedinelé aktivity, ale musí sa realizovať počas celého školského roka. Súčasná situácia akcentuje pri uskutočňovaní prevencie v školskom prostredí dva aspekty: aby sa žiaci základných a stredných škôl **nedopúšťali**

problémového správania, ktoré môže prerásť až do páchania trestnej činnosti a aby sa **nestali jeho obeť**ou (napr. kyberšikanovania).

Okrem špecifickej prevencie, zameranej na jednotlivé druhy rizík a ohrození, je v škole potrebné uskutočniť 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. Súhlasíme s Kollárovou a Niklovou (2025), že rozvoj sociálnych zručností sa javí ako jeden z prostriedkov účinnej prevencie. 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.

K výzvam súčasnej školskej praxe patrí naučiť žiakov používať internet vhodným a bezpečným spôsobom. V tejto súvislosti sa ukazuje potreba rozvoja mediálnej a digitálnej gramotnosti žiakov, ako aj kritického myslenia. Naučiť žiakov efektívne využívať digitálne technológie a pracovať s informáciami eticky a zodpovedne. Koordinovane a systematicky preventívne pôsobiť na žiakov, aby vedeli odolávať negatívam a rizikám online prostredia.

Súhrn

Príspevok sa zaoberá ohrozeniami detí a mládeže v súčasnej spoločnosti. Prezentuje vybrané skutočnosti, ktoré negatívne vplyvajú na deti a mládež a ohrozujú ich. Osobitnú pozornosť venuje rizikovému a problémovému správaniu žiakov. Približuje tiež kyberohrozenia detí a mládeže. Upozorňuje na potrebu realizácie efektívnej školskej prevencie.

Abstract

The paper deals with the threats to children and youth in contemporary society. It presents selected facts that negatively affect and endanger children and youth. Special attention is paid to risk and problem behaviour of pupils. It also looks at cyber threats to children and young people. It draws attention to the need to implement effective school prevention.

Literatúra

BELLOVÁ, S.: Informačno-komunikačné technológie v kontexte ohrozenia žiakov primárneho vzdelávania. In: *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina: 2023, s. 91 – 98. ISBN 978-80-554-1997-8.

DULOVICS, M.: Vybrané virtuálne ohrozenia generácie Z a možnosti ich prevencie. In: *Świat na trajektorii cierpienia: społeczne i edukacyjne problemy wynikające z pandemii SARS-CoV-2*. Dąbrowa Górnicza: WSB, 2022, s. 217 – 225. ISBN 978-83-66794-75-7.

DULOVICS, M.: *Online rizikové správanie detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. B. Bystrica: Belianum, 2018, 134 s. ISBN 978-80-557-1446-2.

EMMEROVÁ, I.: *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok: Verbum, 2024, 117 s. ISBN 978-80-561-1107-9.

GAJDOŠOVÁ, E.: Pozitívny model slovenskej školy v kontexte aplikácie pozitívnej psychológie a podpory duševného zdravia. *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Žilina: IPV, 2023, s. 261 – 269. ISBN 978-80-89902-30-9.

HRONCOVÁ, J.: Sociálne ohrozenia detí a mládeže a participácia sociálnej pedagogiky na ich riešení – historické aspekty a súčasnosť. In: *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie. Zborník medzinárodných vedeckých štúdií*. B. Bystrica: PF UMB, 2014, s. 7 – 29. ISBN 978-80-557-0807-2.

JANKOVÁ, M.: *Záškoláctvo u žiakov základných a stredných škôl. Špecifiká a vývoj v bežných a špeciálnych školách*. Bratislava: CVTI, 2025, 20 s. Dostupné na: www.cvtisr.sk

KOLLÁROVÁ, S. – NIKLOVÁ, M.: *The digital identity of generation Z*. Wałbrzych: Poldruk, 2025. 132 s. ISBN 978-83-949543-5-2.

KOVÁČOVÁ, B. – HOMOLOVÁ, M. 2024. Eskalácia agresie v sociálnych vzťahoch v predškolskom veku. In: *Expresivita vo výchove*. Ružomberok: Verbum, 2024, s. 137 – 147. ISBN 978-80-561-1114-7.

KRAUS, B.: Co ohrožuje dětství na počátku 21. století. In: *Acta sociopathologica IV*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 7 – 18. ISBN 978-80-7435-666-7.

MADARASOVÁ GECKOVÁ, A. – HUSÁROVÁ D. et al.: *Sociálne determinanty zdravia školákov HBSC – Slovensko – 2021/2022*. Košice: UPJŠ v Košiciach, 2023, 634 s. ISBN 978-80-574-0213-8.

NIKLOVÁ, M. – HANESOVÁ, D.: Vybrané virtuálne ohrozenia u generácie Z – aktuálne problémy a nové výzvy pre sociálneho pedagóga. In: *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*. Trnava: UCM, 2022, s. 77 – 88. ISBN 978-80-568-0522-0.

NIKLOVÁ, M. – ZOŠÁKOVÁ, K.: Prevencia online rizikového správania v edukačnej praxi. In: *Bezpečnosť detí v digitálnom priestore: zborník z konferencie*. Ružomberok: Verbum, 2023, s. 96 – 111. ISBN 978-80-561-1066-9.

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2025/2026. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2025. www.minedu.sk

Ročný výkaz o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za rok 2024 (V12). Bratislava: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, 2025. Dostupné na: www.upsvar.sk

Štatistika kriminality SR za rok 2024. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR, 2025. Dostupné na: www.minv.sk

Riziko vzniku závislosti žiakov od internetu

Frederika KOZUB – Ľuboslava SEJČOVÁ^{*/}

1. Technologické závislosti

V odbornej literatúre sa stretávame s názorom, že súčasné obdobie, ktoré žijeme, môžeme nazývať aj *digitálnou revolúciou*. Spoločnosť má obavy o tzv. generáciu Alfa, ktorá právom dostala prívlastok *digitálne deti*. Život tejto generácie je tvorený kombináciou reálneho prežívania života spolu s tým virtuálnym v rámci kyberpriestoru (Niklová & Makúchová, 2020). To, s čím sa väčšina autorov stotožňuje, je aj mimoriadna schopnosť mladých ľudí používať technológie bez použitia manuálov a ich schopnosť ovládať aj tie najmodernejšie technológie. Na druhej strane, *majú schopnosť objektívne vyhodnotiť informácie, ktoré im internet a technologické vymoženosti ponúkajú v kyberpriestore?* K hlavným rizikám patria prejavy agresie, násilia, sexuálne ohrozenia, ale i problémy spojené s nevhodným a škodlivým obsahom (Niklová & Makúchová, 2020), ako aj vznik závislosti od internetu. Aby sme mohli definovať problematické používanie internetu, ako závislosť, musia byť u jednotlivca prítomné tieto znaky (Holdoš, 2022):

1. *Význačnosť* – aktivita je u jednotlivca stredobodom vesmíru, myslí na internet ihneď po prebudení, cíti nutkanie byť stále online, ruší stretnutia s priateľmi, nechodí do školy alebo do práce.
2. *Zmena nálady* – zmena, ktorá sa u jednotlivca vyskytuje od začatia/ukončenia aktivity, internet sa stáva nástrojom na zlepšenie nálady.

^{*/} doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc., Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, luboslava.sejцова@uniba.sk.

^{*/} Mgr. Frederika Kozub, Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, frederikakozub@gmail.com.

-
3. *Tolerancia* – proces, pri ktorom sa násobí potreba vykonávať aktivitu na internete.
 4. *Abstinenčné príznaky* – dôsledky plynúce z prerušenia aktivity.
 5. *Konflikt* – vedený samým so sebou alebo okolím jednotlivca, napr. problém rozhodnúť sa medzi internetom a inou aktivitou.
 6. *Relaps* – opakujúce sa neželané vzorce správania vo vyšších alebo rovnakých intenzitách, napr. zrušenie sociálnej siete a následné obnovenie.

O závislosti od internetu hovoríme aj ako o neprimerane vysokom používaní zariadenia s pripojením na internet (Sejčová, 2011). Nadmerné používanie internetu možno podľa Holdoša (2022) interpretovať aj ako excesívne používanie internetu. Tento pojem je používaný najmä v neklinickom kontexte, a teda v súvislosti s edukáciou a prevenciou pri deťoch, či dospelých. Identifikuje to správanie, ktoré sa nachádza niekde medzi klinickou závislosťou a vcelku primeraným používaním internetu. Závislosť od internetu poukazuje na správanie, ktoré prispieva k závažnému poškodeniu rôznych oblastí života jednotlivca. Ide o taký stav, počas ktorého nedokáže jednotlivec zredukovať toto správanie a jeho dĺžka pretrváva najmenej 12 mesiacov.

Problémy so závislosťou súvisiace s používaním internetu sú v európskom meradle čoraz uznávanejšie. Zistenia o týchto problémoch však v Európe chýbajú a preventívny prístup chýba na celom svete (Lopez-Fernandez, Kuss, 2020).

Napriek tomu, že existuje mnoho štúdií, ktoré potvrdzujú fakt rýchleho a vysokého výskytu závislostí od internetu u mladých ľudí, tak internetová závislosť stále nie je oficiálne uznaná diagnóza. Svetová zdravotnícka organizácia zatiaľ zaradila do medzinárodnej klasifikácie chorôb fakticky len hráčsku poruchu pod kódom 6C51. O závislosti od internetu sa zatiaľ hovorí, ako o patologickom spôsobe správania. Tento typ správania v sebe zahŕňa: nadmerný záujem jednotlivca o internet, nezáujem o iné aktivity trávenia voľného času, stratu kontroly nad mierou používania internetu, odhliadnutie negatívnych dôsledkov vzniknutých používaním internetu a pod. Človek môže byť závislý od (Šavrnichová et al., 2020):

- ▶ *vyhl'adávanie informácií na internete* – ide teda o nadmerné surfovanie,
- ▶ *kybervzťahov a online komunikácie* – je to závislosť od virtuálnych vzťahových väzieb, chatov, diskusných fór, sociálnych sietí,
- ▶ *online hier* – ide väčšinou o skupinové hry, to znamená, že na hraní sa podieľa skupina ľudí, aktívna v rovnaký čas,
- ▶ *online gamblingu*, nakupovania a online obchodovania – do tejto skupiny môže patriť aj neprimerané pozeranie videí,
- ▶ *virtuálneho sexu* – ide o pornografiu a erotický obsah.

Blinka (2015) tvrdí, že pri používaní internetu a iných technologických zariadení, vzniká riziko závislosti v oblastiach online hier a virtuálnych svetov, sexuálnych účelov, online gamblingu a online komunikácií s použitím sociálnych sietí. V hre vznikajú nové úlohy, ciele alebo výzvy, a tak sa u hráča vytvára stále pocit nového dobrodružstva a chorobného naviazania na online hranie.

Pri online závislostiach od sociálnych sietí sa často vyskytuje fenomén nazývajúc sa FoMO – strach z premeškania. Prejavuje sa strachom z toho, že jednotlivec nebude mať možnosť byť spojený s inými ľuďmi alebo strachom a úzkosťou z toho, že iní ľudia sú „aktuálnejší“ na sociálnych sieťach a on nemá v online svete žiadny prínos. FoMO logicky súvisí s problémovým využívaním internetu, pretože strach pôsobí ako mechanizmus na ešte intenzívnejšie využívanie sociálnych sietí (Adrian & Sahrani, 2021). Za ďalšie fenomény v tejto oblasti patrí aj NOMO, ktorým sa označuje nomofóbia, ako strach zo straty mobilného telefónu (Holdoš, 2022).

Pri mladých ľuďoch si treba špeciálne dávať pozor na tzv. rizikové výzvy, ktoré sa šíria sociálnymi sieťami a vyznačujú sa rizikovým správaním a ich vykonanie, či zdieľanie môže ovplyvniť širší okruh ľudí. Populárnym sa stal aj termín *all – nighter*, označuje stav, počas ktorého jednotlivec celú noc prebďie. Prvým typom je tzv. *gaming all – nighter*, označuje hráčov, ktorých snahou je celú noc hrať videohry alebo iné hry ako súčasť výzvy. Druhým typom je tzv. *online all – nighter*, označuje jednotlivcov, ktorí celú noc strávia scrollovaním na sociálnych sieťach, chatovaním alebo sledovaním videí. Ide o celkom populárnu výzvu, ktorá môže mať na zdravie mladých ľudí fatálne následky.

S rastúcou popularitou Facebooku sa objavil nový sociálny fenomén spojený s jeho rozsiahlym a nadmerným používaním. Stránka je mimoriadne populárna, najmä u mladej generácie, jej členovia používajú e-mail alebo textové správy čoraz menej a čoraz častejšie používajú účet na Facebooku. Otázky vzniku závislosti od Facebooku skúmajú mnohí autori (Elphinston & Noller, 2011; Andreassen & Pallesen, 2014). Jav, na ktorý sa odvolávajú, možno definovať ako nadmerné zapojenie sa do Facebooku, narúšanie každodenných aktivít a medziľudských vzťahov (Elphinston & Noller, 2011). Autori uvádzajú tri aspekty tohto javu:

1. *abstinenčné príznaky,*
2. *relaps a opätovné zaradenie sa do vzťahu a*
3. *eufóriu (Błachnio et al, 2018).*

V Poľsku aj na Slovensku existujú silné pozitívne korelácie medzi závislosťou od Facebooku a počtom hodín strávených na Facebooku, výskum ukázal, že ho mladí ľudia používajú každý deň, či sú to pracovné, alebo voľné dni (Błachnio et al, 2018).

2. Následky závislosti od internetu a digitalizácie v spoločnosti

Najviditeľnejším následkom závislosti od internetu sú **fyzické zmeny** – zhoršenie zraku, poškodenie chrčtice, bolesti hlavy, narastajúca hmotnosť alebo stúpajúci krvný tlak. Čoraz častejšie sa pri téme závislosti od internetu hovorí aj o tzv. pandémie obezity, ktorá je dôsledkom zanedbávania fyzickej aktivity. Najmä u detí a dospievajúcich sa už k spomenutým následkom môžu pripojiť aj poruchy spánku, narušenie spánkového cyklu, čo má blízko aj k vzniku chronickej únavy.

Na individuálnej úrovni ide o rad niekoľkých následkov spojených s používaním internetu. Patria sem mnohé **psychické problémy**, sociálne a v neposlednom rade aj školské, či pracovné problémy. Pri psychickom zdraví má fenomén používania internetu dopad na wellbeing jednotlivca. Prejavuje sa to vyššou mierou vzniku úzkostí alebo depresie, ako následok neustálej snahy zlepšovať svoju náladu nutkavým, ba až neovládateľným využívaním aplikácií, hier alebo médií. Z dlhodobého hľadiska sa môže u jednotlivca objaviť obsedantný typ správania. Jednotlivec je tak zameraný na virtuálne vzťahy, že sa môže začať vyhýbať reálnemu kontaktu.

K ďalším veľmi vážnym následkom internetovej závislosti je **zmena výkonu** jednotlivca **v škole alebo v práci**. Deti, ktoré sú závislé od internetu často strácajú záujem o školu. Štúdie poukazujú, že žiaci, ktorí sa angažujú viac v online svete, ako v tom reálnom, majú výrazný problém s plánovaním a organizovaním svojho času a rovnako sa u nich prejavuje nižšia schopnosť zapamätania si informácií do dlhodobej pamäte. Zvyšuje sa tendencia odkladať zadané úlohy a prokrastinovať – dôsledok nedostatočnej sebadisciplíny, kde sa jednotlivec nedokáže premôcť a sústrediť.

Ďalší veľmi nebezpečný následok internetovej závislosti môže byť **problém urobiť rozhodnutie**. Prejavuje sa zmenenými postojmi na základe algoritmov a manipulácie z obsahu, ktorý si jednotlivec študuje, alebo s ktorým sa dostáva do kontaktu. K sprievodným prejavom patrí aj útek z reality, pretože dlhé trávenie času pri počítači ovplyvňuje vytváranie vlastného sveta.

Z toho pramení aj ďalšia potencionálna hrozba – **vytváranie si novej identity**. Vytvorenie novej identity umožňuje jednotlivcovi vystupovať na internete pod novým pohlavím, menom, vekom, a tak si vytvárať nové vzťahy.

Jedným z najčastejších negatívnych aspektov digitálnej gramotnosti je samotné preťaženie jednotlivca, ktoré vzniká **digitálnym presýtením** sa informáciami, ktoré sú na internete ľahko dostupné. Žiaci sa začnú učiť povrchné a **stratia schopnosť hlbšieho porozumenia** – digitalizácia podporuje rýchle vyhľadávanie informácií, pričom sa u žiakov vytráca schopnosť hlbšieho zamyslenia sa nad vyhľadávaným obsahom, a tak nedokážu vždy učivo skutočne pochopiť a aplikovať.

Žiaci môžu byť na vyučovacích hodinách **rozptyľovaní** a málo koncentrovaní – najmä použitím tabletov, notebookov alebo smartfónov. Žiaci môžu mať aj problém s matematickými a logickými zručnosťami – digitalizáciou sa žiaci častokrát spoliehajú na softvérové aplikácie, ktoré vyriešia príklad s uvedením celého postupu riešenia (Vlčej, 2024).

Do digitalizácie bezpochyby vstupuje aj **vplyv umelej inteligencie** v podobe výhod, ale aj výziev pre mladú generáciu, ktorá už začala svoju aktívnu kooperáciu s umelou inteligenciou nielen pri vzdelávaní, ale aj v sociálnom kontexte. Umelá inteligencia so sebou prináša niekoľko znepokojení, napríklad mladá generácia (American Academy of Pediatrics, 2024):

- a. komunikuje s ňou prostredníctvom chatov, zdieľa súkromné informácie a často ich nahrádza reálnymi priateľskými vzťahmi,
- b. nadobúda pocit, že umelá inteligencia je podobná ľuďom,
- c. dôveruje umelej inteligencii viac ako ľuďom alebo informáciám z overiteľných zdrojov, často ju využíva ako prostriedok na získavanie informácií,
- d. denne využíva umelú inteligenciu, nedokáže si vytvoriť časové limity, stáva sa od nej priam závislá.

3. Príčiny vzniku závislostí od internetu

Internet ako platforma úzko súvisí s tvorbou dopamínu. Dopamín sa v tele vytvorí, ak sa jednotlivec stretne s niečím, čo mu je príjemné alebo ak vykonáva niečo, čo je pre neho vzrušujúce. Tak ako pri všetkých závislostiach, aj pri internetovej, vyžaduje mozog vyššiu a väčšiu stimuláciu, čo priamo vedie k vytvoreniu pevnej väzby, teda k závislosti (Kopecký & Krejčí, 2023). Dopamín je skúmanou látkou aj v **neurobiologickom modeli závislosti**. Objavujú sa nové dôkazy o tom, že psychobiologické mechanizmy, ktoré sú základom behaviorálnych závislostí, ako je závislosť od internetu a videohier, sa podobajú mechanizmom závislosti od návykových látok. Uskutočnené štúdie zobrazovania mozgu v pokojovom stave ukázali, že dlhodobé hranie internetových hier ovplyvňuje oblasti mozgu zodpovedné za odmenu, kontrolu impulzov a senzoricko-motorickú koordináciu. Štúdie aktivácie mozgu ukázali, že hranie videohier zahŕňa zmeny v odmene a strate kontroly a že herné obrázky aktivovali oblasti podobne ako tie, ktoré sú aktivované vystavením drogám. Okrem toho bolo hranie videohier spojené s uvoľňovaním dopamínu podobným rozsahom ako pri zneužívaní drog a u jedincov závislých od videohier existovali chybné inhibičné, kontrolné a odmeňovacie mechanizmy. Hranie videohier tak môže byť podporované podobnými neurálnymi mechanizmami, ktoré sú základom zneužívania drog. Podobne ako zneužívanie drog a alkoholu, aj internetová závislosť vedie k zníženej citlivosti dopamínových mechanizmov odmeňovania (Weinstein, Lejoyeux, 2015).

K príčinám vzniku internetovej závislosti môžeme priradiť aj **typ osobnosti**. Ak dieťa alebo mladistvý pociťuje tlak zo strany rovesníkov, má nízku sebadôveru alebo slabú rodinnú väzbu, je pravdepodobné, že bude hľadať spôsoby na potlačenie týchto emócií (Švarnochová et al., 2020). Rovesnícke vzťahy sú v tomto období obzvlášť dôležité a mnohokrát formujú život dieťaťa alebo mladého človeka. Túžba zapadnúť môže meniť spôsoby používania internetu (Lichner & Šlosár, 2017). V živote mladého človeka je totiž dôležité, aby cítil, že niekam patrí. Internet ponúka široké možnosti, ako byť spoločensky uznaným jednotlivcom. Generácia dnešných detí sa tak stáva konkurencieschopná s domnienkou, že musí byť lepšia ako sú ostatní (Švarnochová et al., 2020).

Lopez-Fernandez a Kuss (2020) preskúmali celkovo 19 štúdií a identifikovali spracované témy z oblasti generalizovanej závislosti od internetu a závislosti od online hier a hazardných hier v siedmich európskych štátoch (Španielsko, Nemecko, Francúzsko, Taliansko, Grécko, Holandsko a Dánsko). Zistili, že jednotlivci s problematickým užívaním internetu a hrania boli vzdelaní adolescenti, zvyčajne mladí muži s komorbidnými poruchami. Hlavnou liečbou bola kognitívno-behaviorálna terapia, niekedy kombinovaná so systémovým prístupom u adolescentov.

Príznaky porúch hrania na internete a problémového používania smartfónov sú vo všetkých štúdiách spojené so zvýšenou závažnosťou symptómov depresie. Cieľom štúdie bolo preskúmať strach zo zmeškania príležitosti (FoMO) ako možného mediátora v tomto vzťahu (Yuan, Elhai, Hall, 2021). Táto štúdia demonštruje kľúčovú úlohu FoMO v súvislosti medzi psychopatologickými symptómami a nadmerným používaním internetu. Autori použili longitudinálny dizajn u 341 čínskych univerzitných študentov. Výsledky naznačili, že závažnosť depresie významne súvisela so zvýšenými príznakmi porúch hrania na internete a problémového používania smartfónov. FoMO významne označila súvislosť medzi depresiou a závažnosťou porúch hrania na internete.

Rodinné prostredie výrazne ovplyvňuje to, aký vzťah si vytvorí dieťa alebo mladý človek s internetom. Petruzelka a kol. (2020) skúmali vzťah medzi socioekonomickým statusom, rodinným prostredím a rizikovým používaním internetu, hazardnými hrami a užívaním návykových látok v štruktúrne znevýhodnenom českom regióne. Pokiaľ ide o štýly rodičovstva, významné rozdiely sa zistili v riziku návykového správania na internete alebo pri hraní hier medzi autoritárskym a autoritatívnym štýlom. Zapojenie sa do behaviorálnych závislostí u rodičov zvýšilo pravdepodobnosť rizika behaviorálnej závislosti aj u detí. Ak rodičia využívajú internet, ako spôsob oddychu a načerpanie nových myšlienok, tak to v živote dieťaťa môže evokovať, že ide o bežný spôsob správania, ktorý začne využívať rovnako. Ak rodič necháva svoje dieťa narábať s internetom tak ako ono uzná za vhodné, zvyšuje riziko vzniku závislosti. Dobré nastavené pravidlá, vytváranie rutín môže toto riziko významne znížiť. Zaujímavým riešením môže byť aj spoločná snaha rodiča a dieťaťa fungovať na tzv. **digitálnom minimalizme**. Stačí ak:

-
1. prestaneme byť neustále prihlásení na všetkých sociálnych sieťach,
 2. budeme oddeľovať prácu (aj školu) od súkromného života,
 3. vyhradíme si presný čas na získavanie informácií z internetu,
 4. stanú sa z nás aktívni čitatelia kníh,
 5. uprednostníme osobný kontakt pred čítaním (Kubíková, 2019).

Ďalším riešením, ako eliminovať u dieťaťa excesívne používanie internetu a symptómy, pre ktoré je tento problém v počiatočnej fáze, je snaha rodiča alebo vychovávateľa vytvoriť u detí hranice tzv. sprevádzaním. Predpokladom sprevádzania je, že deti začnú chápať, čo je na internete bezpečné a naopak, na čo je dobré dávať si pozor, ako aj akceptácia rodičovej snahy vytvoriť dieťaťu zdravé návyky, ktoré budú interpretované jasne a zreteľne (Kubíková, 2019).

V poslednom čase sa zdôrazňuje význam **digitálnej gramotnosti**. V 25 európskych štátoch sa uskutočnil prieskum na vzorke 18 709 detí vo veku 11 až 16 rokov používajúcich internet. Štúdia ukázala, že existujú interakčné a nepriame vzťahy medzi premennými psychologické a digitálnej gramotnosti a nadmerným používaním internetu. Psychologicky zraniteľné deti s vyššou úrovňou digitálnej angažovanosti majú najnegatívnejšie výsledky, zatiaľ čo najmenej ohrozené sú nezraniteľné deti s vysokou úrovňou digitálnej gramotnosti (Helsper, Smahel, 2017).

Na Slovensku poznáme niekoľko **preventívnych programov a projektov**. K najznámejším patria Bezinternetu.sk – osвета o osvojení si zásad a princípov, ktoré prispievajú k rovnováhe medzi online a offline svetom. neZávislosť.sk – funguje ako aplikácia na vyhodnotenie dennej aktivity strávenej na internete, na základe ktorých prináša potrebné informácie a odporúčania (Dulovics et al., 2023).

Existuje množstvo rôznych **monitorovacích aplikácií**, ktoré slúžia na kontrolu online času. Známa je napr. aplikácia Rescuetime, ktorá vyhodnotí čas strávený online a podrobne identifikuje navštívené aplikácie alebo činnosti (Holdoš, 2022). Na základe výskumu CVTI SR z roku 2021 môžeme vyhodnotiť, že rodičia sa venujú kontrole svojich detí len v malej miere, dokonca sa toto číslo znižuje s narastajúcim vekom detí. Z tohto výskumu vyplýva aj skutočnosť, že rodičia nevyužívajú možnosť reštriktívnych (kontrolných) opatrení, napr. filtrovanie alebo blokovanie webových stránok, limitovanie času online, kontrolu navštívených webových stránok a pod. (Janková, 2022).

4. Výskum

Našou snahou bolo vo výskume zistiť, či existuje internetová závislosť u žiakov základných škôl a ak áno, tak v akej forme sa prejavuje. Cieľom výskumu bol screening rizikového používania internetu žiakov vybraných základných škôl dotazníkovou metódou, ako aj poukázať na rozdielne formy rizikového

správania k technológiám u dievčat a chlapcov a u žiakov rozdielneho veku. **Cieľom výskumu** bolo zistiť:

1. Vzťah medzi vekom a závislosťou od internetu.
2. Vzťah medzi pohlavím a závislosťou od internetu.
3. Vzťah medzi vekom a negatívnymi dôsledkami spôsobenými používaním internetu.
4. Vzťah medzi pohlavím a negatívnymi dôsledkami spôsobenými používaním internetu.

Pred realizáciou výskumu sme si stanovili hypotézy:

H1: Mladší žiaci vo veku 10 – 13 rokov majú nižšiu mieru závislosti od internetu než starší žiaci vo veku 14 – 17 rokov.

H2: Dievčatá vo veku 10 – 17 rokov majú nižšiu mieru závislosti od internetu než chlapci.

H3: Starší žiaci vo veku 14 – 17 rokov majú častejšie zdravotné problémy v súvislosti so správaním na internete, než mladší žiaci vo veku 10 – 13 rokov.

H4: Chlapci častejšie než dievčatá majú problémy v škole v súvislosti so správaním sa na internete.

Použili sme dotazník na meranie závislosti od internetu **AICA-S** (The Assessment for Computer and Internet Addiction-Screener). AICA-S je veľmi dobrý nástroj na meranie závislosti od internetu, prípadne od hrania hier. Má dobré psychometrické vlastnosti. Jeho veľkou výhodou je, že normy boli stanovené na základe výskumu klinických populácií a nevychádzajú len zo štatistického odhadu. Získane body z testu sa prepočítavajú pomocou skórovacieho kľúča. Test bol adaptovaný na slovenské pomery štandardnou procedúrou a jeho psychometrické vlastnosti sú dobré (Cronbachova $\alpha = 0,80$) (Holdoš, 2015; 2022).

Na Slovensku bol test prvýkrát použitý v roku 2013 (Holdoš, 2015) na výskumnom súbore 1 051 mladých ľudí vo veku od 15 do 30 rokov s priemerným vekom 20,41 rokov (SD 4,59). Priemerné skóre AICA-S dotazníka bolo 3,86 (SD 3,49). Podľa noriem 84,5 % participantov vykazovalo normálne použitie internetu. Nadmerné – excesívne – použitie internetu vykazovalo 13,5 % participantov. 2,1 % vykazovalo klinickú závislosť. Kohutová (2020) v novšom výskume namerala na výskumnom súbore 240 adolescentov normálne používanie internetu na úrovni 73,2 %; strednú závislosť od internetu 24,7 % a 2,1 % participantov bolo závislých od internetu.

Zber údajov prebiehal vo dvoch základných školách – jednej v Bratislave a jednej v okrese Levice. Zapojilo sa spolu 127 žiakov a žiačok, v období december – apríl. Z celkového počtu najväčšiu časť tvorili žiaci vo veku 14 rokov (34,64 %). Druhou najzastúpenejšou skupinou boli žiaci vo veku 13 rokov

(25,19 %). Najmenej žiakov bolo vo veku 17 rokov (0,78 %). Podľa pohlavia sa zapojilo 71 žien (55,90 %) a 54 mužov (42,52 %). Dvaja respondenti nevyjadrili svoje pohlavie (1,58 %).

5. Výsledky výskumu

Na základe získaných informácií od žiakov a žiačok, ktorí/é sa podieľali na našom výskume, možno interpretovať tieto zistenia:

Koľko rokov používate internet?

Respondenti používajú internet v rozpätí 1 – 16 rokov. Až 18 žien uviedlo, že internet používajú už 5 rokov, čo predstavuje 25,35 %. U mužov je vek používania vyšší, až 10 z opýtaných uviedlo, že internet používajú 6 rokov, čo predstavuje 18,52 %.

Ktoré online aktivity používate?

Respondenti mali na výber tieto online aktivity: online hry, internetové obchody, chaty alebo fóra, e-mail, online sex, online gambling, online komunity, informačné stránky, blogy, online messenger a položku s voľnou odpoveďou. Na základe odpovedí respondentov môžeme interpretovať tieto zistenia, resp. najčastejšie odpovede:

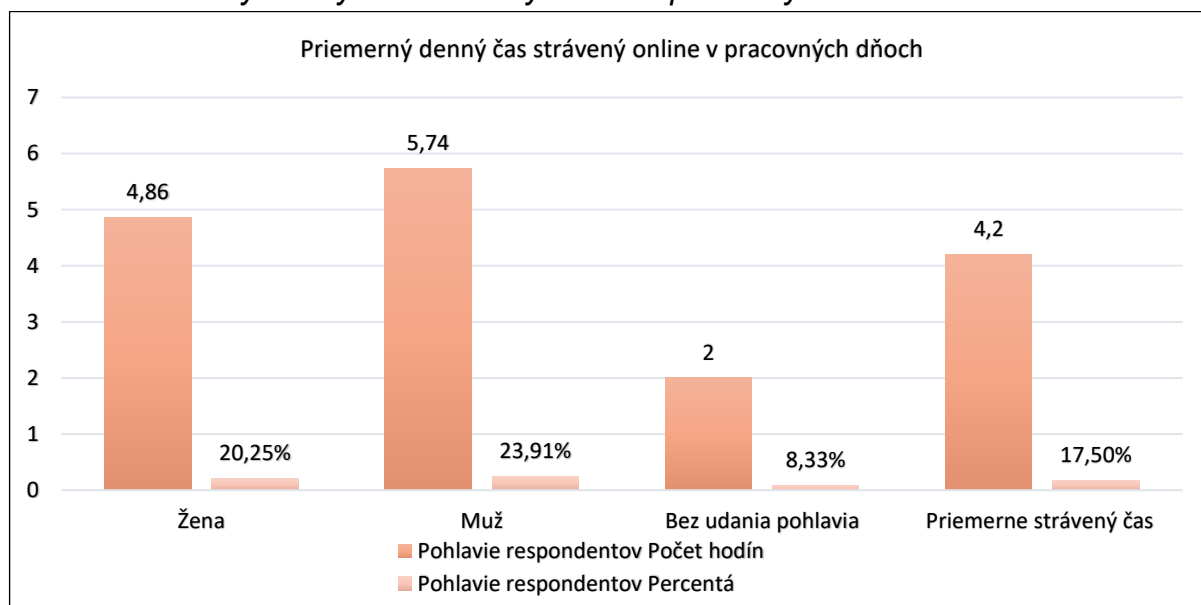
- ▶ Muži hrajú *online hry* často/veľmi často, čo predstavuje až 79,62 % zatiaľ čo ženy uviedli túto položku podstatne menejkrát (18,50 %).
- ▶ *Internetové obchody* využívajú obe pohlavia často a veľmi často v pomere 22,53 % žien a až 29,62 % mužov.
- ▶ *Chatovanie* alebo fóra využíva 53,52 % žien často/veľmi často. Muži sú na týchto platformách v rovnakej intenzite v počte 46,29 %.
- ▶ *E-mail* využívajú viac ženy, často a veľmi často ho využíva 36,61 % žien a len 18,51 % mužov. Až 48,41 % mužov e-maily vôbec nepoužíva, na rozdiel od 15,49 % žien, ktoré ich nikdy nepoužívajú.
- ▶ Pri otázke používania *online sexu*, s porovnaním odpovedí žien, ho muži využívajú často/veľmi často 29,62 % (len 8,45 % žien). Nikdy nepoužíva online sex až 80,28 % žien a 55,55 % mužov.
- ▶ *Online gambling* je preferovanejšou online aktivitou u mužov a chlapcov. Až 44,44 % mužov používa často a veľmi často online gambling, to isté uviedlo len 7,04 % žien. Nikdy nepoužíva online gambling 33,33 % mužov a až 71,83 % žien.
- ▶ Online komunity používajú obe pohlavia často/veľmi často. U mužov je táto hodnota 55,55 % a u žien 63,38 %.
- ▶ *Informačné stránky* využívajú najmä ženy. 35,18 % mužov ich nikdy nevyužíva, to isté uviedlo len 19,71 % žien.

- *Blogy* využívajú tiež viac ženy a to často/veľmi často 47,88 %, muži 24,07 %.
- Pri *voľnej položke* 18,31 % žien a 22,23 % uviedlo ešte iné online aktivity, ktorým sa venujú, sociálne siete, Netflix, Youtube, Instagram, Spotify, fotografie, Roblox.

Otázka č. 1: Koľko hodín priemerne denne strávite online v pracovných dňoch (pondelok až piatok)?

V prvej otázke nášho výskumu, ktorá bola súčasťou aj pri vyhodnocovaní hrubého skóre, sme zisťovali online čas strávený denne v pracovných dňoch. Denný priemerný čas strávený online je u žien 4,86 hodín, čo predstavuje 20,25 % z dňa. U mužov je toto číslo vyššie – 5,74 hodín denne, čo tvorí 23,91 % z ich dňa.

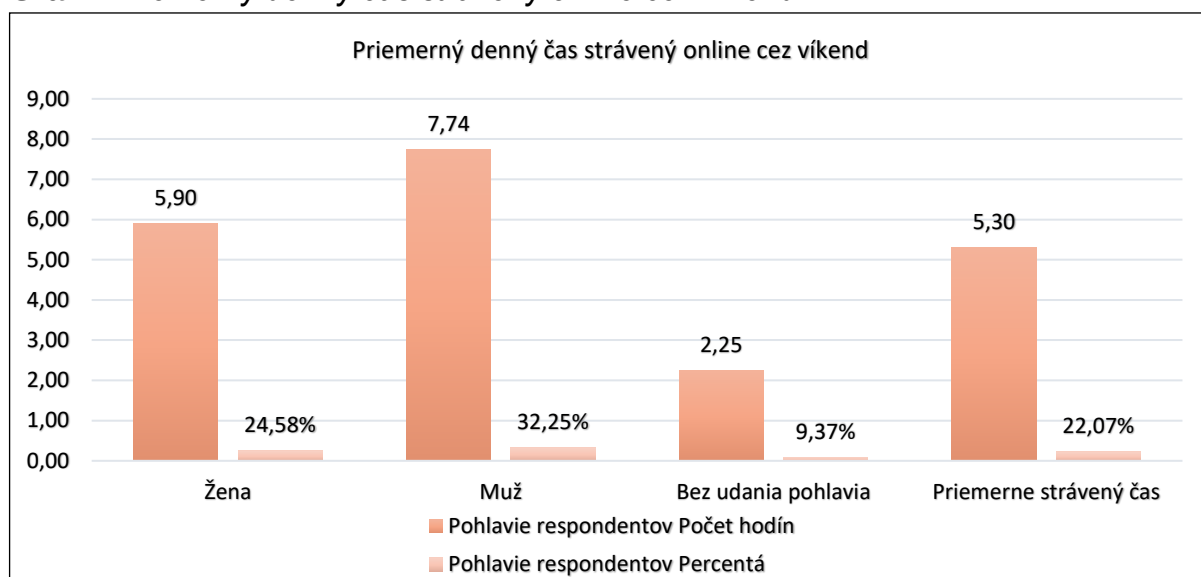
Graf 1 Priemerný denný čas strávený online v pracovných dňoch



Otázka č. 2: Koľko hodín priemerne denne strávite online počas víkendu (prázdnin, sviatkov)?

V druhej otázke (graf 2), sme sa snažili zistiť, aký je priemerný denný čas strávený online u respondentov počas víkendu, prázdnin a sviatkov. U žien sa priemerný denný čas na internete zvýšil na 5,90 hodín, čo predstavuje 24,58 % z ich dňa. Muži sú priemerne denne online až 7,74 hodín, čo tvorí 32,25 % z celkového dňa.

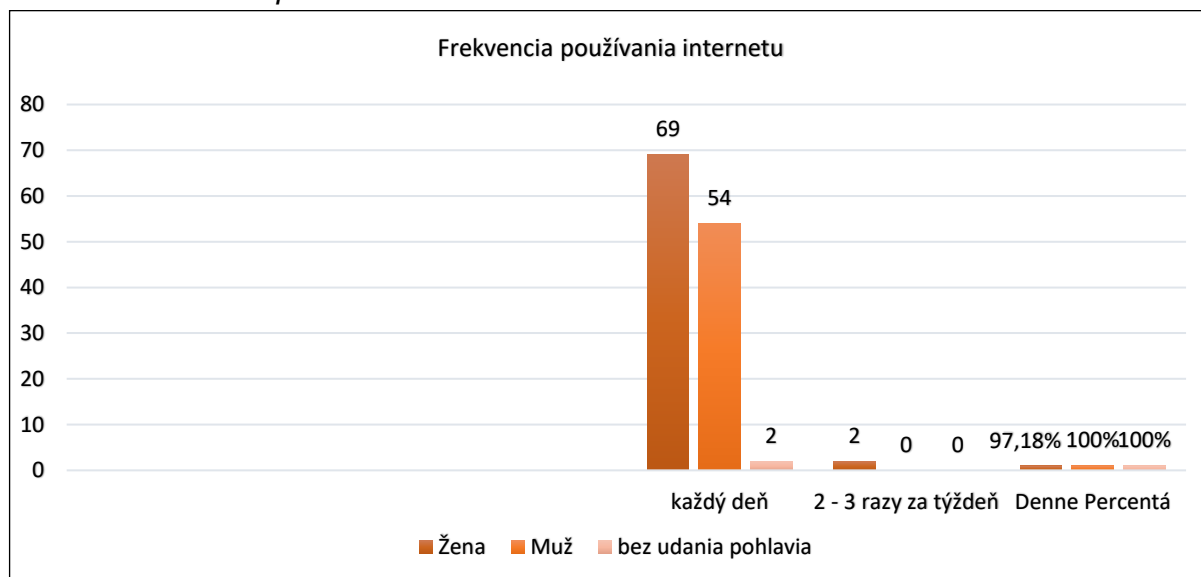
Graf 2 Priemerný denný čas strávený online cez víkend



Otázka č. 3: Ako často používate internet?

Tretia otázka bola zameraná na frekvenciu používania internetu. Respondenti mali možnosť vybrať si z možností: *každý deň*, *2 – 3 razy za týždeň*, *raz za týždeň*, *raz za mesiac*, *menej ako raz za mesiac*. Najpreferovanejšie odpovede boli – každý deň (97,18 % žien a 100 % mužov). Len 2 respondentky zvolili možnosť 2 – 3 razy za týždeň (graf 3).

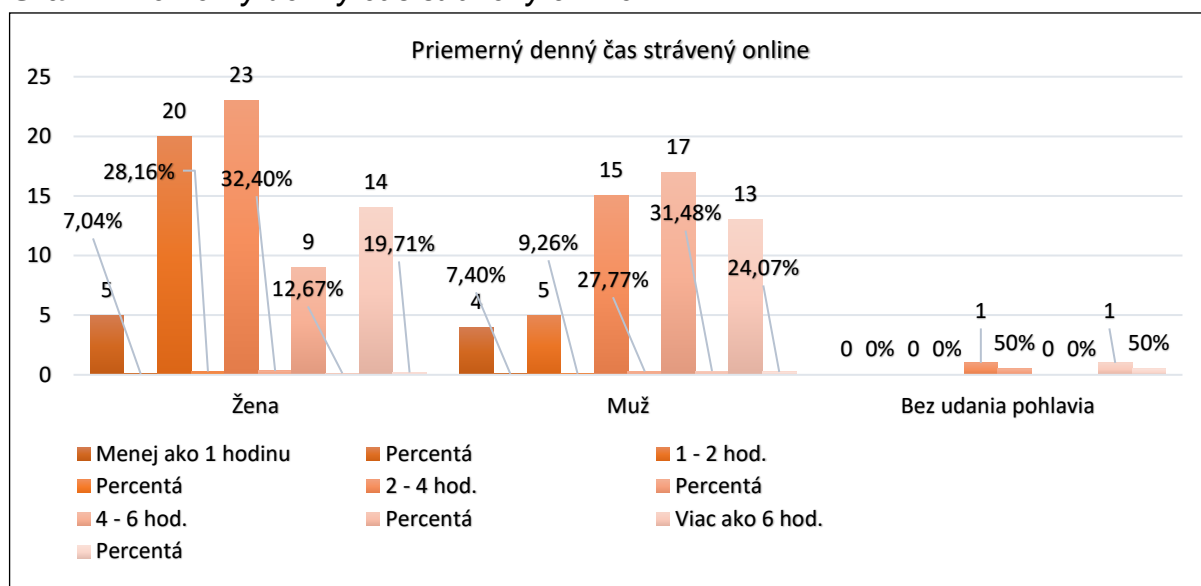
Graf 3 Frekvencia používania internetu



Otázka č. 4: Spravidla koľko času denne strávite online?

V otázke č. 4 (graf 4), mali respondenti uviesť čas strávený denne online. Ženy sú denne online menej ako muži. U žien prevažovala možnosť: 2 – 4 hodiny denne (32,40 % žien a 27,77 % mužov), zatiaľ čo u mužov bolo najčastejšie: 4 – 6 hodín denne (31,48 % mužov a 12,67 % žien).

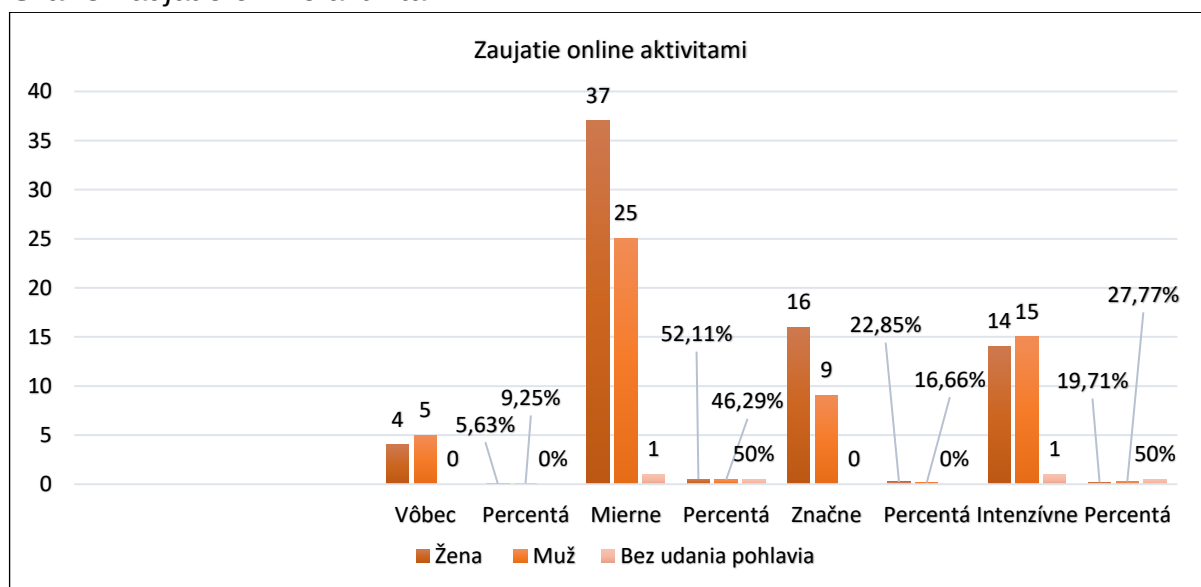
Graf 4 Priemerný denný čas strávený online



Otázka č. 5: Nakoľko intenzívne sa počas dňa v myšlienkach zaoberáte online aktivitami?

Táto otázka bola zameraná na zaujatie respondentov online aktivitami, t. j. či sa ich pozornosť počas dňa upriamuje na bytie online (graf 5). Najfrekvencovanejšia odpoveď bola u žien a mužov rovnaká – počas dňa sa zaoberajú myšlienkami o online aktivitách mierne. U žien tvorilo túto odpoveď 52,11 % zo všetkých a u mužov to bolo 46,29 %. Druhou najčastejšou odpoveďou bolo u žien zaoberanie sa online aktivitami značne (22,85 %) a u mužov intenzívne (27,77 %).

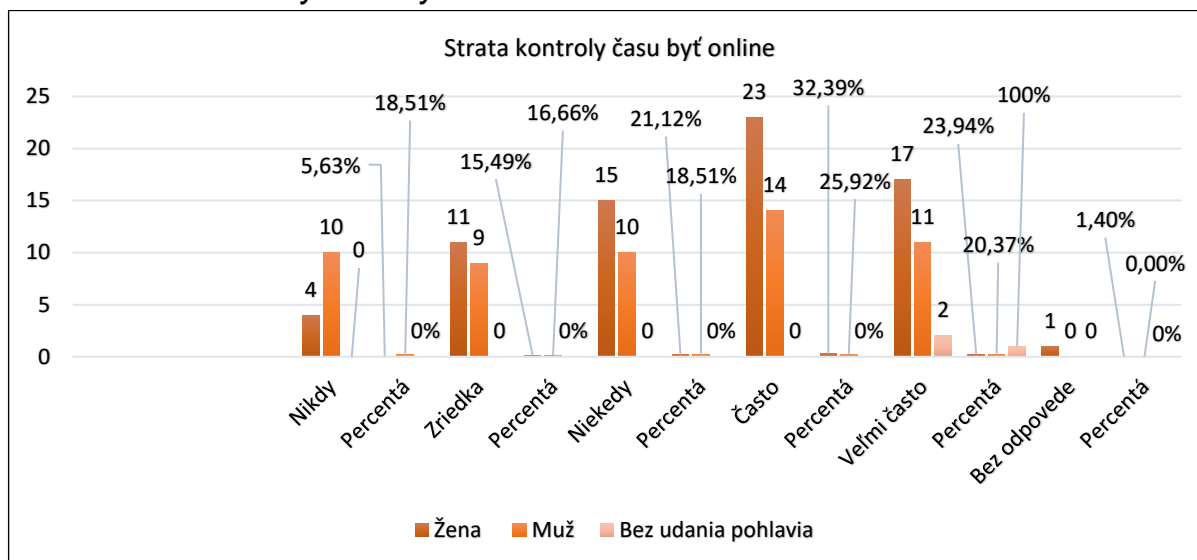
Graf 5 Zaujatie online aktivitami



Otázka č. 6: Ako často, napriek tomu, že ste plánovali nebyť online, ste online, alebo ste online častejšie, alebo dlhšie ako ste sa zamýšľali?

Táto otázka bola orientovaná na odhalenie toho, či respondenti dokážu prevziať kontrolu nad svojou online činnosťou. Z odpovedí vyplýva, že so stratou kontroly byť online má často problém 32,39 % žien a 25,92 % mužov. Veľmi často má problém 23,94 % žien a 20,37 % mužov (graf 6).

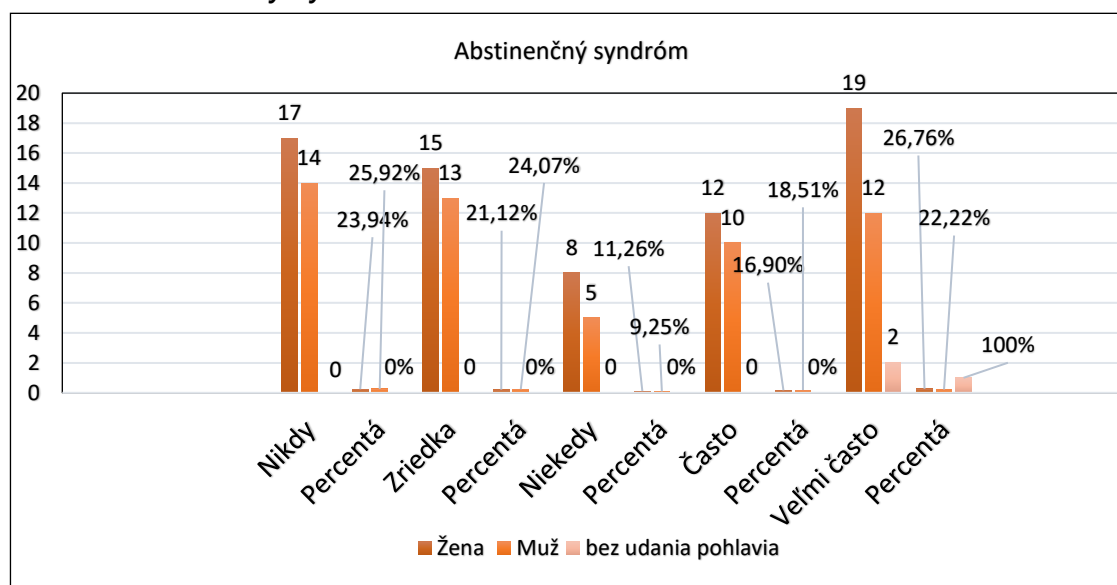
Graf 6 *Strata kontroly času byť online*



Otázka č. 7: Keď nemôžete byť online, cítite sa neprijemne?

Táto otázka úzko nadväzuje na otázku č. 6 a zisťuje, či sa respondenti cítia neprijemne, ak nemôžu byť online. Sleduje, či sa u nich vyskytuje istý stupeň abstinenčných príznakov. Často a veľmi často sa cítia neprijemne ženy, ak nemôžu byť online, čo predstavuje až 43,66 %, u mužov je to 40,73 % (graf 7).

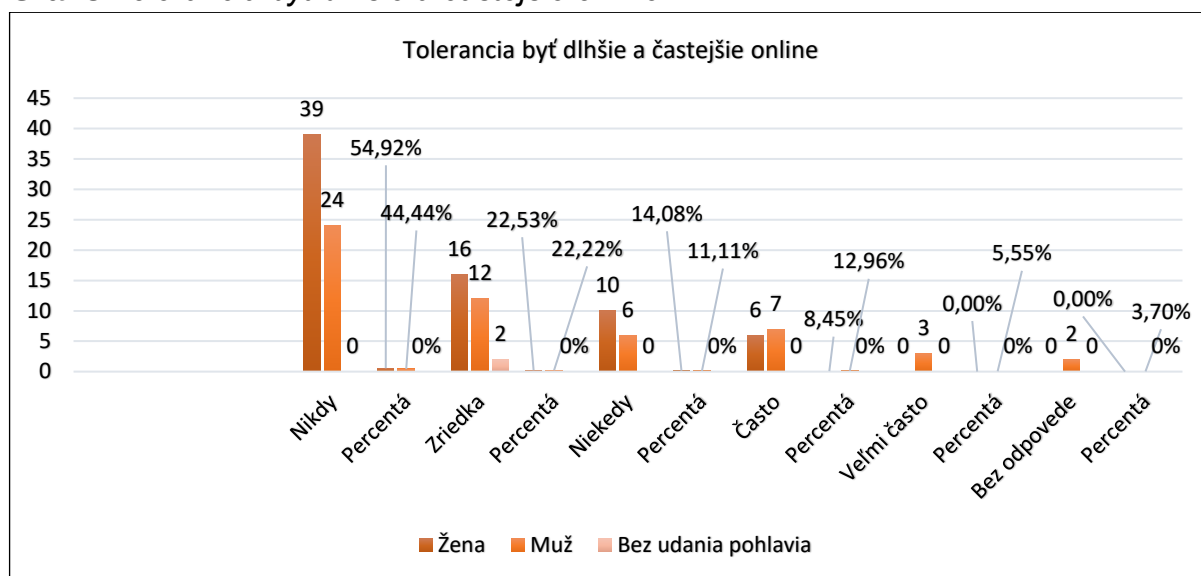
Graf 7 *Abstinenčný syndróm*



Otázka č. 8: Všimli ste si, že na to, aby ste sa opäť cítili dobre a uvoľnene, musíte byť online stále častejšie alebo dlhšie?

Otázka č. 8 sa sústredila na toleranciu, a teda tendenciu zvyšovania času, ktorý trávi online, aby predchádzal negatívnym emóciám a pocitom. Väčšina žien odpovedala, že nikdy nemusia byť online častejšie alebo dlhšie (54,92 % žien; 44,44 % mužov). Údaje v grafe 8.

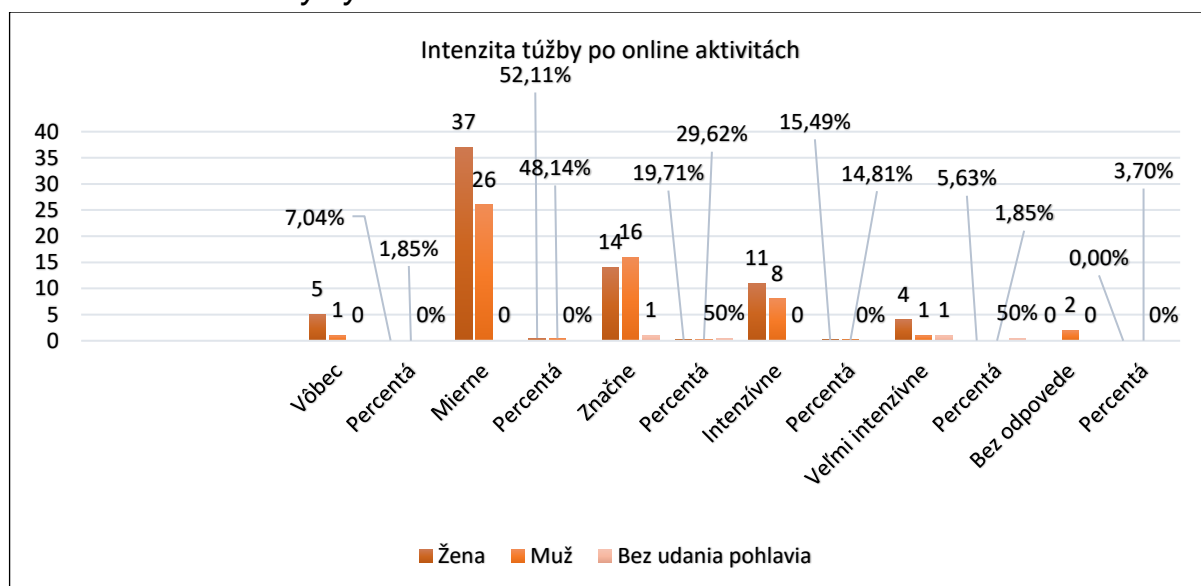
Graf 8 Tolerancia byť dlhšie a častejšie online



Otázka č. 9: Aká je priemerne Vaša túžba po online aktivitách?

Otázka dáva priestor respondentom zodpovedať, či pociťujú vysoký stupeň intenzity, ktorou túžia používať online aktivity. Pri oboch pohlaviach je táto túžba v miernej intenzite, takto odpovedalo 52,11 % žien a 48,14 % mužov. Naopak, značnú túžbu pociťuje 19,71 % žien a 29,62 % mužov.

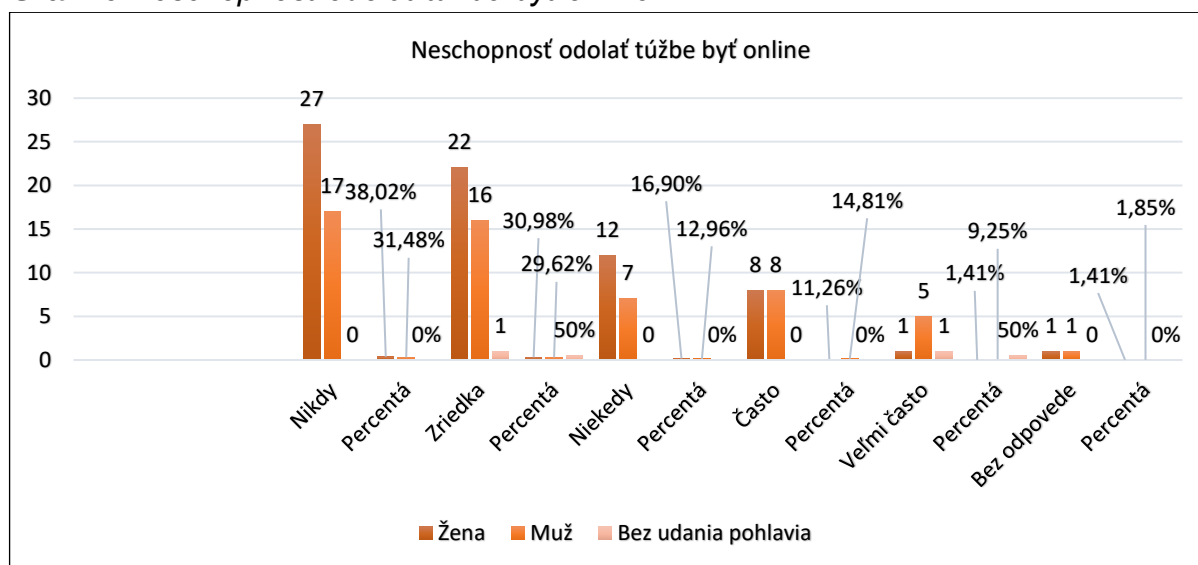
Graf 9 Intenzita túžby byť online



Otázka č. 10: Ako často túžite po online aktivitách až tak, že im nemôžete odolať?

Odpovede respondentov sú zaznamenané v grafe 10. Z nich vyplýva, že väčšina respondentov nemá problém odolať online aktivitám. 38,02 % žien a 31,48 % mužov dokáže odolať online aktivitám. Často a veľmi často zas nemôže odolať 12,67 % žien a 24,06 % mužov.

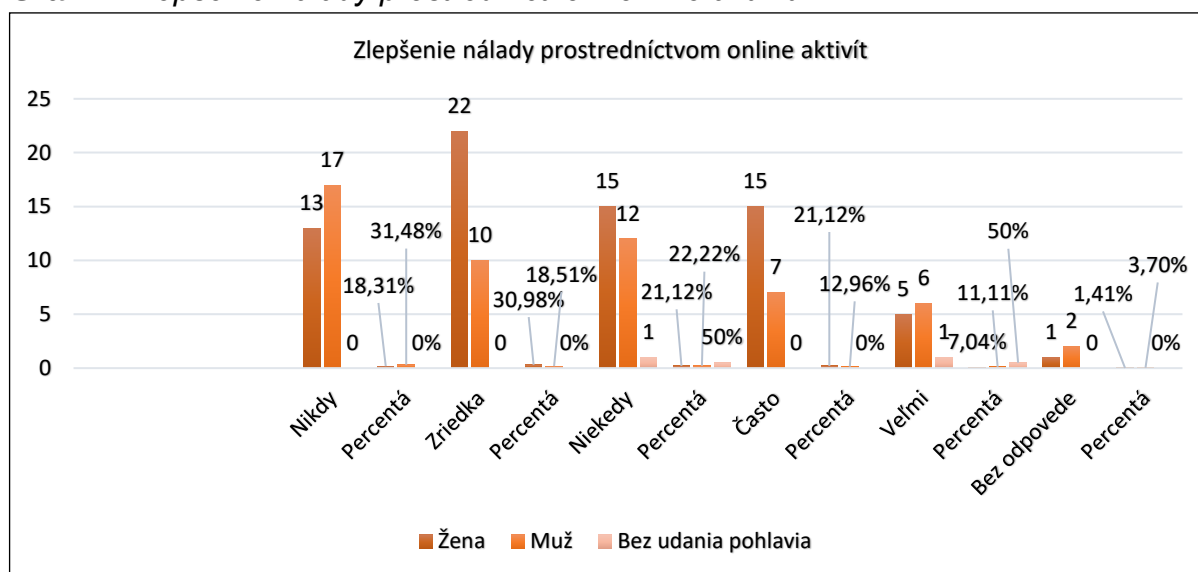
Graf 10 Neschopnosť odolať túžbe byť online



Otázka č. 11: Ako často sa vyhýbate negatívnym pocitom (hnev, nuda, frustrácia, smútok) prostredníctvom online aktivít?

Ženy využívajú online aktivity na vyhýbanie sa negatívnym emóciám, a to niekedy 21,12 %, často a veľmi často 28,16 % žien. Ako prostriedok zlepšenia nálady využíva internet niekedy 22,22 % mužov, často a veľmi často 24,07 % (graf 11).

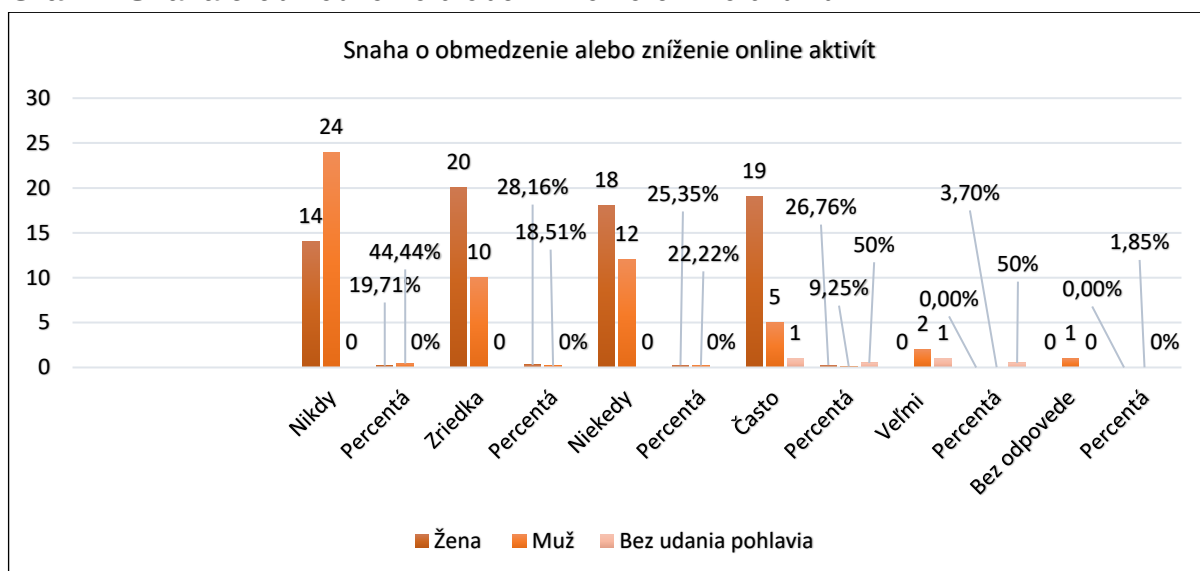
Graf 11 Zlepšenie nálady prostredníctvom online aktivít



Otázka č.12: Ako často ste sa pokúšali vzdať alebo obmedziť online aktivity?

Pri excesívnom používaní internetu je ťažké mať pod kontrolou čas strávenými online aktivitami. Respondenti odpovedali na to, či sa snažili prestať alebo obmedziť používanie online aktivít. 44,44 % mužov a len 19,71 % žien sa o to nikdy nepokúšalo, naopak, často sa pokúšalo obmedziť internet len 9,25 % mužov a až 26,76 % žien (graf 12).

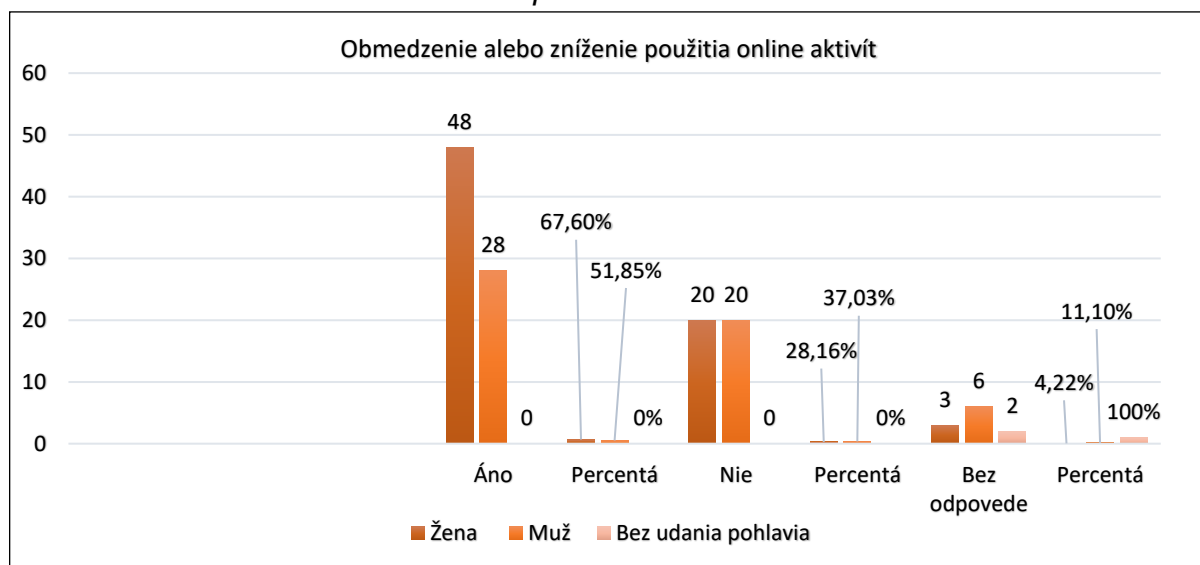
Graf 12 Snaha o obmedzenie alebo zníženie online aktivít



Otázka č. 12.1: ...keď ste sa o to už raz pokúsili, podarilo sa Vám to?

Otázka č. 12.1 súvisí s otázkou č.12, tentokrát sa však zameriava na to, či sa respondentom podarilo obmedziť alebo znížiť používanie online aktivít, ak sa už o to raz pokúsili. Pri oboch pohlaviach výsledky naznačujú, že takýto pokus bol úspešný, čo interpretuje aj graf 13. Až 67,60 % žien a 51,85 % mužov uviedlo, že sa im to podarilo.

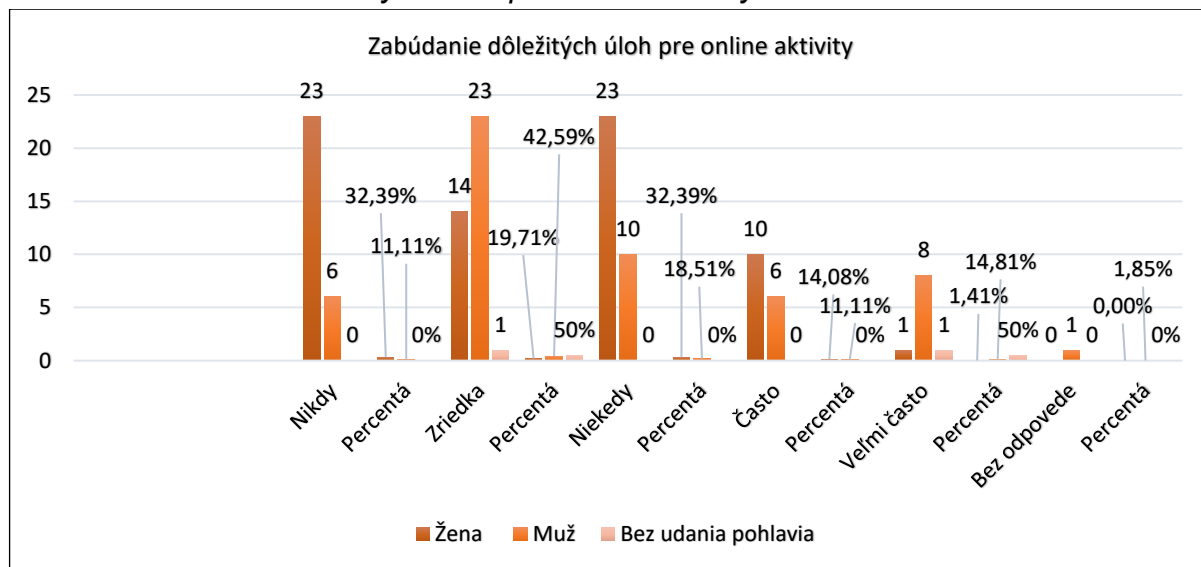
Graf 13 Obmedzenie alebo zníženie použitia online aktivít



Otázka č. 13: Ako často ste zabudli na niečo dôležité (napr. v zamestnaní, škole alebo pri vzdelávaní), pretože ste sa stále venovali online aktivitám?

Otázka č. 13 sa zameriava na zábudlivosť niečoho kvôli používaniu online aktivít. S týmto má problém viac žien ako mužov. 32,39 % žien a len 11,11 % mužov na niečo dôležité nikdy nezabudne kvôli online aktivitám, avšak niekedy a často ich zabudne až 46,47 % žien a 29,62 % mužov.

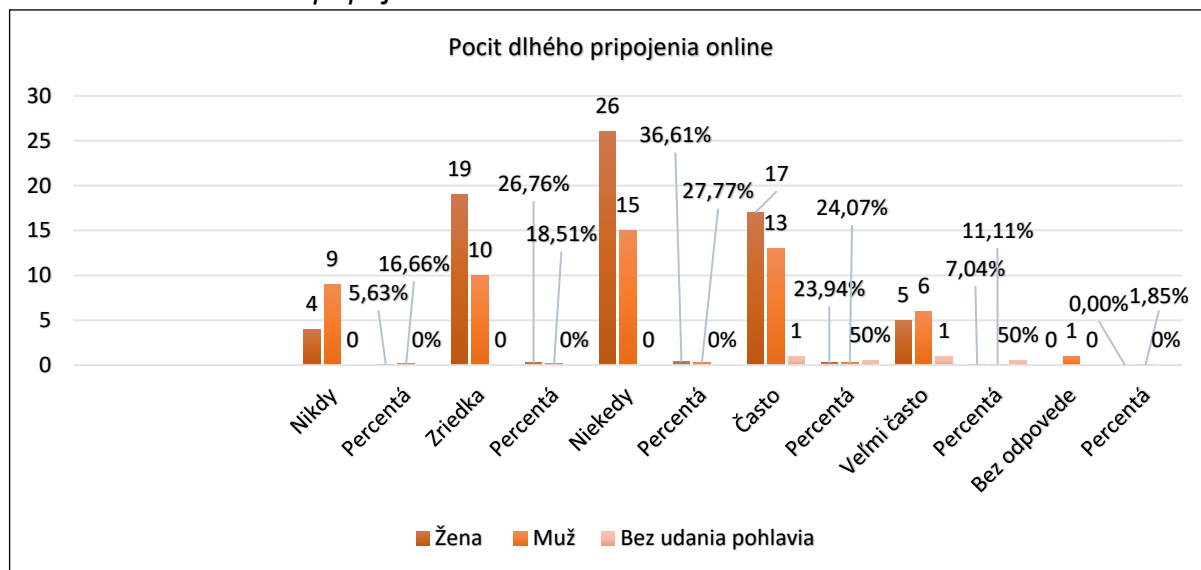
Graf 14 Zabúdanie dôležitých úloh pre online aktivity



Otázka č. 14: Ako často ste mali pocit, že ste boli online priveľa alebo dlho?

Otázka sleduje sebahodnotenie respondentov podľa dĺžky pripojenia. Z grafu 15 vyplýva, že obe pohlavia hodnotia svoje trávenie času online ako niekedy priveľké alebo dlhé, uviedlo to 36,61 % žien a 27,77 % mužov. Často a veľmi často to uvádza 30,98 % žien a 35,18 % mužov.

Graf 15 Pociť dlhého pripojenia online



Otázka č. 15: Spôsobilo vám niekedy Vaše správanie na internete negatívne dôsledky alebo problémy?

Predposledná otázka dotazníka rieši negatívne dôsledky spojené s používaním internetu. Respondenti mali možnosť označiť odpovede áno alebo nie v položkách: *problémy v škole, problémy s rodinou, partnerom respektíve priateľmi, finančné problémy, zanedbávanie iných aktivít vo voľnom čase, zanedbávanie priateľov alebo partnerky/partnera, zdravotné problémy*. Až 28,17 % žien a 31,49 % mužov uviedlo, že správanie na internete im neprinieslo žiadne negatívne dôsledky alebo problémy. Avšak až 71,83 % žien a 68,51 % mužov sa stretlo s negatívnymi dôsledkami alebo problémami kvôli používaniu online aktivít, najmä problémy v škole, rodine, s priateľmi a zdravotné problémy.

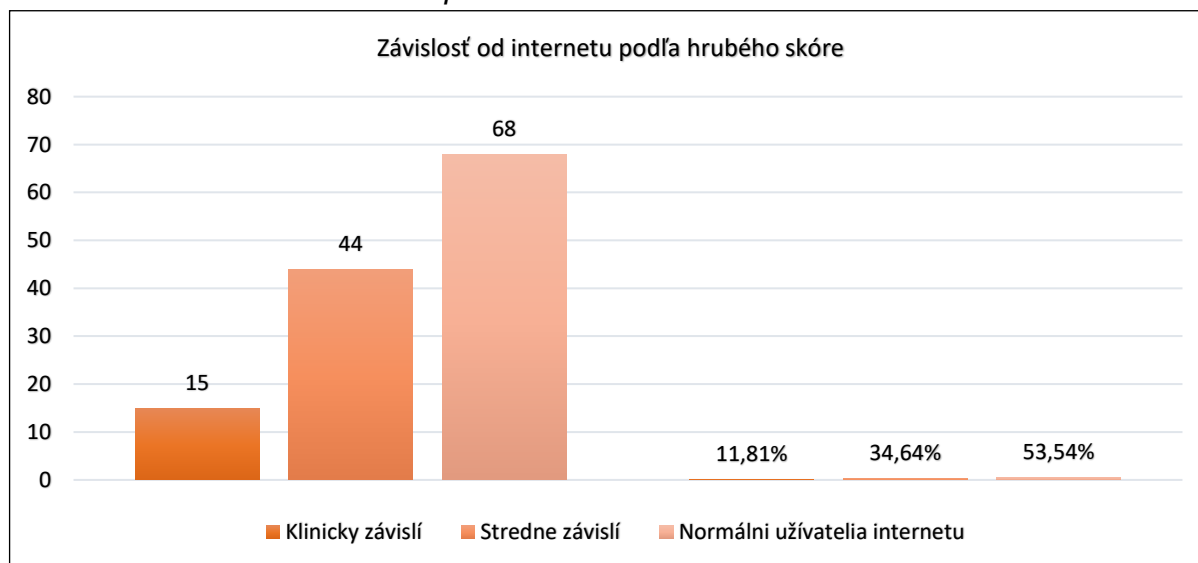
Otázka č. 16: Povedali by ste, že niektoré online aktivity používate v neprimeranej miere?

Posledná otázka bola zameraná na online aktivity, ktoré respondenti používajú v neprimeranej a nadmernej miere. Na výber boli: *online hry, internetové obchody, chaty/fóra, e-mail, online sex, online gambling, online komunity, informačné stránky a iné* – to bola položka s voľnou odpoveďou. Neprimerane používajú ženy najmä online komunity, túto odpoveď označilo 14,10 %, potom online hry, internetové obchody, e-mail, chaty a fóra (5,63 %). Muži používajú neprimerane online hry, e-mail, online gambling a informačné stránky (9,25 %).

Diagnostika závislosti od internetu – hrubé skóre

Údaje o závislosti respondentov od internetu vychádzajú z hrubého skóre dotazníka AICA-S, ktoré bolo získané pomocou skórovacieho kľúča, pričom normálne použitie internetu bolo: 0.0 – 6.5 bodov, stredná závislosť (nadmerné – excesívne používanie): 7.0 – 13 bodov a klinická závislosť: 13,5 bodu a viac.

Graf 16 Závislosť od internetu podľa hrubého skóre



Diagnostika závislosti od internetu (túžba, tolerancia, abstinčný syndróm, strata kontroly, zaujatie) na základe hrubého skóre ukázala, že z celkového počtu respondentov bolo 11,81 % žiakov klinicky závislých, 34,64 % excesívnych používateľov, t. j. stredne závislých a 53,54 % žiakov bolo v rovine normálneho používania internetu. Ide o čísla, ktoré môžu reprezentovať isté obavy z nárastu internetovej závislosti u mládeže.

Našou snahou bolo zistiť, či sa u žiakov základných škôl vyskytuje internetová závislosť a s pomocou určených hypotéz, ktoré vychádzali z našich čiastkových cieľov overiť, či vzniká vzťah medzi vekom a závislosťou, vzťah medzi pohlavím a závislosťou, vzťah medzi vekom aj pohlavím a negatívnymi dôsledkami spôsobenými používaním internetu.

H1: Predpokladali sme, že mladší žiaci vo veku 10 – 13 rokov majú nižšiu mieru závislosti od internetu než starší žiaci vo veku 14 – 17 rokov. Táto hypotéza sa nám potvrdila. U mladších žiakov vo veku 10 – 13 rokov sa klinická závislosť vyskytuje u 14,45 % žiakov, stredná závislosť u 27,27 % žiakov (spolu 41,72 %). U žiakov vo veku 14 – 17 rokov sa u 9,72 % potvrdila klinická závislosť, stredná závislosť u 36,11 % (spolu 45,83 %). Mladší žiaci vo veku 10 – 13 rokov majú nižšiu mieru závislosti od internetu než starší žiaci vo veku 14 – 17 rokov, rozdiely však nie sú také výrazné.

H2: Predpokladali sme, že dievčatá vo veku 10 – 17 rokov majú nižšiu mieru závislosti od internetu než chlapci, čo sa aj potvrdilo. U dievčat bolo klinicky závislých 12,68 %, stredne závislých 33,8 % (spolu 46,48 %). Chlapci sú závislí o niečo viac ako dievčatá, klinicky závislých je 12,97 % chlapcov a stredne závislých 33,03 % (spolu 50 %).

Väčšie ohrozenie závislosťou od internetu u chlapcov dokazujú aj odpovede na jednotlivé otázky dotazníka. Napríklad chlapci trávajú väčší čas online (online hranie, online sex, online gambling), skôr si neuvedomujú škodlivosť dlhého online pripojenia a ani sa to nepokúšajú zmeniť. Konkrétne sme zistili tieto rozdiely medzi chlapcami a dievčatami:

- ▶ Dievčatá a ženy trávajú denne online menej ako muži. U žien prevažovala možnosť: 2 – 4 hodiny denne, zatiaľ čo u mužov bola najčastejšia odpoveď: 4 – 6 hodín denne.
- ▶ Chlapci vo veku 10 – 17 rokov hrajú online hry často/veľmi často, čo predstavuje až 79,62 % zatiaľ čo dievčatá uviedli túto položku podstatne menejkrát (18,50 %).
- ▶ Viac chlapcov používa online sex (29,62 % chlapcov a 8,45 % dievčat) (nikdy ho nepoužíva 55,55 % chlapcov a až 80,28 % dievčat).
- ▶ Online gambling je viac preferovanou online aktivitou u mužov a chlapcov. Až 44,44 % mužov používa často a veľmi často online

gambling, to isté uviedlo len 7,04 % žien. Nikdy nepoužíva online gambling 33,33 % mužov a až 71,83 % žien.

- ▶ Blogy sú viac využívané dievčatami a ženami a to často/veľmi často 47,88 %, u chlapcov je to len 24,07 %.
- ▶ Denný priemerný čas strávený online je u dievčat 4,86 hodín, u mužov je toto číslo vyššie, 5,74 hodín denne. Počas víkendu u dievčat to bolo priemerne 5,90 hodín, u chlapcov 7,74 hodín.
- ▶ So stratou kontroly byť online má často a veľmi často problém až 56,33 % dievčat a 46,29 % chlapcov.
- ▶ Značnú túžbu po online aktivitách pociťuje 19,71 % žien a až 29,62 % mužov.
- ▶ Dievčatá výraznejšie hodnotia svoje online trávenie času ako niekedy priveľké alebo prídlhé. Takto odpovedalo 36,61 % žien a 27,77 % mužov.
- ▶ 46,47 % dievčat na niečo niekedy a často zabudne kvôli online aktivitám, často a niekedy zabudne len 29,62 % chlapcov.
- ▶ Chlapci sa častejšie vôbec nepokúšali vzdať sa online aktivít alebo obmedziť ich používanie a to až 44,44 % (19,71 % dievčat). 26,76 % dievčat sa o to často pokúšalo, ale len 9,25 % chlapcov.

H3: Predpokladali sme, že starší žiaci vo veku 14 – 17 rokov majú častejšie zdravotné problémy v súvislosti so správaním na internete, než mladší žiaci vo veku 10 – 13 rokov. Táto hypotéza sa nám kvôli malému rozdielu medzi staršími a mladšími žiakmi nepotvrdila.

H4: Predpokladali sme, že chlapci častejšie než dievčatá majú problémy v škole v súvislosti so správaním sa na internete. Hypotéza sa potvrdila. Chlapci sa častejšie stretávajú s problémami v škole (20,37 %), než dievčatá (18,31 %).

6. Záver

Výskum, ktorý sme realizovali v dvoch základných školách v Bratislave a v okrese Levice, nám preukázal, že z počtu 127 respondentov je závislých od internetu 11,81 % žiakov, stredne závislých až 34,64 % a 53,54 % žiakov sú bežnými a primeranými používateľmi internetu. Ide o čísla, ktoré môžu reprezentovať isté obavy z nárastu tohto trendu, no reflektujú aj skutočnosť potreby väčšej osvetly pri problematike používania internetu a technológií s ním spojených.

Naším cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi vekom, pohlavím a závislosťou od internetu a vzťah medzi vekom, pohlavím a dôsledkami prameniacimi z používania internetu. Po štatistickom vyhodnotení dotazníkov, sme sa snažili

naš cieľ splniť pomocou overovania hypotéz. Tri hypotézy sa nám podarilo overiť, že:

1. starší žiaci vykazujú vyššie hodnoty závislosti, ako mladší žiaci,
2. dievčatá vo veku 10 – 17 rokov sú menej klinicky závislé, než chlapci,
3. chlapci majú viac problémov na úrovni školy kvôli online aktivitám, ako dievčatá.

Tiež sme zistili, že chlapci trávajú dlhší čas online (online hranie, online sex, online gambling), skôr si neuvedomujú škodlivosť dlhého online pripojenia a ani sa to nepokúšajú zmeniť. Dievčatá zabúdajú na svoje povinnosti kvôli online aktivitám, výraznejšie hodnotia svoje trávenie času online ako prídlhé a častejšie sa snažia obmedziť svoje trávenie času na internete, čo je pozitívne zistenie.

Analýzovaním a rozpracovaním celej problematiky internetovej závislosti, si myslíme, že je dôležité zamerať sa na opatrenia a odporúčania, ktoré môžu eliminovať vzniknutú závislosť od internetu alebo jej predísť. Je potrebné, aby sa realizovala:

- ▶ Osveta o behaviorálnych závislostiach, akou je aj internetová závislosť na pôde školy, ale i rodiny.
- ▶ Rozvoj mediálnej gramotnosti žiakov – učiť žiakov správnym spôsobom používania a využívania internetu, transparentné rozhovory o nástrahách internetu a všetkých vymoženostiach s ním spojených.
- ▶ Podpora kritického myslenia.
- ▶ Preventívne programy, ktoré umožnia žiakom atraktívnym spôsobom prehĺbiť svoje vedomosti o internete a technológiách.
- ▶ Použitie moderných platforiem, ktoré dávajú mladým ľuďom možnosť nového pohľadu aj napr. na internet.
- ▶ Intenzívna spoluprácu rodičov a školy.
- ▶ Kontrola mladých ľudí zo strany rodičov (čas strávený na internete, typy používaných aktivít...) tak, aby to bolo primerané veku.
- ▶ Využívať pri riešení symptómov závislosti pomoc poradenských pracovníkov, psychológov, psychoterapeutov, psychiatrov a členov školského podporného tímu.

Súhrn

V príspevku je prezentovaná problematika internetovej závislosti žiakov základných škôl na teoretickej a empirickej úrovni. Cieľom výskumu bol screening rizikového používania internetu žiakov vybraných základných škôl prostredníctvom dotazníkovej metódy, ako aj poukázať na rozdielne formy rizikového správania k technológiám u dievčat a chlapcov a u žiakov rozdielneho veku. Výskum bol realizovaný u detí a mládeže vo veku 10 – 17 rokov prostredníctvom dotazníka na meranie závislosti od internetu AICA-S (The Assessment for Computer and Internet Addiction-Screener). Objektom skúmania bol výskyt internetovej závislosti žiakov vo dvoch základných školách. K hlavným zisteniam patrí skutočnosť, že sa u 11,81 % žiakov potvrdila klinická závislosť a u 34,64 % žiakov stredná závislosť, tzv. excesívne používanie internetu. Pri nedostatočnej prevencii v oblasti internetovej závislosti môže tento trend výrazne narastať. Autorky práce preto navrhujú zlepšiť stratégiu preventívnych opatrení v školskom, ale i v rodinnom prostredí.

Abstract

This study addresses the issue of internet addiction among primary school pupils from both theoretical and empirical perspectives. The research aimed to screen for risky patterns of internet use among pupils at selected primary schools through a questionnaire-based method, while also identifying differences in technology-related risk behaviors between boys and girls and across age groups. The sample consisted of children and adolescents aged 10–17 years, and data were collected using the AICA-S instrument (Assessment for Computer and Internet Addiction–Screener). The analysis focused on the prevalence of internet addiction in two primary schools. Findings revealed that 11.81 % of pupils met the criteria for clinical addiction, while 34.64 % exhibited moderate addiction, characterized as excessive internet use. Without adequate prevention measures, this trend may intensify significantly. The authors therefore recommend strengthening preventive strategies in both school and family settings.

Literatúra

ADRIAN, K. & SAHRANI, R. (2021). Relationship Between Fear of Missing Out (FoMO) and Problematic Smartphone Use (PSU) in Generation Z with Stress as a Moderator. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 570, 964-970.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. (30.04.2024). *How Will Artificial Intelligence (AI) Affect Children? How Will Artificial Intelligence (AI) Affect Children?* – [HealthyChildren.org](https://www.healthychildren.org)

-
- AMICHAH HAMBURGER, Y. (2017). *Internet Psychology: the basics*. Routledge. Download Internet Psychology: The Basics by Yair Amichai-Hamburger
- ANDREASSEN, C. S. & PALLESEN, S. (2014). Social network site addiction – an overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053–4061.
- BŁACHNIO, A., PRZEPIÓRKA, A., WOŁOŃCIEJ, M., BASSAM MAHMOUD, A., HOLDOŠ, J., YAFI, E. (2018). Loneliness, Friendship, and Facebook Intrusion. A Study in Poland, Slovakia, Syria, Malaysia, and Ecuador. *Studia Psychologica*, 60(3), 183–194. doi:10.21909/sp.2018.03.761
- BLINKA, L., ET AL. (2015). *Online závislosti*. Grada.
- DULOVICS, M., NIKLOVÁ, M. & ZOŠÁKOVÁ, K. (2023). *Digitálna vulnérabilita detí a mládeže*. Belianum.
- ELPHINSTON, R. A. & NOLLER, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(11), 631-635. <http://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
- HELSPER, E. J. & SMAHEL, D. (2017). Excessive internet use by young Europeans: psychological vulnerability and digital literacy?. *Information, communication & society*, 23(9), 1255-1273. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1563203>
- HOLDOŠ, J. (2022). *Vybrané diagnostické postupy pri zisťovaní závislosti od internetu*. Verbum.
- HOLDOŠ, J. (2015). *Závislosť od internetu u mladých ľudí na Slovensku: Internet a jeho súvislosti v sociálnych vedách*. Verbum.
- HUPKOVÁ, I., KUCHÁROVÁ, B. & SEJČOVÁ, Ľ. (2020). *Prevenencia v praxi. Látkové a nelátkové závislosti*. Národné osvetové centrum. <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2021/07/NOC-Prevenencia-v-praxi-A5-web.pdf>
- JANKOVÁ, M. (2022). *Vybrané výsledky z výskumu zameraného na používanie internetu, online aktivity a potencionálne riziká z pohľadu žiakov základných a stredných škôl*. Centrum vedecko-technických informácií SR.
- KOHÚTOVÁ, K. (2020). Excesívne používanie internetu dospelými. *Information Bulletin Aimed at Prevention of Social-pathological Phenomena in the Education Sector*, 19, (1), 26-34.
- KOPECKÝ, K. & KREJČÍ, V. (2023). *Sociální sítě: úvod do problematiky*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- KUBÍKOVÁ, S. (2019). *Krotitelia displejov*. Postoj.
- KOZUB, F. (2025). *Zisťovanie internetovej závislosti žiakov základných škôl [diplomová práca]*. Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Školiteľ: doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: magister. Obhajoba: Bratislava, 2025. 80 s.
- LICHNER, V. & ŠLOSÁR, D. (2017). *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce: Vedecká monografia*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta.

-
- LOPEZ-FERNANDEZ, O. & KUSS, D. J. (2020). Preventing harmful internet use-related addiction problems in Europe: A literature review and policy options. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 3797.
- MATZOVÁ, Z., SUROVCOVÁ, A. & TREBATICKÁ, J. (2017). Závislosť od internetu u detí a adolescentov. *Pediatrica pre prax* č. 5, 191 – 193.
- NIKLOVÁ, M. & MAKÚCHOVÁ, J. (2020). *Teoretická reflexia online rizikového správania u detí a mládeže – vybrané problémy*. In M. Švarnochová & J. Vrťová (Eds.), *Behaviorálne závislosti v kontexte sociálneho fungovania: zborník vedeckých štúdií* (s.85-91). Belianum.
- PETRUZELKA, B., VACEK, J., GAVUROVA, B., KUBAK, M., GABRHELIK, R., ROGALEWICZ, V., BARTAK, M. (2020). Interaction of Socioeconomic Status with Risky Internet Use, Gambling and Substance Use in Adolescents from a Structurally Disadvantaged Region in Central Europe. *Environ Res Public Health*. 2020 Jul 3;17(13):4803. doi: 10.3390/ijerph17134803.PMID: 32635320
- SEJČOVÁ, Ľ. (2011). *Mladí v sieti závislostí*. Album.
- ŠAVRNOCHOVÁ, M., HOLDOŠ, J. & ALMAŠIOVÁ, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Bellianum.
- VLČEJ, J. (2024). *Digitalizace v mysli: Vzdělávání v digitální době*. Tribun EU s.r.o.
- WEINSTEIN, A., & LEJOYEUX, M. (2015). New developments on the neurobiological and pharmaco-genetic mechanisms underlying internet and videogame addiction. *The American Journal on Addictions*, 24(2), 117–125. doi:10.1111/ajad.12110
- YUAN, G., ELHAI, J. D. & HALL, B. J. (2021). The influence of depressive symptoms and fear of missing out on severity of problematic smartphone use and Internet gaming disorder among Chinese young adults: A three-wave mediation model. *Addictive Behaviors*, 112, 106648. doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106648

Názory pedagógov na prejavy extrémizmu v základných a stredných školách

Marianna PÉTIOVÁ^{*/}

Úvod

Radikalizmus a extrémizmus sú veľmi nebezpečné javy, ktoré sú v našej spoločnosti v poslednom období pomerne viditeľné. Tejto závažnej téme bol venovaný aj prieskum, zameraný na zistenie prejavov extrémizmu v školskom prostredí. Vychádzal z *Koncepcie boja proti radikalizácii a extrémizmu do roku 2024* a zo *Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v SR (2021 – 2025)*, ktoré si kladú za cieľ bojovať proti vzrastajúcim prejavom extrémizmu na Slovensku.

Cieľom prieskumnej úlohy bolo zistenie názorov pedagógov pôsobiacich v základných a v stredných školách na prejavy extrémizmu a ich elimináciu v školskom prostredí. Bola realizovaná metódou dotazníkového zisťovania v mesiacoch máj a jún 2024 u pedagógov základných a stredných škôl v rámci celého Slovenska. Dotazníky vyplnilo 577 respondentov. Vzhľadom na ich pomerne nízky počet nie je možné dané zistenia zovšeobecňovať a majú iba informatívny charakter.

Výsledky boli interpretované v jednotlivých podsúboroch podľa stanovených demografických znakov. Interpretované boli najmä zistenia, pri ktorých sa potvrdil štatisticky významný vzťah na hladine významnosti $p < 0,05$. Pri porovnaní údajov za základné a stredné školy a za roky 2016, 2017, 2021 a 2024 boli interpretované zistené rozdiely.

1. Charakteristika prieskumného súboru

Do prieskumu sa zapojilo až 447 žien a 130 mužov. Z uvedených zistení je zrejmé, že nerovnomerné počty respondentov podľa pohlavia odzrkadľujú výraznú feminizáciu súčasného slovenského školstva.

V prieskumnom súbore mali výraznejšiu prevahu pedagógovia vo veku od 41 do 50 rokov (207) a starší než 51 rokov (185). Približne štvrtinu opýtaných (134) tvorili osoby vo veku od 31 do 40 rokov. Len 46 oslovených pedagógov malo

^{*/} PhDr. Marianna Pétiová, PhD., CVTI SR, Bratislava.

menej než 30 rokov. Zistené údaje potvrdili, že v prieskumnom súbore pedagógov prevládali osoby vo veku od 41 do 50 rokov a staršie. V najnižšej miere sa do prieskumu zapojili učitelia, ktorí mali menej než 30 rokov.

Až 475 osôb z prieskumnej vzorky boli učitelia. Dotazníky vo výrazne nižšom počte vyplnili výchovní poradcovia (34), koordinátori prevencie (25) a zástupcovia riaditeľa (23). Asi 15 opýtaných uviedlo inú funkciu a piati respondenti pôsobili ako riaditelia škôl. V skupine pedagógov, ktorí mali v škole inú funkciu (15), prevládali asistenti učiteľa (8) a školskí psychológovia (4). V nižšej miere vyplnil dotazník sociálny pedagóg, školský digitálny koordinátor a špeciálny pedagóg (zhodne po 1).

Necelá polovica respondentov (268) vyučovala v základných školách a viac než tretinu (218) opýtaných tvorili pedagógovia zo stredných odborných škôl. Len 91 učiteľov pôsobilo v gymnáziách. Na základe zistených údajov môžeme povedať, že v prieskumnom súbore mali miernu prevahu stredoškolskí pedagógovia (309, ZŠ: 268).

Najviac opýtaných pôsobilo v školách, ktoré mali sídlo v mestách s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000 (205). Tretinu (171) respondentov tvorili učitelia zo škôl v obciach s počtom obyvateľov od 2 001 do 10 000. Necelá pätina (95) pedagógov pôsobila v mestách s počtom obyvateľov od 50 001 do 100 000 a približne každý desiaty opýtaný učil vo veľkomestách (viac ako 100 000: 61). V školách, ktoré sídlili v obciach s počtom obyvateľov nižším ako 2 000, pracovalo len 45 učiteľov.

Najvyšší počet pedagógov pochádzal z Košického (82), Prešovského (79) a z Trnavského kraja (75). Nižší počet respondentov mal trvalé bydlisko v Trenčianskom (73), Banskobystrickom (71), Nitrianskom (68), Žilinskom (66) a v Bratislavskom kraji (63).

2. Extrémisti v základných a v stredných školách

Obdobie adolescencie je považované za rizikové obdobie vo vzťahu k vzniku extrémizmu, pretože v ňom dochádza k hľadaniu vlastnej identity a miesta v spoločnosti. Snaha niekam patriť, nachádzať podporu i uznanie medzi vrstovníkmi, prezentovať na verejnosti svoju príslušnosť k uznávaným skupinám, uľahčuje príklon mladých ľudí k extrémistickým názorom a následne aj k ich prejavom.¹ Na otázku, či sú v škole žiaci, ktorí patria k extrémistom, odpovedalo kladne 6,4 % pedagógov. Negatívnu odpoveď uviedla viac než tretina respondentov, avšak až 55,1 % učiteľov nevedelo situáciu posúdiť. Z odpovedí pedagógov vyplynulo, že v základných a v stredných školách boli v malej miere zaznamenaní aj žiaci, ktorí patria k členom rôznych extrémistických skupín. Zarážajúce je zistenie, že najvyšší počet opýtaných

¹ DANICS, Š.: Extremismus – hrozba demokracie. Praha : Police history, 2002. ISBN 80-86477-07-X, s. 76.

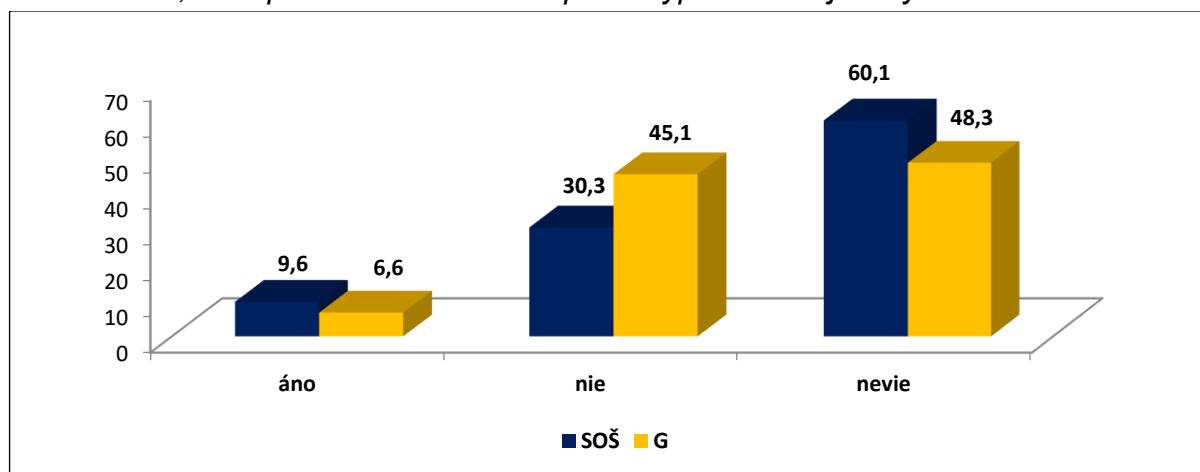
nedokázal situáciu posúdiť. Toto zistenie je vzhľadom na vek žiakov hodnotené veľmi negatívne.

Názor, že v škole sú žiaci, ktorí patria k extrémistom, prezentovali častejšie muži (9,2 %, ženy: 5,6 %), ktorí zároveň vo vyššej miere nemali na tento problém vytvorený vlastný názor (muži: 57,7 %, ženy: 54,4%). Na túto otázku odpovedalo záporne 40,0 % žien a 33,1 % mužov.

Existenciu členov extrémistického hnutia v školách pripustili najčastejšie najmladší pedagógovia (menej než 30 rokov: 10,9 %, od 31 do 40 rokov: 6,0 %, od 41 do 50 rokov: 3,9 %, 51 rokov a viac: 8,6 %). S týmto názorom nesúhlasili respondenti vo veku od 31 do 40 rokov (41,8 %, od 41 do 50 rokov: 40,1 %, 51 rokov a viac: 34,1 %, menej než 30 rokov: 37,0 %). Situáciu nedokázala posúdiť viac ako polovica všetkých opýtaných, najmä najstarší učitelia (51 rokov a viac: 57,3 %, od 41 do 50 rokov: 56,0 %, od 31 do 40 rokov: 52,2 %, menej než 30 rokov: 52,1 %). Prezentované údaje ukázali, že najmladší respondenti boli najčastejšie presvedčení o tom, že v ich školách sú žiaci, ktorí sa svojimi názormi a postojmi zaradili k členom extrémistických skupín. S týmto tvrdením nesúhlasili učitelia vo veku od 31 do 40 rokov.

Fakt, že v skupine žiakov sú aj členovia extrémistických skupín, potvrdili častejšie respondenti pôsobiaci v stredných odborných školách. Na túto otázku odpovedalo záporne 45,1 % opýtaných z gymnázií a len tretina respondentov zo stredných odborných škôl. Situáciu nevedelo posúdiť až 60,1 % pedagógov pôsobiacich v stredných odborných školách a necelá polovica učiteľov z gymnázií. Z uvedených zistení je zrejmé, že členovia extrémistických skupín boli výrazne častejšie evidovaní v stredných odborných školách, zatiaľ čo v gymnáziách bola zaznamenaná omnoho lepšia situácia.

Graf 1 Žiaci, ktorí patria k extrémistom podľa typu strednej školy



Existenciu príslušníkov extrémistického hnutia potvrdili najčastejšie pedagógovia zo škôl so sídlom v najväčších mestách. Negatívnu odpoveď uviedli respondenti zo škôl v najmenších obciach. Situáciu nedokázali posúdiť vyučujúci v mestách s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000. Na základe

zistených dát možno konštatovať, že členovia extrémistických skupín boli najčastejšie evidovaní vo veľkomestách. S týmto názorom nesúhlasili pedagógovia zo škôl v najmenších aglomeračných jednotkách. Príčinou tohto zistenia môže byť skutočnosť, že učitelia z malých obcí poznali dobre svojich žiakov a vedeli situáciu objektívnejšie posúdiť než ich kolegovia vo veľkomestách, kde majú žiaci s extrémistickými postojmi väčšiu možnosť zostať v anonymite.

Tabuľka 1 Žiaci, ktorí patria k extrémistom podľa veľkosti miesta sídla školy

V škole sú žiaci, ktorí patria k extrémistom	Menej než 2 000	Od 2 001 do 10 000	Od 10 001 do 50 000	Od 50 001 do 100 000	Viac ako 100 000
Áno	4,4	3,5	7,3	8,4	10,0
Nie	48,9	38,6	33,7	40,0	45,0
Nevie posúdiť	46,7	57,9	59,0	51,6	45,0

Názor, že niektorí žiaci sú členmi extrémistických skupín, prezentovala asi desatina pedagógov pôsobiacich v Trenčianskom a v Nitrianskom kraji, pričom v Žilinskom kraji rovnako odpovedali len dve percentá opýtaných. Zápornú odpoveď uviedla až necelá polovica učiteľov zo škôl v Banskobystrickom kraji. Svoj názor nevedelo vyjadriť viac než 67,0 % respondentov zo Žilinského kraja, zatiaľ čo v Nitrianskom kraji uviedlo rovnakú odpoveď len 38,5 % opýtaných. Prezentované údaje potvrdili, že členovia extrémistických skupín boli najčastejšie evidovaní v Trenčianskom a v Nitrianskom kraji. Najlepšia situácia bola zistená v Žilinskom kraji, kde však najvyšší počet opýtaných nedokázal danú situáciu posúdiť.

Tabuľka 2 Žiaci, ktorí patria k extrémistom podľa kraja

V škole sú žiaci, ktorí patria k extrémistom	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Áno	7,9	8,0	9,6	9,0	2,0	4,2	7,6	4,9
Nie	42,9	33,3	30,1	46,3	30,3	49,3	36,7	39,0
Nevie posúdiť	49,2	58,7	60,3	44,7	67,7	46,5	55,7	56,1

Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Z uvedených údajov vyplynulo, že učitelia pôsobiaci v stredných školách (8,7 %, ZŠ: 3,7 %) výrazne častejšie uvádzali, že ich žiaci patria k členom extrémistických skupín. S týmto tvrdením nesúhlasilo až 42,9 % respondentov zo základných škôl a 34,6 % stredoškolských pedagógov. Svojich žiakov poznali lepšie respondenti zo základných škôl (53,4 %) než ich kolegovia zo stredných škôl (56,7 %). Zo zistených dát je zrejmé, že členovia extrémistických skupín boli vo výrazne vyššom počte zaznamenaní u stredoškolákov. Ukázalo sa, že v tomto type škôl je potrebné venovať omnoho viac pozornosti rôznym preventívnym opatreniam a upozorňovať žiakov na všetky riziká, ktoré im príslušnosť k extrémistickému hnutiu môže priniesť.

Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

Prezentované údaje ukázali, že od roku 2016 mierne klesol počet opýtaných, ktorí prezentovali názor, že niektorí žiaci patria k extrémistom. Výrazne sa znížil počet pedagógov, ktorí na otázku odpovedali záporne. Na druhej strane bol zaznamenaný veľký nárast počtu respondentov, ktorí nevedeli situáciu posúdiť. Získané výsledky ukázali, že počet žiakov, ktorí patria k členom extrémistických skupín sa od roku 2016 mierne znížil. Zároveň výrazne stúpol počet opýtaných, ktorí na otázku nedokázali odpovedať. Je potrebné, aby sa pedagógovia svojim žiakom viac venovali a snažili sa poznať ich názory a postoje s cieľom eliminovať tie nesprávne. Je zrejmé, že mnohí z nich sú ovplyvňovaní svojimi rovesníkmi, ale najmä názormi prezentovanými neznámymi osobami na internete a bolo by vhodné im vysvetliť, aké nebezpečenstvo extrémizmus predstavuje nielen pre nich, ale i pre celú spoločnosť.

Tabuľka 3 Komparácia údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

V škole sú žiaci, ktorí patria k extrémistom	2016	2017	2021	2024
Áno	7,4	11,7	9,3	6,4
Nie	64,1	32,6	39,6	38,5
Nevie posúdiť	28,5	55,7	51,1	55,1

3. Výskyt prejavov extrémizmu v základných a stredných školách

Podľa J. Chmelíka (2001) patrí extrémizmus k nebezpečnému, spoločensky závažnému a vysoko latentnému javu, a preto je potrebné venovať mu veľkú pozornosť. Týmto protiprávnym konaním páchatel' často útočí na rasovo, národnostne, vyznaním alebo politickým presvedčením odlišujúcich sa občanov a potláča ich ľudské práva a slobody.² Až 43,3 % respondentov nezaregistrovalo v žiackych kolektívoch žiadne prejavy extrémizmu. Pedagógovia sa v škole stretli najmä s negatívnymi výroky o rase, národe, etnických skupinách a necelá tretina opýtaných zaznamenala aj prejavy nenávisť voči niektorým skupinám osôb. Výrazne nižší počet učiteľov videl u žiakov oblečenie a symboly, ktoré propagovali extrémizmus, zaregistroval šikanovanie iného žiaka napr. pre jeho farbu pleti, vierovyznanie alebo sexuálnu orientáciu a agresívne správanie s extrémistickým charakterom. Opýtaní len v minimálnej miere zaznamenali v škole propagáciu extrémizmu prostredníctvom rôznych tlačovín a upozorňovanie na aktivity, ktoré členovia týchto skupín organizovali.

² CHMELÍK, J.: Extremismus a jeho právní a sociální aspekty. Praha : Linde, 2001. ISBN 80-7201-265-7, s.58-59.

Tabuľka 4 *Prejavy extrémizmu zaznamenané v školskom prostredí*

Prejavy extrémizmu v školskom prostredí	Počet	%
negatívne výroky o rase, národe, etnických skupinách...	256	44,4
agresívne správanie	36	6,2
prejavy nenávisti voči niektorým skupinám osôb (Rómovia, Židia...)	157	27,2
oblečenie a symboly, ktoré propagujú extrémizmus	62	10,7
šikanovanie žiaka pre jeho farbu pleti, vierovyznanie, sexuálnu orientáciu...	43	7,5
propagácia extrémizmu prostredníctvom rôznych tlačovín (letáky, časopisy...)	9	1,6
propagácia extrémistických aktivít (pochody, demonštrácie...)	7	1,2
tieto prejavy sa u žiakov nevyskytli	250	43,3

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

S prejavmi extrémizmu sa u svojich žiakov nestretlo až 43,6 % žien a 42,3 % mužov. Obidve skupiny respondentov (muži: 42,3 %, ženy: 45,2 %) zaznamenali v žiackych kolektívach najmä negatívne vyjadrenia o rase, národe a etnických skupinách. Učiteľky v školách častejšie zažili prejavy nenávisti voči niektorým skupinám osôb (ženy: 28,4 %, muži: 23,1 %) a šikanovanie žiaka pre jeho odlišnú farbu pleti, vierovyznanie alebo sexuálnu orientáciu (ženy: 8,1 %, muži: 6,2 %). Muži sa vo vyššej miere stretli v žiackych kolektívach s agresívnym správaním (muži: 9,2 %, ženy: 5,4 %), oblečením a symbolmi, ktoré toto hnutie charakterizovali (muži: 13,1 %, ženy: 10,1 %) a s propagovaním tlačovín, ktoré extrémisti vydávali (muži: 3,8 %, ženy: 0,9 %). Približne rovnaký počet opýtaných zažil u žiakov zviditeľňovanie rôznych podujatí, ktoré členovia týchto skupín organizovali (ženy: 1,3 %, muži: 0,8 %).

Negatívne správanie v školách nezaregistrovala až necelá polovica opýtaných starších než 31 rokov, pričom v skupine najmladších učiteľov nezaznamenalo tieto prejavy len 32,6 % pedagógov. Všetci opýtaní počuli v žiackych kolektívach predovšetkým negatívne výroky o rase, národe a etnických skupinách. Oslovení učitelia vo veku od 31 do 40 rokov videli častejšie než ostatní v triedach agresívne správanie s extrémistickým charakterom. Najmladší opýtaní si vo vyššej miere všimli prejavy nenávisti voči niektorým skupinám osôb, oblečenie a symboly propagujúce extrémizmus, šikanovanie žiaka pre jeho farbu pleti, vierovyznanie alebo sexuálnu orientáciu a zviditeľňovanie extrémistických aktivít. Najstarší pedagógovia zaznamenali v triedach propagáciu extrémistických tlačovín. Zistené údaje ukázali, že prejavy extrémizmu si v školách častejšie zaregistrovali učitelia, ktorí mali menej než 30 rokov, pričom predpokladáme, že problematike extrémizmu a radikalizmu sa venovali už počas štúdia na pedagogických fakultách.

Tabuľka 5 *Prejavy extrémizmu zaznamenané v školskom prostredí podľa veku*

Prejavy extrémizmu v školskom prostredí	Menej než 30 rokov	Od 31 do 40 rokov	Od 41 do 50 rokov	51 rokov a viac
negatívne výroky o rase, národe, etniku	45,7	42,5	45,4	45,4
agresívne správanie	4,3	8,2	4,8	7,0
prejavy nenávisťi voči niektorým skupinám	43,5	22,4	30,4	23,8
extrém. oblečenie a symboly	13,0	8,2	10,6	12,4
šikanovanie žiaka pre farbu pleti, orientáciu	13,0	3,7	11,1	5,4
propagácia tlačovinami	0,2	0,7	1,9	2,2
propagácia extrém. aktivít	6,5	1,5	0	1,1
tieto prejavy sa u žiakov nevyskytli	32,6	46,3	44,4	41,6

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

Prejavy extrémizmu u žiakov nezaznamenala viac než polovica (56,0 %) pedagógov pôsobiacich v gymnáziách a 43,1 % opýtaných zo stredných odborných škôl. Respondenti vyučujúci v stredných odborných školách (41,7 %) aj v gymnáziách (40,7 %) mali najviac skúseností s negatívnymi vyjadreniami o rase, národe a etnických skupinách. Respondenti v stredných odborných školách sa vo vyššej miere stretli s prejavmi nenávisťi voči niektorým skupinám osôb (SOŠ: 28,4 %, G: 18,7 %), s oblečením a symbolmi propagujúcimi extrémizmus (SOŠ: 10,6 %, G: 6,6 %) a so šikanovaním osôb, ktoré mali inú farbu pleti, vierovyznanie alebo sexuálnu orientáciu (SOŠ: 4,6 %, G: 2,2 %). Približne rovnaký počet opýtaných z oboch typov stredných škôl zaznamenal v triednych kolektívoch agresívne správanie žiakov (SOŠ: 5,0 %, G: 4,4 %), propagáciu extrémistických letákov, časopisov, CD nosičov (SOŠ: 1,4 %, G: 1,1 %) ako aj zviditeľňovanie pochodov a demonštrácií, ktoré príslušníci tohto hnutia organizovali (SOŠ: 1,8 %, G: 1,1 %). Prezentované zistenia potvrdili, že prejavy extrémizmu boli častejšie evidované v stredných odborných školách, zatiaľ čo v gymnáziách sa s nimi stretli v nižšej miere.

Negatívne správanie žiakov nezaregistrovala asi polovica opýtaných pôsobiacich v najmenších obciach a v najväčších mestách, zatiaľ čo v skupine pedagógov zo škôl v mestách s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000 rovnako odpovedala len viac než tretina respondentov. Všetci opýtaní počuli v žiackych kolektívoch predovšetkým negatívne výroky o rase, národe a etnických skupinách. Oslovení učitelia zo škôl v najmenších aglomeračných jednotkách videli častejšie v triedach agresívne správanie žiakov s extrémistickým charakterom a propagovanie extrémistických tlačovín. Pedagógovia vo veľkomestách sa vo vyššej miere stretli u žiakov s extrémistickým oblečením a symbolmi a s propagovaním aktivít, ktoré členovia tohto hnutia organizovali. Respondenti v obciach s počtom obyvateľov

od 2 001 do 10 000 si vo vyššej miere všimli šikanovanie žiaka pre jeho farbu pleti, vierovyznanie alebo sexuálnu orientáciu, zatiaľ čo respondenti z miest s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000 zaznamenali v triedach prejavy nenávisti voči niektorým skupinám osôb. Zistené údaje ukázali, že prejavy extrémizmu častejšie zaregistrovali učitelia v malých aglomeračných jednotkách než opýtaní, ktorí vyučovali v školách vo väčších mestách.

Tabuľka 6 Prejavy extrémizmu zaznamenané v školskom prostredí podľa veku

Prejavy extrémizmu v šk. prostredí	Menej než 2 000	Od 2 001 do 10 000	Od 10 001 do 50 000	Od 50 001 do 100 000	Viac ako 100 000
negatívne výroky o rase, národe...	33,3	46,2	49,8	40,0	36,7
agresívne správanie	13,3	5,8	4,9	5,3	8,3
prejavy nenávisti voči skupinám osôb	13,3	28,1	30,7	29,5	20,0
extrém. oblečenie a symboly	8,9	10,5	11,2	9,5	13,3
šikanovanie žiaka pre farbu pleti...	4,4	11,1	6,8	5,3	6,7
propagácia extrém. tlačovín	4,4	0,6	2,4	1,1	0
propagácia extrém. aktivít	2,2	0,3	1,5	0,2	5,0
tieto prejavy sa u žiakov nevyskytli	51,1	42,1	39,0	47,4	50,0

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

Žiadne negatívne prejavy nezaregistrovala v triednych kolektívoch viac než polovica pedagógov v Bratislavskom, Žilinskom a v Banskobystrickom kraji, v Trenčianskom kraji sa rovnako vyjadrila len necelá tretina opýtaných. Všetci pedagógovia, ale najmä učitelia v Trenčianskom kraji, zaznamenali u svojich žiakov negatívne vyjadrenia o rase, národe a etnických skupinách. Respondenti z Košického kraja zaregistrovali v škole agresívne extrémistické správanie, v Trnavskom kraji bolo zaznamenané šikanovanie osôb. Opýtaní v Trenčianskom kraji sa častejšie stretávali u žiakov s prejavmi nenávisti voči niektorým skupinám osôb a s nosením oblečenia a symbolov, ktoré tento negatívny jav zviditeľňovali. Propagovanie extrémistických tlačovín bolo evidované v Trenčianskom, Nitrianskom, Banskobystrickom a v Prešovskom kraji, zatiaľ čo rôzne pochody a demonštrácie boli iba v Bratislavskom, Trnavskom, Trenčianskom a v Banskobystrickom kraji. Prezentované zistenia potvrdili, že prejavy extrémizmu v školskom prostredí najčastejšie zaznamenali pedagógovia v Trenčianskom kraji. Najlepšia situácia bola zaregistrovaná u opýtaných zo Žilinského kraja.

Tabuľka 7 Prejavy extrémizmu zaznamenané v školskom prostredí podľa kraja

Prejavy extrémizmu zistené v školskom prostredí	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
negatívne výroky o rase, národe, etniku...	34,9	52,0	60,3	38,8	33,3	45,1	43,0	46,3
agresívne správanie	6,3	6,7	2,7	6,0	4,5	5,6	5,1	12,2
prejavy nenávisti voči skupinám osôb	15,9	34,7	42,5	19,1	21,2	19,7	32,9	28,0
nosenie extrém. oblečenia a symbolov	14,3	12,0	20,5	9,0	13,6	7,0	7,6	3,7
šikanovanie žiaka pre farbu pleti, orientáciu	6,3	12,0	9,6	4,5	3,0	7,0	6,3	11,0
propagácia extrémistických tlačovín	0	0	5,5	4,5	0	1,4	1,3	0
propagácia extrémistických aktivít	6,3	1,3	1,4	0	0	1,4	0	0
tieto prejavy sa u žiakov nevyskytli	50,8	33,3	27,4	44,8	56,1	50,7	41,8	43,9

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Až necelá polovica opýtaných zo stredných škôl (46,9 %) a 39,2 % učiteľov v základných školách nezistili u svojich žiakov žiadne prejavy extrémizmu. Obidve skupiny respondentov (ZŠ: 48,1 %, SŠ: 41,4 %) najčastejšie počuli v triede negatívne výroky o rase, národe a etnických skupinách. Opýtaní zo základných škôl častejšie zaregistrovali agresívne správanie (ZŠ: 7,8 %, SŠ: 4,9 %), prejavy nenávisti voči niektorým skupinám osôb (ZŠ: 29,1 %, SŠ: 25,6%), oblečenie a symboly, ktoré zviditeľňovali tento negatívny jav (ZŠ: 12,3 %, SŠ: 9,4 %) a šikanovanie žiaka pre jeho farbu pleti, vierovyznanie alebo sexuálnu orientáciu (ZŠ: 11,9 %, SŠ: 3,9 %). Pedagógovia vyučujúci v stredných školách (1,6 %, ZŠ: 0,7 %) sa vo vyššej miere stretli s propagovaním extrémistických aktivít a približne rovnaký počet opýtaných z obidvoch typov škôl (SŠ: 1,3 %, ZŠ: 1,9 %) zažil zviditeľňovanie tlačovín, ktoré tieto skupiny vydávali. Uvedené zistenia potvrdili, že prejavy extrémizmu boli častejšie zaznamenané v základných školách, pričom pedagógovia zo stredných škôl sa s nimi stretli v nižšej miere.

Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

V roku 2016 nezažila prejavy extrémizmu u svojich žiakov asi tretina respondentov, pričom v roku 2024 rovnako odpovedalo až 43,3 % respondentov. Porovnanie zistení za roky 2016, 2017, 2021 a 2024 ukázalo, že za dané obdobie dominovali v rámci prejavov extrémizmu v školskom prostredí negatívne výroky o rase, národe a etnických skupinách a ich počet sa zvýšil. Za sledované obdobie (najmä od roku

2021) sa výrazne znížil počet pedagógov, ktorí zažili v triedach agresívne správanie. Stúpol počet opýtaných, ktorí sa v triedach stretli s nosením extrémistického oblečenia a symbolov, so šikanovaním iného žiaka pre farbu pleti alebo sexuálnu orientáciu a s propagovaním tlačovín, ktoré extrémisti vydávali. Na približne rovnakej úrovni zostal počet učiteľov, ktorí v triednych kolektívoch zažili prejavy nenávisti voči niektorým skupinám osôb a zviditeľňovanie aktivít, ktoré tieto skupiny organizovali. Z prezentovaných údajov vyplynulo, že prejavy extrémizmu sa v roku 2024 vyskytovali v základných a v stredných školách častejšie než v roku 2016 a je zrejmé, že majú stúpajúcu tendenciu. Za veľmi zaujímavé zistenie je považovaný výrazný pokles počtu pedagógov, ktorí sa v školách stretli s agresívnym správaním žiakov s extrémistickým charakterom.

Tabuľka 8 Komparácia údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

Prejavy extrémizmu	2016	2017	2021	2024
negatívne výroky o rase, národe...	43,5	53,5	41,0	44,4
agresívne správanie	41,3	47,3	4,7	6,2
prejavy nenávisti	27,2	31,4	29,8	27,2
extrémistické oblečenie a symboly	7,0	11,5	10,6	10,7
šikanovanie žiaka pre jeho farbu pleti...	5,6	9,7	9,9	7,5
propagácia extrémistických tlačovín	0,9	1,8	1,9	1,6
propagácia extrémistických aktivít	0,7	1,2	0,9	1,2
tieto prejavy sa u žiakov nevyskytli	31,6	21,1	43,5	43,3

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

4. Frekvencia výskytu prejavov extrémizmu

Prejavy extrémizmu v školskom prostredí často riešilo iba 1,8 % opýtaných, pričom občas sa nimi zaoberala viac než polovica oslovených pedagógov. Názor, že v ich škole sa nevyskytli žiadne extrémistické prejavy, prezentovalo 43,3 % respondentov. Približne rovnaký počet opýtaných z oboch skupín (muži: 1,3 %, ženy: 1,5 %) zaznamenal u žiakov časté prejavy extrémizmu. Občas riešilo tento závažný jav 56,2 % mužov a 55,0 % žien, pričom 43,7 % žien a 42,3 % mužov sa ním nezaoberalo vôbec. Zo zistených údajov vyplynulo, že prejavy extrémizmu v školskom prostredí častejšie zaznamenali muži než ženy.

Najmladší opýtaní zažili v škole prejavy extrémizmu vo vyššom počte než ostatní často, pričom občas sa s nimi stretli najstarší respondenti. Z prezentovaných dát je zrejmé, že zároveň so stúpajúcim vekom oslovených pedagógov klesal počet opýtaných, ktorí u svojich žiakov zaznamenali časté extrémistické prejavy. Tieto problémy vôbec nezaregistrovali v najvyššej miere pedagógovia vo veku od 31 do 40 rokov. Prezentované údaje ukázali, že s prejavmi extrémizmu sa najčastejšie zaoberali najmladší respondenti. Najstarší učitelia im venovali menej pozornosti.

Tabuľka 9 Výskyt prejavov extrémizmu v základných a v stredných školách podľa veku

Výskyt prejavov extrémizmu	Menej než 30 rokov	Od 31 do 40 rokov	Od 41 do 50 rokov	51 rokov a viac
Často	4,5	1,5	1,9	0,4
Zriedkavo	55,0	52,2	53,6	58,0
Vôbec	40,5	46,3	44,5	41,6

Približne rovnaký počet stredoškolských pedagógov (SOŠ: 0,5 %, G: 0,3 %) riešil časté prejavy extrémizmu. Občas sa týmto negatívnym javom zaoberala až viac než polovica (56,7 %) učiteľov zo stredných odborných škôl a 43,7 % respondentov z gymnázií. S prejavmi extrémizmu sa v škole vôbec nestretlo 56,0 % pedagógov z gymnázií, zatiaľ čo v skupine opýtaných zo stredných odborných škôl rovnako odpovedalo len 43,1 % opýtaných. Z uvedených údajov je zrejmé, že respondenti vyučujúci v stredných odborných školách sa s prejavmi extrémizmu stretli u svojich žiakov vo výrazne vyššej miere než respondenti pôsobiaci v gymnáziách.

Časté prejavy extrémizmu zaznamenali v triednych kolektívoch najčastejšie respondenti pôsobiaci v najmenších obciach. Zriedkavo sa týmto závažným problémom zaoberali pedagógovia z miest s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000. S prejavmi extrémizmu sa v školskom prostredí vôbec nestretla asi polovica opýtaných pôsobiacich v najmenších aglomeračných jednotkách. Zo zistených výsledkov výskumu je zrejmé, že prejavy extrémizmu boli najčastejšie riešené v školách s pôsobnosťou v najmenších obciach. Týmto závažným problémom sa v najnižšej miere zaoberali pedagógovia pôsobiaci v mestách s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000. Príčinou môže byť skutočnosť, že v malých obciach sa ľudia navzájom poznajú a viac si všímajú, čo deti a mládež robia, zatiaľ čo v mestách funguje anonymita a nezaujímajú o iných ľudí.

Tabuľka 10 Výskyt prejavov extrémizmu v ZŠ a SŠ podľa veľkosti miesta sídla školy

Výskyt prejavov extrémizmu	Menej než 2 000	Od 2 001 do 10 000	Od 10 001 do 50 000	Od 50 001 do 100 000	Viac ako 100 000
Často	6,7	1,8	0,3	2,1	1,0
Zriedkavo	42,2	56,1	61,0	50,5	50,0
Vôbec	51,1	42,1	38,7	47,4	49,0

Prejavy extrémizmu považovali za častý problém najmä respondenti v Nitrianskom kraji, zatiaľ čo v Bratislavskom a v Košickom kraji rovnako odpovedalo len necelé percento oslovených učiteľov. Občas tieto závažné situácie riešili pedagógovia žijúci v Trenčianskom kraji. Prejavmi extrémizmu sa vôbec nezaoberala viac ako polovica opýtaných z Bratislavského, Žilinského a z Banskobystrického kraja, pričom v Trenčianskom kraji sa s týmto problémom nestretla len necelá tretina oslovených učiteľov. Z uvedených zistení vyplynulo, že prejavy extrémizmu sa najčastejšie vyskytovali v Trenčianskom kraji, zatiaľ čo tento závažný celospoločenský problém v najnižšej miere riešili respondenti zo Žilinského kraja.

Tabuľka 11 *Výskyt prejavov extrémizmu v základných a v stredných školách podľa kraja*

Výskyt prejavov extrémizmu	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Často	0,3	1,3	1,4	4,5	1,5	1,4	1,3	0,5
Zriedkavo	49,2	65,3	71,2	50,7	42,4	47,9	57,0	56,1
Vôbec	50,5	33,3	27,4	44,8	56,1	50,7	41,8	43,4

Časté (majú extrémistov: 8,1 %, nemajú extrémistov: 1,8 %, nevie posúdiť: 0,3 %), aj občasné (majú extrémistov: 91,0 %, nemajú extrémistov: 35,6 %, nevie posúdiť: 64,8 %) prejavy extrémizmu v školách zaznamenali vo výrazne vyššej miere respondenti, ktorí tvrdili, že niektorí žiaci patria k členom extrémistických skupín. Tieto negatívne prejavy nezažilo až 62,6 % pedagógov, ktorí v žiackych kolektívoch príslušníkov extrémistických skupín nemali, pričom v skupine opýtaných, ktorí priznali, že niektorí žiaci majú extrémistické názory, rovnako odpovedalo asi percento respondentov (0,9 %, nevie posúdiť: 34,9 %). Prezentované výsledky prieskumu ukázali, že prejavy extrémizmu sa najčastejšie vyskytovali v školách, ktoré navštevovali členovia týchto hnutí.

Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Zistené údaje potvrdili, že s častými prejavmi extrémizmu sa stretlo 2,6 % učiteľov zo základných škôl a len 0,3 % stredoškolských pedagógov. Občas tieto negatívne prejavy riešilo až 58,2 % opýtaných vyučujúcich v základných školách a 52,8 % respondentov zo stredných škôl. Extrémizmom sa vôbec nezaoberalo 46,9 % opýtaných pôsobiacich v stredných školách a viac než tretina (39,2 %) pedagógov zo základných škôl. Z uvedených zistení vyplynulo, že tieto negatívne prejavy zaznamenali vo vyššej miere učitelia v základných školách, kde sa vyskytovali vo výrazne vyššej miere nielen často, ale aj občas.

Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

Uvedené zistenia ukázali, že od roku 2016 sa znížil počet opýtaných, ktorí zažili v školskom prostredí časté prejavy extrémizmu a klesol aj počet respondentov, ktorí ich riešili občas. Zároveň stúpol počet pedagógov, ktorí prejavy extrémizmu v školách nezažili. Zistené dáta

potvrdili, že situácia zaznamenaná v tomto roku sa oproti zisteniam z roku 2016 zlepšila. Klesol počet opýtaných, ktorí mali časté aj občasné skúsenosti s prejavmi extrémizmu a zároveň sa zvýšil počet učiteľov, ktorí tieto negatívne prejavy vôbec nezaregistrovali.

Tabuľka 12 Komparácia údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

Výskyt prejavov extrémizmu	2016	2017	2021	2024
Často	3,2	3,9	3,1	1,4
Zriedkavo	65,3	68,5	53,4	55,3
Vôbec	31,5	27,6	43,5	43,3

5. Pozornosť venovaná prevencii extrémizmu v školskom prostredí

Prevencia a intervencia problematiky súvisiacej s extrémizmom si vyžaduje na jednotlivých úrovniach komplexný prístup. Základom by malo byť zvyšovanie informovanosti detí a mládeže o problematike xenofóbie, extrémizmu a rasizmu, ale aj ich aktívne zapojenie pri znižovaní spomínaných prejavov.³ Respondenti najčastejšie realizovali prevenciu extrémizmu formou diskusie na triednických (56,7 %), prípadne na iných vyučovacích hodinách (28,9 %). Nižší počet opýtaných uskutočnil rôzne preventívne aktivity (39,0 %), venoval sa tejto téme na pedagogických poradách (23,9 %), riešil situácie, ktoré signalizovali prejavy extrémizmu (22,4 %) a zapájal pedagógov do vzdelávacích podujatí s cieľom naučiť sa eliminovať tento nebezpečný jav (14,2 %), venoval pozornosť sympatizantom extrémistického hnutia (13,2 %) a poučil aj rodičov počas triednych aktívov (10,9 %). Tejto závažnej problematike nevenovalo žiadnu pozornosť len 6,8 % opýtaných.

Všetci respondenti, avšak najmä najstarší pedagógovia sa o extrémizme najčastejšie rozprávali so žiakmi počas triednických hodín. Najmladší opýtaní debatovali o extrémizme aj v rámci výučby iných predmetov, všímali si žiakov, ktorí by mohli patriť k sympatizantom extrémistických skupín a riešili situácie, ktoré signalizovali výskyt tohto závažného problému. Učitelia starší než 51 rokov uskutočňovali preventívne opatrenia a informovali o prejavoch extrémizmu rodičov. Najmladší a najstarší respondenti riešili problémy spojené s týmto javom na pedagogických poradách, zatiaľ čo ich kolegovia vo veku od 31 do 40 rokov absolvovali vzdelávanie určené pre pedagógov. Týmto závažným problémom sa vôbec nezaoberalo až 15,9 % najmladších učiteľov, pričom v skupine najstarších opýtaných rovnako odpovedalo len 4,3 % pedagógov.

³ TÓTHOVÁ, L. – ŠLOSÁR, D.: Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch. Košice : FF UPJŠ, 2018. ISBN 978-80-8152-640-4, s. 132.

Tabuľka 13 Pozornosť venovaná prevencii extrémizmu v škole podľa veku

Pozornosť venovaná prevencii extrémizmu	Menej než 30 rokov	Od 31 do 40 rokov	Od 41 do 50 rokov	51 rokov a viac
riešenie problému na pedagogických poradách	27,3	24,6	20,1	27,6
učitelia absolvujú vzdelávacie podujatia	15,9	17,2	13,9	11,4
rozhovory so žiakmi počas triednických hodín	45,5	48,5	59,8	61,6
rozhovory so žiakmi v rámci výučby	31,8	29,1	28,2	28,6
informovanie rodičov na aktívoch	6,8	8,2	11,5	13,5
venovanie pozornosti žiakom – sympatizantom extrémizmu	20,5	13,4	11,0	14,1
riešenie situácií, ktoré signalizujú prejavy extrémizmu	25,0	20,1	22,5	23,8
realizácia aktivít zameraných na prevenciu extrémizmu	25,0	31,3	40,7	45,9
problematike extrémizmu nevenovali pozornosť	15,9	8,2	6,2	4,3

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

Pedagógovia pôsobiaci v gymnáziách (56,0 %) aj v stredných odborných školách (55,0 %) sa o extrémizme najčastejšie rozprávali so žiakmi počas triednických hodín. Respondenti v stredných odborných školách (23,9 %, G: 20,9 %) sa týmito témam častejšie venovali na pedagogických poradách. Respondenti pôsobiaci v gymnáziách vo vyššej miere informovali o extrémizme rodičov na triednych aktívoch (G: 12,1 %, SOŠ: 9,6 %), rozprávali sa so žiakmi počas vyučovania (G: 37,4 %, SOŠ: 25,7 %), viac si všímali žiakov, ktorí by mohli patriť k sympatizantom extrémistických skupín (G: 13,2 %, SOŠ: 11,0 %), absolvovali vzdelávanie určené pre pedagógov zamerané na túto tému (G: 15,4 %, SOŠ: 11,9 %), venovali sa realizácii rôznych preventívnych podujatí a opatrení (G: 44,0 %, SOŠ: 40,4%) a riešili situácie, ktoré signalizovali výskyt tohto závažného problému (G: 24,2 %, SOŠ: 22,9 %). Týmto závažným celospoločenským problémom sa vôbec nezaoberalo až 7,7 % učiteľov zo stredných odborných škôl a len 2,2 % pedagógov z gymnázií.

Diskusiou so žiakmi počas triednických hodín sa snažili eliminovať prejavy extrémizmu najčastejšie respondenti žijúci v Trnavskom, Trenčianskom, Nitrianskom, Žilinskom, Banskobystrickom, Prešovskom a v Košickom kraji, zatiaľ čo iba respondenti z Bratislavského kraja kládli dôraz na rozhovory so žiakmi v rámci výučby iných predmetov. Pedagógovia pôsobiaci v základných a v stredných školách so sídlom v Trenčianskom kraji vo vyššom počte než ostatní riešili tento závažný problém na pedagogických poradách, absolvovali vzdelávanie určené pre pedagógov zamerané na túto tému, informovali o prejavoch extrémizmu rodičov na triednych aktívoch a riešili

všetky situácie, ktoré signalizovali výskyt tohto nežiaduceho javu. Opýtaní zo škôl v Košickom kraji venovali pozornosť žiakom, ktorí by mohli patriť k sympatizantom extrémistických skupín a realizovali rôzne preventívne aktivity zamerané na elimináciu extrémizmu. Problematikou extrémizmu sa v školskom prostredí vôbec nezaoberala až necelá štvrtina pedagógov v Bratislavskom kraji, zatiaľ čo v Nitrianskom kraji neriešilo tento závažný problém len 1,5 % opýtaných. Tieto výsledky prieskumu potvrdili, že problematikou extrémizmu sa v školách zaoberali najmä pedagógovia žijúci v Nitrianskom kraji. Tento závažný problém výrazne podcenili respondenti Bratislavského kraja, ktorí sa extrémizmu venovali najmenej.

Tabuľka 14 Pozornosť venovaná prevencii extrémizmu v škole podľa kraja

Pozornosť venovaná prevencii extrémizmu	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
riešenie problému na pedagogických poradách	25,4	25,3	31,5	25,4	19,7	14,1	24,1	25,6
učitelia sa zúčastňujú na vzdelávacích podujatiach	17,5	12,0	26,0	16,4	10,6	8,5	11,4	12,2
rozhovory so žiakmi počas triednických hodín	25,4	58,7	57,5	56,7	63,6	60,6	72,2	52,4
rozhovory so žiakmi v rámci výučby	33,3	25,3	27,4	44,8	27,3	32,4	22,8	22,0
informovanie rodičov na triednych aktívoch	7,9	14,7	15,1	14,9	12,1	5,6	12,7	4,9
venovanie pozornosti sympatizantom extrémizmu	12,7	9,3	16,4	11,9	12,1	12,7	12,7	17,1
riešenie situácií, ktoré signalizujú extrémizmus	15,9	21,3	31,5	20,9	19,7	18,3	25,3	24,4
realizácia aktivít zameraných na prevenciu	28,6	36,0	45,2	35,8	47,0	39,4	31,6	47,6
problematike extrémizmu nevenovali pozornosť	22,2	4,0	5,5	1,5	6,1	8,5	3,8	4,9

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Obidve skupiny respondentov (ZŠ: 57,8 %, SŠ: 55,3 %) sa o extrémizme najčastejšie rozprávali so žiakmi počas triednických hodín. Oslovení učitelia zo základných škôl riešili tieto problémy vo vyššej miere na pedagogických poradách (ZŠ: 25,0 %, SŠ: 23,0 %), v rámci vzdelávania (ZŠ: 15,7 %, SŠ: 12,9 %), informovali rodičov na triednych aktívoch (ZŠ: 11,6 %, SŠ: 10,4 %) a viac si všímali žiakov, ktorí by mohli patriť k sympatizantom týchto skupín (ZŠ: 14,9 %, SŠ: 11,7 %). Respondenti vyučujúci v stredných školách vo vyššom počte riešili situácie, ktoré signalizovali výskyt tohto závažného problému (SŠ: 23,3 %, ZŠ: 21,3 %) a realizovali rôzne preventívne opatrenia (SŠ:

41,4 %, ZŠ: 36,2 %). Obidve skupiny opýtaných v približne rovnakej miere diskutovali so žiakmi o extrémizme aj v rámci výučby iných predmetov (ZŠ: 28,7 %, SŠ: 29,1 %). Týmto závažným problémom sa vôbec nezaoberalo 7,5 % učiteľov zo základných škôl a 6,1 % stredoškolských pedagógov.

Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

Od roku 2016 sa výrazne zvýšil počet opýtaných, ktorí sa venovali problematike extrémizmu počas triednických hodín, na pedagogických poradách, prostredníctvom vzdelávania pre učiteľov, rozhovormi so žiakmi počas výučby, informovaním rodičov na triednych aktívoch, všímaním si žiakov, ktorí by mohli patriť k sympatizantom tohto hnutia a riešením situácií, ktoré signalizovali problémy spojené s extrémizmom. Za sledované obdobie sa nezmenil počet pedagógov, ktorí v školách realizovali preventívne aktivity a stúpol počet opýtaných, ktorí problematike extrémizmu nevenovali žiadnu pozornosť.

Tabuľka 15 Komparácia údajov za roky 2016, 2017, 2021 a 2024

Pozornosť venovaná prevencii extrémizmu	2016	2017	2021	2024
riešenie problému na pedagogických poradách	4,3	24,1	28,9	23,9
učitelia sa zúčastňujú na vzdelávacích podujatiach	4,6	21,9	18,6	14,2
rozhovory so žiakmi počas triednických hodín	25,7	66,2	65,2	56,5
rozhovory so žiakmi v rámci výučby	27,6	52,9	52,8	28,9
informovanie rodičov na triednych aktívoch	4,4	11,7	10,6	10,9
venovanie pozornosti žiakom, ktorí sympatizujú	4,3	9,3	10,2	13,2
riešenie situácií, ktoré signalizujú extrémizmus	11,7	23,1	23,3	22,4
realizácia aktivít zameraných na prevenciu	38,9	22,1	24,8	39,0
problematike nebola venovaná pozornosť	2,2	2,4	4,3	6,8

Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

Zistené údaje potvrdili, že v tomto roku bola v základných a v stredných školách venovaná pomerne veľká pozornosť extrémizmu, pričom pedagógovia výrazne viac využívali rôzne formy a prostriedky (diskusie so žiakmi, spolupráca s rodičmi, vzdelávanie). Nezmenil sa iba počet opýtaných, ktorí sa snažili tento negatívny jav eliminovať prostredníctvom

preventívnych aktivít. Porovnanie troch najčastejšie využívaných opatrení na elimináciu extrémizmu ukázalo, že v roku 2016 sem patrili: preventívne aktivity a rozhovory so žiakmi počas triednických alebo iných vyučovacích hodín. V rokoch 2017 a 2021 bolo rovnaké poradie (rozhovory počas triednických hodín a v rámci výučby iných predmetov a riešenie problému na pedagogických poradách). V roku 2024 mali prioritu debaty so žiakmi počas triednických hodín, nasledovala realizácia preventívnych podujatí a ďalej analýza prejavov extrémizmu na pedagogických poradách. Je dôležité, aby učitelia dokázali identifikovať a potom aj riešiť extrémistické prejavy v takej miere, aby sa už neopakovali. Veľmi potrebné je robiť aj efektívne a dlhodobé preventívne aktivity, ktoré by pomohli tieto negatívne javy v školách znížiť.

6. Aktivity zamerané na prevenciu extrémizmu

Pri výskyte prejavov extrémizmu v školách má významnú úlohu prevencia. Je potrebné zamerať ju nielen na adolescentov, u ktorých sa rizikové správanie prejavilo, ale na celú populáciu.⁴ Len viac než tretina oslovených pedagógov realizovala v školách podujatia zamerané na prevenciu extrémizmu, pričom 61,4 % učiteľov nevenovalo tejto problematike žiadnu pozornosť. Príčinou tohto negatívneho zistenia môže byť skutočnosť, že v poslednom období museli riešiť problémy spojené s výskytom iných sociálno-patologických javov, veľkým časovým zaneprázdnením, alebo s nedostatkom finančných prostriedkov.

Realizáciu aktivít zameraných na prevenciu extrémizmu v školách uvádzali výrazne častejšie ženy (40,9 %, muži: 30,8 %), najstarší respondenti (51 rokov a viac: 45,4 %, od 41 do 50 rokov: 40,7 %, od 31 do 40 rokov: 31,3 %, menej než 30 rokov: 25,0 %), respondenti v gymnáziách (44,0 %, SOŠ: 40,4 %), učitelia zo škôl so sídlom v mestách s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000 (45,4 %, od 50 001 do 100 000: 40,0 %, viac ako 100 000: 31,7 %, menej než 2 000: 37,8 %, od 2 001 do 10 000: 32,2 %), opýtaní z Košického (47,6 %), Žilinského (45,5 %) a z Trenčianskeho kraja (45,2 %, Bratislavský kraj: 28,6 %, Trnavský kraj: 34,7 %, Nitriansky kraj: 35,8 %, Banskobystrický kraj: 39,4 %, Prešovský kraj: 31,6 %) a pedagógovia, ktorí mali v škole členov extrémistických skupín (51,4 %, nemajú extrémistov: 36,5 %, nevie posúdiť: 38,7 %). Preventívne aktivity pre svojich žiakov organizovali častejšie respondenti zo stredných škôl (41,4 %) než opýtaní vyučujúci v základných školách (35,4 %).

Od roku 2016 (43,8 %, 2017: 32,0 %, 2021: 38,5 %, 2024: 38,6 %) klesol počet respondentov, ktorí v školách realizovali aktivity zamerané na prevenciu extrémizmu a stúpol počet učiteľov, ktorí tieto podujatia pre žiakov neorganizovali. Príčinou týchto negatívnych zistení môže byť podceňovanie

⁴ TÓTHOVÁ, L. – ŠLOSÁR, D.: Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch. Košice : FF UPJŠ, 2018. ISBN 978-80-8152-552640-4, s. 108.

situácie, nedostatok času, finančných prostriedkov alebo preferovanie prevencie iných sociálno-patologických javov, s ktorými sa pedagógovia stretávali vo vyššej miere.

Z aktivít zameraných na prevenciu extrémizmu boli v školách najčastejšie realizované prednášky a besedy (55,9 %). Omnoho menej opýtaných uvádzalo dialógy žiakov s pedagógmi (21,4 %), výchovné koncerty (11,7 %), aktivity realizované v spolupráci s príslušníkmi Policajného zboru (9,0 %), športové podujatia (6,2 %), preventívne aktivity organizované školským psychológom (4,1 %), kultúrne podujatia a realizáciu rôznych preventívnych programov (zhodne po 3,4 %). V niektorých základných a stredných školách bol zabezpečený zvýšený dozor, organizované rôzne workshopy (zhodne po 2,8 %), aktivity v spolupráci s odborníkmi z CPP (2,1 %), exkurzie a relácie vysielané v školskom rozhlase (zhodne po 1,4 %), zapojenie žiakov do Olympiády ľudských práv a rôzne podporné činnosti zameraných na zvýšenie dôvery žiakov k pedagógom (anonymné dotazníky, umiestnenie schránky dôvery v školách a pod. – zhodne po 0,7 %). Necelá pätina (38-17,0 %) opýtaných podujatia zamerané na prevenciu a elimináciu extrémizmu v škole detailnejšie nešpecifikovala. Z prezentovaných údajov vyplynulo, že výraznú prevahu mali prednášky a besedy s odborníkmi, pričom by bolo potrebné venovať viac pozornosti takým formám prevencie, ktoré do činnosti viac zapájajú žiakov a vyžadujú si ich aktívnu spoluprácu. Zo zistených údajov je zrejmé, že v súčasnosti je veľmi potrebné organizovať aktivity zamerané na prevenciu extrémizmu. V tejto oblasti majú školy ešte veľké rezervy a bolo by dobré zlepšiť spoluprácu najmä s odborníkmi z CPP a z Policajného zboru s ich pomocou sa snažiť eliminovať nielen prejavy extrémizmu, ale i ostatných sociálno-patologických javov.

Záver

Výsledky prieskumu potvrdili, že extrémizmus patrí v základných a v stredných školách k závažným sociálno-patologickým javom. Pre zníženie jeho výskytu v školskom prostredí odporúčame zaradiť otázky tolerance, dodržiavania a rešpektovania ľudských práv do učebných osnov všetkých predmetov, ktoré sa svojím obsahom danou problematikou zaoberajú, naučiť žiakov vyhľadávať si informácie na spoľahlivých internetových stránkach a vedieť si získané poznatky overiť. Z výsledkov prieskumu vyplynulo, že sympatizanti a členovia extrémistických skupín častejšie navštevovali stredné školy, pričom ich učitelia poznali ich názory a postoje v nižšej miere než respondenti v základných školách. Bolo by potrebné, aby sa všetci pedagógovia viac zaujímali o svojich žiakov, aby v prípade potreby mohli spolupracovať nielen s rodičmi, ale i s odborníkmi v CPP. Domnievame sa, že prejavy extrémizmu by v školskom prostredí mali byť vždy odhalené a ich autor potrestaný v súlade so školským poriadkom. Len tak sa zabráni ich ďalšiemu šíreniu. Považujeme za potrebné venovať omnoho viac pozornosti rôznym preventívnym opatreniam

a upozorňovať žiakov na všetky riziká, ktoré im príslušnosť k extrémistickému hnutiu môže priniesť. Situáciu by mohla zlepšiť aj snaha pedagógov spoznať neformálnym spôsobom názory a postoje žiakov s cieľom eliminovať tie nesprávne. Mnohí z nich sú ovplyvňovaní postojmi svojich rovesníkov, ale najmä názormi prezentovanými neznámymi osobami na internete a bolo by vhodné im vysvetliť, aké nebezpečenstvo extrémizmus predstavuje nielen pre nich, ale i pre celú spoločnosť. Okrem toho by bolo pre pedagógov potrebné získať nové poznatky o prejavoch extrémizmu, oboznámiť ich so spôsobom riešenia týchto závažných problémov, umožniť im výmenu skúseností s kolegami z iných škôl alebo krajov a poskytnúť im dostatok overených a efektívne spracovaných materiálov, metodických príručiek, vzdelávacích videí venovaných problematike extrémizmu, aby získali dostatok informácií o tom, ako majú danú problematiku prezentovať svojim žiakom.

Súhrn

V článku sú prezentované výsledky výskumu zameraného na prejavy extrémizmu v základných a stredných školách tak ako ich vnímajú pedagógovia. Venuje sa problematike výskytu extrémistických prejavov, ich frekvencii a realizácii preventívnych opatrení.

Abstract

This article presents the results of a research focused on the manifestations of extremism in primary and secondary schools as perceived by teachers. It deals with the issue of the occurrence of extremist manifestations, their frequency and the implementation of preventive measures.

Literatúra

DANICS, Š.: *Extremismus – hrozba demokracie*. Praha : Police history, 2002. ISBN 80-86477-07-X.

CHMELÍK, J.: *Extremismus a jeho právní a sociální aspekty*. Praha : Linde, 2001. ISBN 80-7201-265-7.

PÉTIOVÁ, M.: *Výskyt prejavov extrémizmu v základných a stredných školách z pohľadu pedagógov. Záverečná správa z prieskumu*. Bratislava : CVTI SR, 2025.

TÓTHOVÁ, L. – ŠLOSÁR, D.: *Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch*. Košice : FF UPJŠ, 2018. ISBN 978-80-8152-640-4.

Reminiscencie na holokaust I.

(metodická príručka pre učiteľov/učiteľky stredných škôl)

Na úvod – metodická príručka

Metodická príručka *Reminiscencie na holokaust I.* vzniká ako jeden z výstupov z projektu Kega 010UKF-4/2024 *Reminiscencie na holokaust s akcentom na rozvoj kritického myslenia a mediálnej gramotnosti stredoškolákov*. Je to pedagogický materiál, ktorý môže slúžiť na podporu a zefektívnenie vyučovacieho procesu. Príručka je určená učiteľom/učiteľkám stredných škôl. Má im poskytnúť návody, odporúčania, aktivity a nástroje na realizáciu výučby o holokauste so zameraním na rozvíjanie kritického myslenia a mediálnej gramotnosti. Je využiteľná na rôzne predmety v stredných školách – občiansku náuku, etickú výchovu, dejepis, slovenský jazyk a literatúru ako aj na priezračové témy (ak sa stali vyučovacími predmetmi), mediálnu výchovu a multikultúrnú výchovu.

Aktuálne existujú viaceré knihy a príručky zamerané na rozvíjanie kritického myslenia a gramotnosti od domácich i zahraničných autorov. Ako príklad uvádzame niektoré z nich: *Príručka kritického myslenia: Kriticky mysliacim patrí svet* (2020); Kosturková: *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl* (2016); Kosturková: *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. (2016); Kosturková-Ferencová: *Stratégie rozvoja kritického myslenia: kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov* (2019); Markoš-Gažovič: *Sila rozumu v bláznivej dobe: manuál kritického myslenia* (2019); Nutil: *Jak neztratit rozum v nerozumné době: o falešných představách, iluzích a předsudcích* (2020); Šedý: *Kritické myšlení* (2021); Gazda a kol.: *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století* (2019); Cottrell: *Critical Thinking Skills: developing effective analysis and argument* (2011); Royal: *Principy kritického myšlení* (2016); Green: *Critical Thinking in Nursing: case studies across the curriculum* (2000); McPeck: *Critical Thinking and Education* (2017) ako aj na rozvíjanie mediálnej gramotnosti: Vrabec: *Mládež a médiá: mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku* (2008); Potter: *Media Literacy*

(2014); Moravčíková: *Morálne verzus amorálne v mediálnom priestore* (2014); Moravčíková: *Fenomén novodobých idolov mládeže v online prostredí: Youtuberi* (2017); Moravčíková: *Mediálna kultúra I.: Vybrané texty k problematike mediálnej propagandy a manipulácie* (2020); Ballay: *Kultúrna pamäť v súčasnom divadle (príprava autorskej inscenácie zo života v totalite)* (2021); Jakubovská, K.: *Vybrané kapitoly z regionálnej kultúry (pre kulturológiu a príbuzné disciplíny, 2021)*; Jakubovská, K.: *Kultúrna pedagogika ako prostriedok formovania kultúrnej identity* (2021); Jakubovská, K.: *Sociálno-emocionálne učenie sa a jeho vplyv na formovanie mládeže* (2022); Jakubovská, V.: *Selfies ako prejav súčasného narcizmu mladých ľudí* (2018); Jakubovská, V.: *Hovoríme o predsudkoch a stereotypoch na školách?* (2019) a iné.

Vychádzame z aktuálneho stavu a reakcií mladých ľudí na svet a problémy, ktorých sú súčasťou. Ich neadekvátne reakcie sa často začínajú nenápadne, nepremyslené, až „detinsky“, keď si robia selfie na pietnych miestach; keď sa pridajú k agresorom na ulici mesta alebo v priestoroch školy; keď nepoznajú svoju rodinu, blízkych, prarodičov; keď zabúdajú na tradície, zvyky a obyčaje, v ktorých vyrastali. Všetko toto ich často vedie k depresiám, pocitu osamelosti, k vymyslenej, nainscenovanej prezentácii na sociálnych sieťach, k zastieraniu ich skutočného prežívania, predsudkom a stereotypom.

Predkladaný projekt má výchovno-vzdelávací a aplikačný charakter. Nadväzuje na potrebu kontinuálneho rozvíjania kritického myslenia a mediálnej gramotnosti stredoškolákov v súčasnej zložitej celospoločenskej situácii. Zámerom tohto projektu je pôsobiť preventívne, rozvíjať občiansku angažovanosť stredoškolákov, podporovať ich toleranciu, solidárnosť, humánnosť a iné morálne kvality, bez ktorých nebudú naši mladí ľudia dostatočne pripravení na každodenný a tiež profesijný život. Projekt rozvíja kritické myslenie a mediálnu gramotnosť stredoškolákov pomocou prípadových štúdií, ktoré poznajú zo sociálnych sietí, literárnych diel, filmov, divadelných predstavení a fotografií a tiež z dotazníkov, otázok na reflexiu, riešení morálnych dilem a i. Hľadáme alternatívne riešenia aktuálnych problémov, nechceme pôsobiť direktívne, snažíme sa ukázať, že často je viac riešení problémov ako len jedno a predovšetkým viesť stredoškolákov k premýšľaniu, k aktívnemu vyhľadávaniu informácií (vrátane príkladov a problémových situácií), k ich selektovaniu, vytváraní nových informácií a k využívaniu v ich prospech.

Riešitelia projektu pracujú s viacerými relevantnými metódami, hlavná je metóda prípadových štúdií. Pomocnými metódami je metóda selekcie, interpretačná metóda, formálna a obsahová analýza, syntéza, heuristická a komparatívna metóda a iné, ktoré sa využívajú vo výchove a vzdelávaní v stredných školách. Autori projektu analyzujú a interpretujú primárne a sekundárne texty zamerané na komunikatívnu, kultúrnu a politickú pamäť

v kontexte problému spomínania a zabúdania. Pozornosť venujú reminiscenciám na holokaust rekonštrukciou minulosti; umeleckou interpretáciou historických udalostí a (re)interpretáciou v kontexte aktuálnej doby a na prevenciu a občiansku angažovanosť ako nástroj utvárania kultúrnej identity. Všetky tieto vybrané problémy riešitelia projektu veku primeraným spôsobom a primeranými interaktívnymi metódami aplikujú na rozvíjanie kritického myslenia a mediálnej gramotnosti stredoškolákov.

Metodická príručka je napísaná tak, aby spĺňala viaceré aspekty. V rámci *didaktického aspektu* obsahuje niekoľko vybraných tém, ktoré súvisia s rozvíjaním kritického myslenia a mediálnej gramotnosti, obsahuje cieľové zručnosti a vedomosti, ktoré má žiak získať; je v súlade s učebnými osnovami vybraných predmetov v stredných školách a zohľadňuje vekové a kognitívne možnosti žiakov. V rámci *metodického aspektu* poskytuje príručka odporúčania, ako daný obsah efektívne vyučovať; obsahuje návrhy vyučovacích metód, foriem práce, organizačných foriem; obsahuje aktivity, ktoré sú implementované do pracovných listov (pri každej vybranej téme). Pokiaľ ide o praktickú využiteľnosť, príručka obsahuje pracovné listy, vizuálne prvky (obrázky, grafy) a online zdroje. Obsahuje aj nástroje na hodnotenie (napr. kritériá hodnotenia, testy, sebahodnotiace listy).

Didaktická a pedagogická správnosť príručky zodpovedá cieľom vzdelávania, je v súlade s učebnými osnovami a požiadavkami vzdelávacieho systému. Zohľadňuje vekové a kognitívne zvláštnosti stredoškolákov, je prispôbena ich mentálnej úrovni. Podporuje rozvoj kompetencií, nielen vedomostí, ale aj zručností, postojov a kritického myslenia a mediálnej gramotnosti. Príručka sa zakladá na odbornej presnosti. Informácie, ktoré obsahuje sú správne, aktuálne a overené. Jazyk príručky je jasný, štruktúrovaný a prispôbenný cieľovej skupine. Obsah je usporiadaný podľa logických a didaktických princípov (napr. od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od známeho k neznámemu). Príručka obsahuje inštrukcie pre učiteľov/učiteľky ako s príručkou pracovať. Pracovné listy sú vypracované tak, aby podporovali aktívne učenie. Obsahuje aj návrhy na spätnú väzbu, sebareflexiu a overenie vedomostí stredoškolákov. Dôraz sa kladie aj na didaktické prostriedky a vizuálne spracovanie informácií, vrátane farieb, ikon, tabuliek, obrázkov a odkazov, ktoré majú slúžiť na podporu porozumenia. Špeciálne sa zameriavame na reálne situácie a príklady z každodenného života. Jazykovú a štylistickú kvalitu garantuje jazykový redaktor. Dôraz v príručke kladieme aj na etické a hodnotové hľadiská. Preferujeme rešpekt k rôznorodosti, kultúrnu senzitivitu, rovnosť pohlaví, zobrazovanie menšín bez predsudkov a tiež podporujeme pozitívne hodnoty ako zodpovednosť, spoluprácu, úctu a iné.

Hlavným cieľom metodickéj príručky pre učiteľov/učiteľky stredných škôl je rozvíjať kritické myslenie a mediálnu gramotnosť stredoškolákov. Práce s témou holokaustu vychádzajú pritom z príkladov z rôznych médií (printových,

elektronických, digitálnych) a tiež zo súčasných foriem extrémizmu, manipulácie a antisemitizmu. Čiastkovými cieľmi metodickéj príručky je:

1. rozvíjať schopnosť kritického myslenia pri práci s historickými, mediálnymi a audiovizuálnymi zdrojmi (hľadanie dôkazov, identifikácia stereotypov, hodnotenie dôveryhodnosti zdrojov);
2. zvýšiť mediálnu gramotnosť stredoškolákov, naučiť ich rozlišovať medzi dezinformáciami, manipulatívnymi technikami a overeným historickým naratívom;
3. podporiť stredoškolákov vo vlastnej tvorivej reflexii prostredníctvom esejí, videoprojektov, podcastov, alebo prezentácií na tému pamäte holokaustu a jej významu pre dnešok;
4. identifikovať a analyzovať spôsoby, akými sú udalosti holokaustu prezentované v médiách (filmy, sociálne siete, novinové články, dokumenty) od faktografického po propagandistický naratív;
5. pestovať empatiu a morálny úsudok stredoškolákov prostredníctvom diskusií, projektovej práce a stretnutí so svedectvami (pamätníci, videoarchívy, múzeá, literatúra o holokauste) a
6. prepojiť tému so súčasnosťou – reflektovať prejavy extrémizmu, rasizmu a antisemitizmu v súčasnej spoločnosti a posilniť postoj voči intolerancii a nenávisti.

Prepojenie rozvíjania kritického myslenia s rozvíjaním mediálnej gramotnosti

Tieto dve dôležité kompetencie sme spojili. Ide o kľúčové zručnosti pre súčasnosť, ktoré by mali mať stredoškoláci rozvinuté a ktoré sa zároveň ovplyvňujú. Kritické myslenie predstavuje schopnosť analyzovať argumenty, vyhodnocovať dôveryhodnosť informácií, identifikovať logické chyby a predsudky a formulovať vlastné závery na základe dôkazov. Mediálna gramotnosť predstavuje schopnosť orientovať sa v mediálnom prostredí, rozlišovať medzi rôznymi typmi médií a ich cieľmi, overovať zdroje informácií, rozpoznávať manipulatívne techniky v médiách. Tieto oblasti sa prirodzene dopĺňajú a vytvárajú synergický efekt: mediálny obsah poskytuje konkrétny, aktuálny materiál na rozvoj kritického myslenia. Kritické myslenie umožňuje efektívne spracovávať mediálny obsah a budovať odolnosť voči manipulácii.

Mediálna gramotnosť vyžaduje kritické myslenie a kritické myslenie sa dá dobre aplikovať pri rozvíjaní mediálnej gramotnosti. Keď človek pracuje s informáciami z médií, potrebuje si klásť otázky typu: *kto je autorom článku/správy? aký má zámer, že píše...? aké dôkazy čitateľom ponúka? Existujú aj alternatívne pohľady k jeho názoru?* Toto všetko sú zručnosti kritického myslenia: *analyzovať, hodnotiť, porovnávať, formulovať vlastné*

závery. Bez kritického myslenia je mediálna gramotnosť iba formálna. Človek môže vedieť „ako fungujú médiá“, ale nedokáže ich obsah vyhodnotiť. Kritické myslenie potrebuje reálny kontext, ktorý poskytujú médiá. Aby sa kritické myslenie rozvíjalo, žiaci/študenti potrebujú: *konkrétne texty, konkrétne diskusie, konkrétne konfliktné situácie*. Médiá sú ideálnym zdrojom takýchto textov, diskusií, situácií. Obsahujú hoaxy, dezinformácie, reklamu, propagandu, manipuláciu emócií, politické posolstvá. Médiá poskytujú materiál na tréning kritického myslenia. Kriticky mysliaci človek vie: *rozoznať nekorektné argumenty, preveriť fakty, vyhodnotiť dôveryhodnosť, zachovať si odstup a rozvahu*. Oba pojmy majú spoločné kognitívne a metakognitívne procesy. V oboch prípadoch človek uvažuje o tom, ako myslí (metakognícia), posudzuje kvalitu informácií, vie rozlíšiť fakty od domnienok, reflektuje vlastné predsudky a chyby v myslení. Ide o komplexné zručnosti 21. storočia. Cieľom oboch je pripraviť mladého človeka na demokratickú diskusiu, zodpovedné občianstvo a informované rozhodovanie. Kriticky a mediálne gramotný človek je odolnejší voči manipulácii politikov, radikalizácii spoločnosti alebo populizmu. Nie je to úplne nové spojenie. Toto prepojenie už niekoľko rokov existuje vo výskumných a vzdelávacích prístupoch, najmä v oblastiach: *media literacy education* (vzdelávanie v mediálnej gramotnosti), *critical media literacy* (kritická mediálna gramotnosť), *digital literacy* (digitálna gramotnosť), *information literacy* (informačná gramotnosť). V zahraničnej odbornej literatúre sa preto často hovorí skôr o kritickej mediálnej gramotnosti (*critical media literacy*) ako samostatnom pojme, ktorý je vlastne synergickým spojením oboch oblastí. Kellner a Share (2007) vo svojom výskume Critical Media Literacy predstavili koncept kritickej mediálnej gramotnosti (*critical media literacy*) ako spojenie kritického myslenia, mediálnej gramotnosti, občianskej zodpovednosti a pedagogiky emancipácie.¹ Potter (2013)² napísal publikáciu o mediálnej gramotnosti, v ktorej zdôrazňoval, že mediálna gramotnosť = *kritická analýza obsahu*, mediálna gramotnosť je úzko prepojená a kritickým myslením. Podobne v medzinárodnom meraní PISA (OECD) sa od roku 2018 skúmala digitálna a mediálna gramotnosť spolu s kritickým myslením ako prepojené kompetencie.

Inovativnosť v našom prepojení kritického myslenia a mediálnej gramotnosti spočíva v tom, že tieto dve kompetencie spájame s témou holokaustu. Táto kombinácia nie je ešte masovo spracovaná vo výskume (na Slovensku prakticky vôbec), a preto obsahuje výskumný, edukačný aj projektový potenciál. Väčšina slovenských výskumov sa venuje buď mediálnej gramotnosti

¹ KELLNER, D. – SHARE, J. *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education*. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing. 2007. Dostupné na:

https://www.researchgate.net/publication/332233562_The_Critical_Media_Literacy_Guide_Engaging_Media_Transforming_Education

² POTTER, W. J. *Media Literacy*. 2013. Los Angeles. Sage. Dostupné na:

https://books.google.sk/books?id=TtMwJ85nK2UC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

(štúdie CVEK, IPI, MEMO98, Inštitút pre aktívne občianstvo), kritickému mysleniu (skôr všeobecne vo vzdelávaní), alebo prevencii extrémizmu. Spojenie všetkých troch médií, kritického myslenia a historickej pamäti tvorí u nás výskumnú medzeru.

Ukážka metodického listu pre učiteľa/učiteľku

Ročník: 1. – 3. strednej školy

Predmet: občianska náuka (OBN), etická výchova (EV), mediálna výchova, multikultúrna výchova

Tematický celok: Človek a spoločnosť (OBN), Človek a hodnoty (EV)

Téma: Sociálne fenomény (normy správania) (OBN), Komunikácia (EV)

Podtéma: Čo je dobré/dobro a zlé/zlo, čo je morálne a nemorálne?

Medzipredmetové súvislosti: etika, dejepis, slovenský jazyk a literatúra

Prierezové témy: osobnostný a sociálny rozvoj, multikultúrna výchova, mediálna výchova

Obsahový štandard (OBN): vedieť vysvetliť/zadefinovať: normy správania, dobro/zlo, dobré/zlé (morálne/nemorálne) konanie, morálna dilema

Výkonový štandard (OBN): žiak vie vysvetliť podstatu dobra/zla, dobrého/zlého konania, riešiť a argumentovať riešenie morálnych dilem

Ciele

Kognitívny cieľ: vysvetli pojmy dobro/zlo, dobré/zlé (morálne/nemorálne) konanie, esencia, intencia, situácia/okolnosti

Socio-afektívne ciele: vyrieš zadania, vcíť sa do situácie iného, toleruj inakosť druhého

Psycho-motorické ciele: demonštruj svoju skúsenosť, navrhni správne riešenie, reaguj na situáciu

Vyučovacie metódy: brainstorming, čítanie s porozumením, diskusia, otázky na opakovanie

Teoretická časť

Dokážeme vymenovať čo je dobré a čo je zlé. Dobré je: priateľstvo, pomoc, súcit, spolunažívanie, tolerovanie inakosti atď. Zlá je: nenávisť, zloba, žiarlivosť, krádež, vražda a iné. Vieme sa na týchto príkladoch zhodnúť? Dokážeme to, lebo ide o všeľudské alebo univerzálne hodnoty. Zložitejšie však je, keď sa snažíme zadať dobro/zlo. V snahe zadať niečo (nejakú skupinu javov, stavov, vecí, ľudí a podobne) skúmame podstatu niečoho, v našom prípade dobra/zla. To znamená, že sa snažíme dopracovať k odpovedi, čo robí

dobro dobrom, resp. zlo zlom a to je ontologický problém. Existujú tri názory na dobro/zlo:

1. dobro je absolútne – rovnako dobré vždy a za všetkých okolností, podobne to platí aj pre zlo;
2. dobro je relatívne, podmienené (podobne aj zlo);
3. dobro/zlo sú subjektívne, situované.

Filozof Hábl (Hábl, 2015, s. 59-62) vytvoril teóriu, v rámci ktorej platí, že ak má byť konanie označené za dobré, a teda morálne, musí obsahovať tri prvky, ktoré tvoria komplementárnu jednotu: *esenciu*, *intenciu* a *situáciu*. S touto teóriou sa stotožňujeme aj my.

Esencia

Ak má byť konanie dobré, musí byť jeho podstata dobrá. Napríklad, svojou podstatou je zrada, vražda, krádež zlá, naopak, milosrdnosť, tolerancia, empatia, solidarita sú dobré. Tento základný faktor vyplýva z morálneho zákona, ktorý nemecký filozof Kant nazval kategorickým imperatívom.³ Podľa Kanta je to základný etický zákon, mravná zásada, ktorá núti človeka vykonať nejaký čin (alebo mu v tom bráni) bez ohľadu na osobný záujem alebo zisk (konaj tak, aby maximum tvojho konania mohlo byť všeobecne platným zákonom). Okrem pojmu kategorický imperatív Kant vyčlenil aj pojem hypotetický imperatív. Ide o rozkaz, príkaz, ktorý by sme mali rešpektovať, berieme však do úvahy aj okolnosti, v ktorých sa pri našom konaní nachádzame. Esencia je základný, ale nie jediný faktor, pretože, rozlišujeme aj medzi dobým a lepším konaním ako aj medzi zlým a horším konaním. Napríklad zrada priateľa je horšia ako zrada nepriateľa; milosrdnosť, ktorá je nezištná je lepšia ako zištná a podobne. Každý z nás sa už stretol s myšlienkou, že keď dvaja robia to isté, nie je to to isté.

Intencia – zámer, úmysel alebo motivácia činu

Keďže konanie sa začína v hlave/mysli človeka, preto sú dôležité aj motívy, ktoré nás k nemu vedú. Tie sú subjektívne, a preto rôzne. Zlý motív ničí každé konanie/čin. Napríklad závisť, chamtivosť, pýcha a podobne morálne znehodnocujú každé konanie. Napríklad akt solidarity ku strádajúcim je vo svojej podstate dobrý, ale ak je motiváciou ukázať sa pred druhými, potom tento akt stráca etickú kvalitu, je morálne deficitný. Alebo chcem povedať pravdu a poviem ju priateľke pred všetkými kolegami. Úprimný motív ešte nemusí robiť naše konanie dobrým.

³ Imperatív je príkaz, požiadavka, kategorický imperatív je veta, ktorá má formu bezpodmienečného príkazu.

Situácia alebo okolnosti

Pri hodnotení nášho konania je treba brať do úvahy okrem esencie a intencie aj okolnosti. Nie vždy ich máme pod kontrolou alebo ich vieme predvídať. Človek môže robiť dobrú/správnu vec s dobrým úmyslom, ale keď ju robí za nepekných okolností, výsledok bude zlý. A tak môžeme povedať, že súlad/nesúlad okolností s morálnymi princípmi ľudské konanie zhodnocuje alebo znehodnocuje. Uvedme si niekoľko príkladov.

Znehodnotenie dobrého konania

Existujú okolnosti, ktoré môžu znehodnotiť naše dobré konanie. Predstavme si situáciu, že niekto blízky potrebuje pomoc. Pomáhať je dobré, a tak sa rozhodneme pomôcť. Po čase však zistíme, že sme mu nevedomky pomohli vykradnúť suseda. V tomto prípade môžeme povedať, že okolnosť krádeže znehodnocuje moje, inak, morálne konanie. Ktoré okolnosti môžu znehodnotiť dobré konanie?

- ▶ *zištný úmysel – o zištnom úmysle hovoríme vtedy, keď niekto pomáha len preto, aby získal pochvalu, uznanie alebo výhody. Napríklad: pomôžem spolužiakovi len preto, aby mi neskôr/inokedy pomohol on;*
- ▶ *neúprimnosť alebo pretváрка – o úprimnosti alebo pretváрке hovoríme vtedy, keď niekto koná dobro len „naoko“, ale v skutočnosti mu na tom nezáleží. Napríklad: usmievam sa na niekoho len preto, aby som vyzeral dobre pred učiteľom;*
- ▶ *dobro vykonané s nadradenosťou – ak niekto pomáha, ale ponízuje pritom druhého, alebo sa chváli. Napríklad: „Pozrite, aký som skvelý, pomohol som chudobnému!“;*
- ▶ *donútenie – keď človek koná dobro, ale len preto, že musí, nie preto, že chce. Napríklad: pomôžem len preto, že mi to prikázali rodičia;*
- ▶ *dobro, ktoré škodí inému – ak pomáham jednému človeku, ale ubližujem pritom niekomu inému. Napríklad: pomôžem kamarátovi podvádzať, aby mal dobrú známku – ale je to nefér voči ostatným;*
- ▶ *nesprávny čas alebo spôsob – keď dobrý úmysel nie je vhodne načasovaný alebo uskutočnený. Napríklad: snažím sa niekoho rozveseliť v čase, keď potrebuje ticho a pokoj;*
- ▶ *očakávanie odmeny – keď človek koná dobro len preto, že čaká, že mu to bude „vrátené“. Napríklad: pomáham, ale len, ak mi neskôr niekto pomôže tiež.*

Zhodnotenie dobrého konania

Dobré konanie sa môže stať za určitých okolností ešte lepším. Ľudia zvyknú prispievať peniazmi na chudobných. Ak prispeje chudobná žena, ktorá dá svoj posledný peniaz, dá viac ako ten, kto dá z „nadbytku“. Dar/darovanie je dobré

konanie, ale ten, kto dáva za okolností vlastného nedostatku, dáva „viac“ ako ten, kto dáva z „nadbytku“, a tak jeho konanie nadobúda zvláštnu kvalitu. Ktoré okolnosti zhodnocujú dobré konanie?

- ▶ úprimný úmysel – konám dobro preto, že to tak cítim, nie preto, že musím. Napríklad: pomáhám spolužiakovi s úlohami, lebo chcem, aby sa cítil lepšie;
- ▶ nezištnosť – nepočítam s odmenou, nechcem za to nič späť. Napríklad: podarujem oblečenie ľuďom v núdzi bez očakávania vďaky;
- ▶ diskrétnosť a skromnosť – nekričím do sveta, čo som urobil, a nepovyšujem sa nad ostatných. Napríklad: pomôžem niekomu potichu, bez toho, aby si to všimli ostatní;
- ▶ dobro napriek ťažkostiam – urobím dobrý skutok aj vtedy, keď je to pre mňa náročné, riskantné alebo nepohodlné. Napríklad: zastanem sa niekoho, koho všetci odsudzujú, aj keď riskujem výsmech;
- ▶ trpezlivosť a vytrvalosť – robím dobro dlhodobo, nielen raz. Napríklad: pomáhám starým rodičom každý týždeň, nie iba na Vianoce;
- ▶ empatia a súcitiť – rozumiem pocitom druhého a konám tak, aby som mu skutočne pomohol. Napríklad: namiesto rady len počúvam kamarátku, ktorá potrebuje vypočuť;
- ▶ správny čas a spôsob – konám citlivo, s ohľadom na situáciu a potreby druhého človeka. Napríklad: nevnučujem pomoc, ale ponúknem ju v správny okamih;
- ▶ ochrana druhých – pomáhám aj tým, ktorí sa nevedia brániť – slabším, utláčaným, trpiacim. Napríklad: zastanem sa dieťaťa, ktorému sa posmievajú.

Zintenzívnenie zlého konania

Krádež je zlá, ale keď je okrádaný človek, ktorý má málo alebo ktorého práve zrazilo auto, je to ešte horšie/ší čin. Napríklad: mám tri ovce, mám robiť známym hostinu, no nechcem zabiť svoju ovцу a tak idem k susedovi, ktorý má len jednu ovцу, ukradnem ju a urobím pre svojich známych hostinu. Krádež je zlé konanie a ešte sa zintenzívňuje, lebo som ukradol jedinu ovцу susedovi. Kedy sa zintenzívni zlé konanie? Za akých podmienok?

- ▶ úmyselné (vedomé) konanie zla, keď človek vie, že robí zle, ale aj tak to urobí. Napríklad: niekoho zámerne urazím, aby som mu ublížil;
- ▶ keď sa opakuje zlé konanie – zlo sa nedeje len raz, ale opakovane a vedome. Napríklad: každodenné šikanovanie v škole;
- ▶ zlé konanie s cieľom získať výhodu – robím zlé veci, aby som niečo dosiahol – peniaze, moc, obdiv. Napríklad: klamem alebo podvádzam, aby som dostal dobrú známku;

-
- ▶ *vplyv na druhých (nákazlivosť zla) – moje zlé správanie motivuje aj iných konať zlo. Napríklad: začnem šíriť ohováranie a ostatní sa pridajú;*
 - ▶ *neľútosť alebo hrdosť na zlo – nielenže neľutujem, čo som urobil, ale som na to dokonca pyšný. Napríklad: chválím sa, ako som niekoho „zničil“ slovami;*
 - ▶ *klamanie alebo zakrývanie pravdy – namiesto ospravedlnenia klamem, zvaľujem vinu na iných. Napríklad: poškodím niečo a obviním niekoho iného;*
 - ▶ *zneužitie dôvery – urobím zlé niekomu, kto mi dôveroval. Napríklad: prezradím tajomstvo blízkeho kamaráta;*
 - ▶ *zlo voči slabším – ubližujem tým, ktorí sa nevedia brániť. Napríklad: posmievam sa tichému, malému, slabému spolužiakovi;*
 - ▶ *zlo vykonané verejne alebo so zlým príkladom – ubližujem niekomu pred ostatnými, čím zlo šírim ďalej. Napríklad: poníženie niekoho pred triedou alebo na sociálnych sieťach.*

Zmierňovanie zlého konania

Premyslená krádež cudzieho majetku je morálne horšia/závadnejšia ako krádež z hladu. Podobne aj zabitie človeka úkladným spôsobom je závažnejšie než neúmyselné zabitie v nepríčetnom afekte. Ako príklad sa uvádzajú hraničné morálne dilemy, kedy je nutné rozhodnúť sa medzi dvoma zlými konaniami – keď extrémna situácia robí klamstvo, vraždu alebo krádež morálne prípustnou, ba dokončia žiaducou – napríklad vražda krutovládca. Aj zlé konanie môže mať okolnosti, ktoré ho nezmažú, ale môžu ho zmierniť – znížiť mieru viny, závažnosti alebo následkov. Takéto okolnosti sa často berú do úvahy napríklad v etike, psychológii, alebo aj v práve. Ktoré okolnosti zhodnocujú zlé konanie?

- ▶ *nevedomosť alebo nepochopenie situácie – človek nevedel, že robí zle, alebo si neuvedomil následky. Napríklad: dieťa nevedome ublíži niekomu slovami, netušiac, že to zabolí;*
- ▶ *nedostatok skúseností – mladý alebo nezrelý človek koná zle bez plného pochopenia zodpovednosti. Napríklad: tínedžer sa nevhodne správa, lebo ešte len formuje svoje hodnoty;*
- ▶ *tlak okolností/silný strach/stres – konanie pod nátlakom, v extrémnom strachu, alebo v ohrození. Napríklad: niekto klame, aby ochránil seba alebo druhých pred nebezpečenstvom;*
- ▶ *konanie v afekte (silná emócia) – zlý čin spáchaný v návale hnevu, žiaľu alebo šoku, nie chladnokrvne. Napríklad: v hádke niekoho urazím, ale neskôr to ľutujem;*

- ▶ *dobré úmysly, ale zlá voľba spôsobu – úmysel bol pozitívny, ale čin sa zle zrealizoval. Napríklad: snažím sa niekoho ochrániť klamstvom, čo však neskôr ublíži;*
- ▶ *okamžité oľutovanie a snaha napraviť chybu – hneď si priznám chybu a snažím sa ju napraviť. Napríklad: niekto sa úprimne ospravedlní a vynahradí škodu;*
- ▶ *vplyv manipulácie alebo silného vonkajšieho tlaku – konal na základe klamstva, nátlaku alebo manipulácie od iného človeka. Napríklad: urobil niečo zlé, lebo ho k tomu niekto donútil alebo podviedol;*
- ▶ *zdravotný alebo psychický stav – narušené vnímanie reality, impulzivita, choroba alebo silná úzkosť. Napríklad: niekto konal v dôsledku traumy alebo poruchy správania. Vražda zostáva vždy vraždou aj v extrémnych situáciách, ale práve extrémnosť situácií ju robia menej závažnú alebo morálne pochybenú.*

Súčasťou metodického listu je niekoľko pracovných listov:

Pracovný list 1: Čo je dobré a zlé? Čo je dobro? Čo je zlo?

Pracovný list 2: Otázky na opakovanie a reflexiu

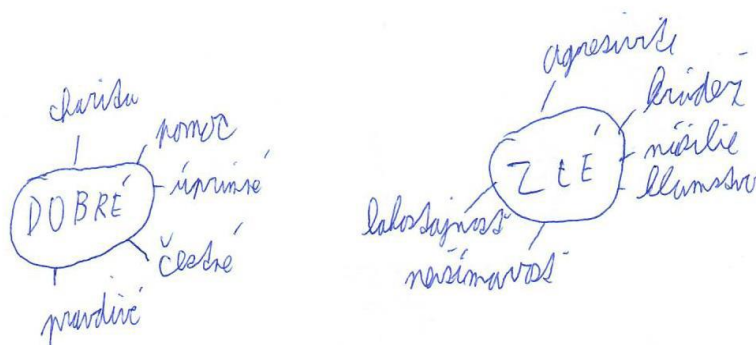
Pracovný list 3: Morálne dilemy

Pracovný list 4: Meme formáty

PRACOVNÝ LIST 1: Čo je dobré a zlé? Čo je dobro? Čo je zlo?

Zadanie: Vymenuj a zapíš do brainstormingového grafu (myšlienkovkej mapy), čo je dobré a čo zlé a zdôvodni.⁴

Kresba:



⁴ Vzor je pre učiteľa, ak budete dávať pracovný list žiakom, vynechajte túto časť.

Morálne dobro (pomoc druhým, empatia, odpustenie, úprimnosť); Dobro v spoločnosti (charita, dobrovoľníctvo, sociálna spravodlivosť, ochrana slabších); Osobné dobro (sebazdokonaľovanie, starostlivosť o zdravie, duševná pohoda, láskavosť k sebe); Dobro pre svet (ekologické správanie, udržateľnosť, vzdelávanie, mier a tolerancia).

charita dobrovoľníctvo
trpezlivosť spolupráca
tolerancia **Dobré** pravdivé
úprimné

Agresivita
Zlé násilie
ľahostajnosť
Klamstvo
krádež

Zadanie: Pokúste sa zdefinovať čo je dobro? Čo je zlo?⁵

1, byť dobrým človekom

2, byť slušným človekom

Dobro je správanie, ktoré je považované ako správne spoločnosťou.

Ponúkame dva varianty odpovedí na prvú otázku a dva varianty odpovedí na druhú otázku. Odpovede sú od dvoch anonymných stredoškôľakov zo strednej priemyselnej školy strojníckej a elektrotechnickej, na ktorej sa tento pracovný list na hodine občianskej náuky overoval.

PRACOVNÝ LIST 2: Otázky na opakovanie a reflexiu

Zadanie: Odpovedaj na otázky.

Otázky na opakovanie

1. Ako by si definoval(a) pojem „dobro“?
2. Čo znamená „zlo“ v morálnom alebo etickom zmysle?
3. Uveď aspoň tri príklady dobrého správania.
4. Uveď aspoň tri príklady zlého konania.
5. Aký je rozdiel medzi morálnym a osobným dobrom?

⁵ Dobro je všeobecne chápané ako **to, čo je správne, prospešné, etické a morálne správne konať alebo cítiť**. Je to opak zla a často sa spája s hodnotami ako láskavosť, spravodlivosť, úprimnosť, empatia a nezištnosť. Možné definície: *Filozofická definícia*: Dobro je to, čo vedie k šťastiu, harmónii a naplňa morálne princípy. *Etická definícia*: Dobro je konanie, ktoré rešpektuje dôstojnosť a práva druhých ľudí. *Náboženská definícia*: Dobro je to, čo je v súlade s vôľou Boha alebo duchovnými zákonmi. *Bežná definícia*: Dobro je každý čin alebo myšlienka, ktorá pomáha, lieči, podporuje alebo chráni. Zlo môže byť: aktívne – napríklad násilie, krádež, lož, nenávisť alebo pasívne – napríklad ľahostajnosť k utrpeniu druhých alebo nekonanie, keď je treba zasiahnuť.

6. Prečo je dôležité rozlišovať medzi dobrom a zlom?
7. Ako ovplyvňujú kultúra alebo náboženstvo chápanie dobra a zla?
8. Môže byť niečo zároveň dobré aj zlé? Uveď príklad.
9. Akú úlohu zohráva svedomie pri rozhodovaní o dobrom a zlom?
10. Kto (alebo čo) podľa teba určuje, čo je dobré a čo zlé?

Otázky na reflexiu

1. Spomenieš si na situáciu, keď si sa musel(a) rozhodnúť medzi dobrom a zlom? Ako si sa rozhodol(a)?
2. Veríš, že každý človek má v sebe dobro? Prečo?
3. Ako vieš rozoznať, že niečo nie je správne, aj keď to robia všetci?
4. Má konanie dobra zmysel, ak si to nikto nevšimne?
5. Vie sa človek zmeniť zo zlého na dobrého? Čo mu v tom pomáha?
6. Ako by si pomohol(a) niekomu pochopiť, že jeho konanie je zlé?
7. Kedy je mlčanie rovnaké ako zlo?
8. Ktorý skutok dobra si v živote nikdy nezabudneš?
9. Prečo ľudia niekedy robia zlo, aj keď vedia, že je to nesprávne?
10. Čo môžeš ty osobne urobiť, aby bolo vo svete viac dobra?

PRACOVNÝ LIST 3: Morálne dilemy

Zadanie: Zakrúžkuj, čo by si urobil/la a prečo?

Tvoj kamarát sa pýta, čo si myslíš o jeho projekte, ale podľa teba nie je dobrý.

- a. Povieš úprimne pravdu (môže ho to zraniť)?
 - b. Alebo radšej zaklameš (aby si ho povzbudil)?
- Prečo?

Dieťa ukradne liek z lekárne, aby pomohlo chorej mame, ktorá si ho nemôže dovoliť.

- a. Je to stále krádež?
 - b. Alebo je to ospravedlniteľné, lebo ide o pomoc?
- Prečo?

Si na moste a môžeš zatiahnuť páku, ktorá presmeruje vlak, aby nezrazil päť ľudí ale pri tom zomrie jeden iný človek.

- a. Malo by sa „obetovať jedného pre väčšinu“?
 - b. Alebo nezasiahnuť a nechať osud rozhodnúť?
- Prečo?

Zistíš, že tvoj kamarát podvádza na teste. Ak to povieš učiteľovi, môže mať problémy ale ak nie, je to nečestné.

- a. Chrániš priateľstvo?
 - b. Alebo uprednostníš spravodlivosť?
- Prečo?

Vidíš, ako niekto ubližuje slabšiemu. Ak zasiahneš, môžeš sa dostať do problémov alebo nebezpečenstva.

- a. Pomôžeš aj s rizikom?
 - b. Alebo odídeš, aby si si „nekomplikoval život“?
- Prečo?

PRACOVNÝ LIST 4: Meme formáty

Zadanie: Prečítaj si obidva meme formáty, over kontext a pýtaj sa: kto to vytvoril? aký je účel tohto meme? je to humor, provokácia, manipulácia alebo niečo iné?

Príklad 1: „Hitler Did Nothing Wrong“ (Hitler neurobil nič zlé)

Používa sa napríklad obraz Adolfa Hitlera so sarkastickým textom ako: „*All he wanted was to make Germany great again... #HitlerDidNothingWrong*“ (Všetko, čo chcel, bolo opäť urobiť Nemecko veľkým... #HitlerNeurobilNičZlé)

Príklad 2: „Those who cannot remember the past...“ (Tí, ktorí si nepamätajú minulosť...)

Obrázok: Archívna fotografia z Osvienčimu.

Text: „*Those who cannot remember the past are condemned to repeat it.*“ (Tí, ktorí si nepamätajú minulosť, sú odsúdení ju opakovať.) (George Santayana). *A pod tým:* Fake news nie sú neškodné. Už raz pomohli rozpútať peklo.

Odpovedz na otázky:

Ktorý z meme je problematický a ktorý je vhodný/edukatívny?

Prečo je dôležité poznať rozdiel medzi nimi?

Vytvor svoje príklady.

Záver

Oba memy používajú silný obraz a krátky text – ale jeden pohŕda minulosťou a druhý nabáda k reflexii a zodpovednosti.

Príklad 1: Môže sa šíriť ako „vtip“ medzi mladými, ale ide o bagatelizovanie zločinov nacizmu, popieranie historických faktov a normalizáciu extrémistického jazyka. Tento typ meme je bežný na anonymných fórach (napr. 4chan, Reddit) a môže sa tváriť ako humor, ale ide o radikalizačný nástroj.

Príklad 2: Tento meme spája historický odkaz so súčasnosťou, apeluje na kritické myslenie a vnímavosť voči dezinformáciám.

Príklady:



Záver

Metodická príručka pre učiteľov/učiteľky stredných škôl, ktorá vzniká v rámci projektu Kega 010UKF-4/2024 *Reminiscencie na holokaust s akcentom na rozvoj kritického myslenia a mediálnej gramotnosti stredoškolákov* má za cieľ pomôcť učiteľom/učiteľkám rozvíjať u stredoškolákov kritické myslenie a mediálnu gramotnosť. Tieto dve kompetencie spájame s holokaustom, čo považujeme v našom slovenskom kontexte za inovatívne. Nepochybujeme o tom, že ide o kompetencie 21. storočia, ktoré je v súčasnosti aktuálne aplikovať na niektoré prvky historickej pamäti, napríklad holokaust, pretože pozorujeme nárast dezinformácií a popieranie holokaustu; v online priestore sa šíria konšpiračné teórie, objavuje sa relativizovanie, či popieranie holokaustu; študenti sa s takýmto obsahom môžu stretnúť na sociálnych sieťach, v meme formátoch,⁶ či pseudohistorických videách. Kritické myslenie pomáha rozoznať manipulatívne praktiky, falošné dôkazy a účelové klamstvá. Je formou prevencie proti extrémizmu a nenávisti. Neznalosť histórie a jej skresľovanie môže viesť k nárastu antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie. Kritické myslenie a mediálna gramotnosť učí stredoškolákov rozpoznať extrémistickú rétoriku, symboly či manipulatívne naratívy. Zároveň podporuje empatické porozumenie utrpeniu obetí. Je potrebné rozvíjať zodpovednosť v digitálnom priestore. Mladí ľudia dnes aktívne zdieľajú obsah, často bez overenia zdrojov. Mediálna gramotnosť vedie k zodpovednejšiemu prístupu k informáciám – napr. overovanie zdrojov, citovanie dôveryhodných zdrojov, identifikácia hoaxov a iné. Netreba zabúdať, že vzdelávanie môže byť účinným nástrojom rozvíjania demokracie. Holokaust je extrémnym príkladom dôsledkov totalitného myslenia a propagandy. Učenie o ňom v kontexte mediálneho prostredia učí stredoškolákov ako vzniká nenávisť, ako ju propaganda podporuje a ako môže pasivita spoločnosti prispieť k tragédiám. Holokaust sa stáva historickou lekciou pre dnešok. Kritické myslenie pomáha stredoškolákovi prepájať minulosť so súčasnosťou: kladú si otázky typu: *ako sa mohla spoločnosť nechať zmanipulovať? vidíme podobné javy dnes? akú úlohu majú médiá, jazyk a propaganda vo formovaní verejnej mienky* a iné.

⁶ Meme formáty (alebo jednoducho memy) sú vizuálne alebo textové prvky, ktoré sa rýchlo šíria internetom a vyjadrujú myšlienku, názor, vtip alebo kultúrny komentár jednoduchým a často humorným spôsobom. Typické črty meme formátov: obrázok + text (napr. známe tváre, scény z filmov, historické fotografie so sarkastickými popismi), krátke videá, GIFy alebo koláže, jednoduchosť a silná emócia – smiech, rozhorčenie, výsmech, nostalgia. Často sa opakujú šablóny – napr. formát Expectations vs. Reality, Me vs. Also M, alebo Change My Mind. V kontexte holokaustu a histórie niektoré meme formáty môžu byť nevhodné, urážlivé – zosmiešňujú obete alebo trivializujú tragédiu; manipulatívne – využívajú historické zábery s falošnými popismi, ktoré podporujú konšpiračné teórie alebo popieranie holokaustu alebo aj edukatívne – používajú formát memu na kritiku antisemitizmu alebo reflexiu minulosti. Memy sú silný komunikačný nástroj medzi mladými – rýchlo oslovia, šíria sa virálne, a preto môžu byť nosičmi (dez)informácií. Mediálna gramotnosť pomáha stredoškolákovi rozpoznať zdroje a úmysel memu; dešifrovať symboliku a skrytý význam a rozlíšiť vtip od manipulácie, či nenávisťného obsahu.

Súhrn

Článok informuje o metodologickej príručke pre učiteľov stredných škôl, ktorá vzniká v rámci projektu *Kega 010UKF-4/2024 Reminiscencie na holokaust s akcentom na rozvoj kritického myslenia a mediálnej gramotnosti stredoškolákov*. Projekt sa realizuje na Katedre filozofie a politológie Filozofickej fakulte UKF v Nitre. Príručka je jednou zo štyroch príručiek, ktoré vznikajú v rámci tohto projektu počas rokov 2025 – 2026. Prvá z nich (*Reminiscencie na holokaust I.*) obsahuje niekoľko vybraných úvodných tém, ktoré sú zamerané na 1) problém dobra a zla; 2) morálne dilemy; 3) na to, „ako sa z dobrých ľudí stávajú zlí“ ľudia; 4) ako na nás vplyva autorita a ako jej podliehame; 5) na problém predsudkov a stereotypov; 6) dezinformácie a manipulatívne techniky; 7) osobnú, kultúrnu a historickú pamäť. Ostatné príručky budú zamerané na rozvíjanie kritického myslenia a mediálnej gramotnosti cez prizmu holokaustu: v divadle a vo filme (II.); v literatúre (III.), v digitálnych médiách a kultúrnych inštitúciách (IV.). Súčasťou článku je zdôvodnenie potreby napísať pre učiteľov stredných škôl metodickú príručku, v ktorej sa prepojí rozvíjanie kritického myslenia s mediálnou gramotnosťou, metodický materiál pre učiteľa/učiteľku strednej školy na tému čo je dobré, čo je zlé, čo je dobro, čo je zlo a štyri pracovné listy. Prvý pracovný list odporúčame realizovať v motivačnej časti hodiny, druhý v rámci reflexie, tretí v expozičnej časti hodiny a štvrtý v rámci expozičnej časti alebo reflexie. Témy sú postavené interdisciplinárne, spájajú občiansku náuku, dejepis, etiku, slovenský jazyk a literatúru, mediálnu výchovu a multikultúrnu výchovu. Využívajú reflexívne a diskusné metódy, ktoré rozvíjajú schopnosť argumentácie, hodnotového rozhodovania a mediálneho kritického odstupu. Pokiaľ ide o hodnotenie, ktoré sa automaticky spája s vypracovaním pracovných listov, cieľom nie je známkovanie stredoškolákov, ale podpora ich argumentácie a osobnej angažovanosti. Pracovné listy nie sú viazané na striktné poradie, učiteľ/učiteľka si ich môže upraviť podľa typu triedy, časových možností alebo predmetu (etika, občianska náuka, dejepis...). Učiteľ/učiteľka môže podľa úrovne triedy upraviť náročnosť otázok, či formy výstupov.

Abstract

The article presents a methodological guide for secondary school teachers, developed as part of the KEGA project 010UKF-4/2024 *Reminiscences of the Holocaust with an Emphasis on the Development of Critical Thinking and Media Literacy among Secondary School Students*. The project is being carried out by the Department of Philosophy and Political Science at the Faculty of Arts of Constantine the Philosopher University in Nitra. The guide is one of four handbooks that will be published within the project over the next two years. The first guide (*Reminiscences of the Holocaust I*) includes several selected introductory topics aimed at: 1) The problem of good and evil; 2) Moral dilemmas; 3) How "good" people become "bad"; 4) The influence

of authority and how people submit to it; 5) The issue of prejudice and stereotypes; 6) Disinformation and manipulative techniques; 7) Personal, cultural, and historical memory. The remaining guides will focus on developing critical thinking and media literacy through the lens of the Holocaust as represented in various media: in theatre and film (II), in literature (III), and in digital media and cultural institutions (IV). The article will include a rationale for the need to create a methodological guide for secondary school teachers that interconnects the development of critical thinking and media literacy. It will also provide a thematic teaching resource for secondary school teachers on the topic *What is good? What is bad? What is good? What is evil?*, along with four accompanying worksheets. The first worksheet is recommended for use during the motivational phase of the lesson, the second during reflection, the third during the expository phase, and the fourth during either the expository or reflection phase. It is entirely up to the teacher to decide how to use or adapt the suggested worksheets. The topics are designed to be interdisciplinary – combining civics, history, ethics, Slovak language and literature, media education, and multicultural education. They employ reflective and discussion-based teaching methods that develop students' ability to argue, make value-based decisions, and adopt a critically distanced media perspective. The main aim is not to grade students, but to support their ability to argue thoughtfully and engage personally with the material. The worksheets are not bound to a strict order – teachers may adjust them according to the type of class, time availability, or subject (ethics, civics, history, etc.). The teacher may also modify the difficulty of the questions and the format of student outputs depending on the level of the class.

Literatúra

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition. 2013.

BALLAY, M. *Divadlo na pomedzí každodennosti, hry a performancie*. 2022. In: *Divadlo a rozhrania*. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta dramatických umení, 2022. s. 24 - 44.

BALLAY, M. *Kultúrna pamäť v súčasnom divadle: (príprava autorskej inscenácie zo života v totalite)*. Nitra : UKF, 2021.

COTTRELL, S. *Critical Thinking Skills: developing effective analysis and argument*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

GAZDA, J. a kol. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K s.r.o., 2019.

GREEN, C.J. *Critical Thinking in Nursing: case studies across the curriculum*. Upper Saddle River : Prentice Hall Health, 2000.

HÁBL, J. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2015.

-
- HLEBOVÁ, B. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov: Prešovská univerzita, 2016.
- JAKUBOVSKÁ, K. *Rozvíjame praktické zručnosti študentov: kurz Podnikanie v kultúre*. 2020. In: *Culturologica Slovaca*. ISSN 2453-9740, Roč. 5, č. 2 (2020), s. 147-150.
- JAKUBOVSKÁ, K. *Vybrané kapitoly z regionálnej kultúry (pre kulturológiu a príbuzné disciplíny)*, 2021. Nitra : UKF, 2021.
- JAKUBOVSKÁ, K. *Kultúrna pedagogika ako prostriedok formovania kultúrnej identity*, 2021. Ľvov : Lvivski nacional'ny universitet imeni Ivana Franka u Ľvovi, 2021, s. 152-154.
- JAKUBOVSKÁ, K. *Sociálno-emocionálne učenie sa a jeho vplyv na formovanie mládeže*, 2022. In: *Culturologica slovaca*. ISSN 2453-9740, Roč. 7, č. 2, (2022), s. 14 – 24.
- JAKUBOVSKÁ, V. *Selfies ako prejav súčasného narcizmu mladých ľudí*, 2018. In: *Mládež a spoločnosť : slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*. ISSN 1335-1109, Roč. 24, č. 1 (2018), s. 13-21.
- JAKUBOVSKÁ, V. *Hovoríme o predsudkoch a stereotypoch na školách?*, 2019. In: *Naša škola : odborný metodický časopis pre učiteľov predškolských zariadení a 1. stupňa základnej školy*. ISSN 1335-2733, Roč. 22, č. 1-2 (2019), s. 13-22.
- KALENDA, P. ET AL. *Didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2006.
- KOČÍK, E. *Teória vyučovania*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2004.
- KELLNER, D.- SHARE, J. *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education*. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing. 2007. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/332233562_The_Critical_Media_Literacy_Guide_Engaging_Media_Transforming_Education
- KOSTURKOVÁ, M. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016.
- KOSTURKOVÁ, M. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016.
- KOSTURKOVÁ, M. – FERENCOVÁ, J. *Stratégie rozvoja kritického myslenia: kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava : Wolters Kluwer SR.s.r.o., 2019.
- LENCZ, Ľ. *Didaktika ako veda a jej význam pre učiteľskú prax*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2007.
- MAKROŠ, J. – GAŽOVIČ, O. *Sila rozumu v bláznivej dobe: manuál kritického myslenia*. Bratislava : N Press, s.r.o., 2019.
- McPECK, J. E. *Critical Thinking and Education*. London: Routledge, 2017. 170 s. (Routledge library editions: philosophy of education ; vol. 12).

MORAVČÍKOVÁ, E. *Morálne versus amorálne v mediálnom priestore*. Nitra : UKF, 2014. ISBN 978-80-558-0715-7, s. 197-207.

MORAVČÍKOVÁ, E. *Fenomén novodobých idolov mládeže v on-line prostredí: Youtuberi*. 2017. In: *Mládež a spoločnosť: slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*. ISSN 1335-1109, Roč. 23I, č. 4 (2017), s. 17-23.

MORAVČÍKOVÁ, E. *Mediálna kultúra I.: Vybrané texty k problematike mediálnej propagandy a manipulácie*. Nitra : UKF, 2020.

NUTIL, P. *Jak neztratit rozum v nerozumné době: o falešných představách, iluzích a predsudcích*. Praha : Grada Publishing, 2020.

PREDANOCYOVÁ, Ľ. *Plánovanie, realizácia, overovanie edukačných cieľov*. s. 49-64. In JAKUBOVSKÁ, V. – PREDANOCYOVÁ, Ľ. – JONÁŠKOVÁ, G. 2016. *Učiteľ a jeho kompetencie*. Vydavateľstvo František Šalé – ALBERT. 2016.

PREDANOCYOVÁ, Ľ. *Analýza cieľov vzdelávania ako predpokladu plánovania vyučovacieho procesu*. 2015. In: *Kompetenčný profil učiteľov občianskej náuky = vedecký zborník recenzovaných príspevkov*, s. 32.

Príručka kritického myslenia: Kriticky mysliacim patrí svet. Národné osvetové centrum, 2020. Dostupné na: <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2020/12/Prirucka-finalfinal-december.pdf>

POTTER, W. J. *Media Literacy*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2014.

ROYAL, B. *Principy kritického myšlení*. Praha: Euromedia Group, a. s. – Ikar, 2016. 255.

ŠEDÝ, J. *Kritické myšlení*. Praha: Galén, 2021.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010.

VARGOVÁ, Z. *The Peculiarity of R. Glazar's Testimony in the Context of Literary Works on the Subject of the Holocaust*, 2022. In: *Ad Alta*, Roč. 12, č. 2 (2022), s. 257-261.

VRABEC, N. *Mládež a médiá: mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava: IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2008.

doc. Viera Jakubovská, PhD.
Katedra filozofie a politológie FF UKF v Nitre

Rómska mládež a kultúra

Úrad vlády Slovenskej republiky/Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity je prijímateľom Národného projektu Rozvojové tímy I. (NP RT). Jeho neodmysliteľnou súčasťou je práca s deťmi, mládežou i dospelými. NP RT je pilotný projekt so strategickým významom a jeho hlavným cieľom je zabezpečenie integrovaného komplexného prístupu so zameraním na zlepšovanie životných podmienok a s dôrazom na charakter potrieb a špecifických problémov 60 vybraných obcí z Atlasu RK na základe výberových kritérií.

Špecifické ciele národného projektu

1. Podporiť rovný prístup Rómov, špecificky MRK, ku kvalitnému vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde od narodenia po uplatnenie na trhu práce, s dôrazom na uplatňovanie desegregačných a inkluzívnych opatrení v edukačnom procese vo všetkých stupňoch vzdelávania.
2. Prispiť k odstráneniu nerovností medzi príslušníkmi marginalizovaných rómskych komunít a väčšinovým obyvateľstvom Slovenska v bývaní a boj proti diskriminácii Rómov v prístupe k bývaniu, vrátane odstraňovania rezidenčnej segregácie.
3. Podporiť zlepšenie zamestnateľnosti a zvýšenie zamestnanosti Rómov, špecificky MRK, vytváraním takých možností, ktoré vedú k ich uplatneniu sa na trhu práce.
4. Prispiť k eliminácii protirómskeho rasizmu, podpore antidiskriminácie a participácie a zvýšeniu ochrany najviac zraniteľných skupín a jednotlivcov.

Základnou filozofiou národného projektu je zabezpečiť podporu všetkým vekovým skupinám MRK a celej sídelnej komunity v oblastiach definovaných v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (vzdelávanie, zamestnanosť, bývanie a boj s protirómskym rasizmom) prostredníctvom integrovaného komplexného prístupu.

Mládež

Aj rómska mládež má svoje miesto v našej spoločnosti a zapája sa do rôznych aktivít, ktoré ponúka rómska kultúra. Najtypickejším prejavom rómskej folklórnej tvorby je slovesný, hudobný, piesňový a tanečný prejav. Je to zároveň

živý prejav špecifickej etnickej kultúry. Rómska kultúra zahŕňa jednotný súbor spoločných špecifických noriem, hodnôt, vzorov správania a životný štýl, ktorý sa odlišuje od dominantnej slovenskej kultúry. V realite „vnútorné“ delenie rómskej kultúry vychádza z faktu, že skupinová kultúra sa delí na množstvo „podskupinových“ variantov, vychádzajúcich z lokálnych podmienok. Tie kreujú špecifiká rôznych spôsobov života lokálnych subetnických skupín a podskupín. Rómska kultúra nie je orientovaná na výkon, ale na prežívanie a emócie. Orientácia na prítomnosť vplyva na spôsob života Rómov, ale aj na ich motivačné a vôľové vlastnosti.

V obciach, kde pôsobia rozvojové tímy vznikli spevácko-tanečné-hudobné skupiny, ako reakcia na aktívne využívanie voľného času u detí a mládeže, ale aj na vybudovanie záľuby, ktorej sa budú pravidelne venovať. Záľuba či koníček im pomôže aj osobnostne rásť, a to najmä v precvičovaní a v postupnom nadobúdaní osobnostných predpokladov a rozvoji trpezlivosti, zodpovednosti, empatie, spolupatričnosti a ďalších vlastností na ceste k osobnému rozvoju.

V centrách rozvojových tímov sa deti a mládež začali stretávať so zamestnancami tímov, objavovali nové talenty, ktoré postupne prezentujú svoje nadanie na verejnosti, napríklad na slávnostiach obce, komunitných fórach, Úcte seniorov, Dni matiek, Dni Rómov, vianočnom večierku, festivale študentského remesla. A takto postupne vznikli prvé skupiny s celkovým počtom 39 zo 60 obcí, v ktorých pôsobia rozvojové tímy.

Príklady dobrej praxe v rozvojových tímoch (RT)

Objavili sa i prvé úspechy a ocenenia, ako príklad uvedieme RT v obci Vítkovce, kde bol založený tanečný súbor s názvom Gitana Devlis. Jeho zakladateľom bol rozvojový pracovník pre mládež pán Horváth. Pravidelnými skúškami a prvými vystúpeniami zaujali dievčatá svojim talentom a tanečnými schopnosťami. Štýl ich tanca je mozaikou rómskych tancov, ale i modernejších štýlov, napr. tanga a latinskoamerických tancov. Tanečný súbor sa začal prezentovať na prvých festivaloch v Spišskej Novej Vsi a v Poprade. Tanečnice s veľkým záujmom a nápadmi sa prihlásili v roku 2024 do súťaže Romani Luma v Hnúšti. Súťaže sa zúčastnilo 8 tanečných súborov zo Slovenska. Súbor Gitana Devlis sa umiestnil na 2. mieste, a tak vytvoril umelecké prostredie prezentujúce rómsku kultúru a záujem o umeleckú tvorbu medzi obyvateľmi Vítkoviec.

Hudobná skupina Mega boys z Podhoran vznikla v roku 2019. Odborne bola vedená ZUŠ. Členovia skupiny však nemali kde nacvičovať a rozvíjať svoj talent, a tak im svoje brány otvoril RT, kde majú možnosť pravidelných stretnutí a nácvikov. Pod vedením pracovníčok RT vystúpila skupina na viacerých obecných akciách. V roku 2023 vyhrali v súťaži Friendly bandy v Slovenskom Grobe 1. miesto Zlaté pásmo.



Získali finančnú poukážku v sume 40 EUR a diplomy. Skupina sa plánuje aj naďalej rozvíjať a rozširovať svoj repertoár, a to aj odborným štúdiom členov skupiny na konzervatóriách. Prajeme im veľa úspechov a želáme, aby rómska kultúra bola stále živá a nezabudnuteľná v podobe spevu, tanca, hudby.

Rómska mládež má svoje špecifiká, talent a nadanie. Prostredníctvom kultúry môžu mladí ľudia rozvíjať svoje zručnosti a pozitívne vplývať na inú mládež.

PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.
Úrad vlády Slovenskej republiky
Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity
denisa.selicka@vlada.gov.sk

Šolcová, Jana:

Empowerment a mládež v riziku

kapitola v knihe. Empowerment v sociálnej práci. Michal Kozubík a kol.

Vydavateľstvo: Grada Slovakia, 2025

ISBN 978-80-8090-979-6

Kapitola, ktorej autorkou je univerzitná docentka Jana Šolcová, predstavuje komplexný a hĺbkový pohľad na problematiku práce s mládežou v riziku a na možnosti využitia empowermentu ako účinnej stratégie v sociálnej práci. Autorka sa venuje nielen teoretickým východiskám, ktoré tvoria pevný základ pre pochopenie komplexnosti rizikového správania a jeho prejavov u mládeže, ale aj praktickým implikáciám tejto problematiky v kontexte súčasných spoločenských zmien. Tým zdôrazňuje relevantnosť témy v dynamicky sa meniacom svete, kde mladí ľudia čelia novým a špecifickým výzvam. Kapitola sa snaží prepojiť akademický diskurz s reálnymi potrebami praxe sociálnej práce, a preto skúma, ako môže empowerment prispieť k posilneniu mladých ľudí a k podpore ich pozitívneho vývinu v náročných životných situáciách.

Kapitola je štruktúrovaná do viacerých častí:

1. Mládež v riziku a empowerment

Úvodná časť sa venuje špecifikám práce s mladými ľuďmi v rizikových situáciách. Autorka zdôrazňuje potrebu zohľadňovať odlišné prejavy rizikového správania v rôznych fázach dospievania. Vychádza z výskumných zistení, ktoré poukazujú na trendy v rizikovom správaní mládeže a zdôrazňuje komplexnosť faktorov, ktoré k nemu prispievajú. Medzi tieto faktory patrí vek, pohlavie, psychický stav, kvalita vzťahov a sociálno-ekonomické podmienky. Zároveň predstavuje empowerment ako účinnú stratégiu na zvládanie rizika, ktorá sa zameriava na posilňovanie osobných a sociálnych zručností a podporu aktívnej participácie mladých ľudí.

2. Rizikové správanie mládeže

Táto časť sa hlbšie zaoberá fenoménom rizikového správania u mladých ľudí, pričom zdôrazňuje, že dospelie je obdobím zvýšeného sklonu k riskovaniu. Autorka identifikuje rôzne faktory, ktoré prispievajú k riziku u adolescentov. Sú to individuálne faktory, rodinné vplyvy, rovesnícke vzťahy a environmentálne faktory. Poukazuje tiež na existujúce rodové rozdiely v prejavoch rizikového správania.

3. Vymedzenie pojmu rizikové správanie

Teoretické ukotvenie pojmu rizikového správania je predmetom tejto časti. Autorka zdôrazňuje, že v odbornej literatúre existuje rôznorodosť pohľadov na jeho vymedzenie. Poukazuje na špecifický pohľad sociálnej práce na rizikové správanie a odvoláva sa na staršiu odbornú literatúru, napríklad na práce R. Jessora, ktoré prispeli k hlbšiemu pochopeniu tohto fenoménu.

4. Formy a typy rizikového správania mládeže

Cieľom tejto časti je konkretizácia foriem a typov rizikového správania, ktoré sa u mládeže môžu vyskytovať. Autorka predstavuje koncept syndrómu rizikového správania, ktorý poukazuje na prepojenosť rôznych rizikových prejavov. Uvádza konkrétne príklady rizikového správania, ako je negatívny postoj k vzdelávaniu, užívanie návykových látok, agresivita a delikvencia. Okrem toho prezentuje aktuálne výskumné zistenia o rizikovom správaní, ktoré súvisia so súčasnými spoločenskými problémami, napríklad rizikové správanie online.

5. Modely empowermentu mládeže v riziku

Stredobodom pozornosti sú praktické aplikácie empowermentu v práci s rizikovou mládežou. Autorka rozoberá kľúčové princípy a dimenzie empowermentu, ktoré sa zameriavajú na posilňovanie osobných a sociálnych zručností, podporu aktívnej účasti a budovanie odolnosti. Predstavuje rôzne teórie a modely, ktoré možno využiť pri empowermente, napríklad teóriu sociálneho učenia, ekologický model a teóriu reziliencie. Venuje sa aj konkrétnym metódam a technikám, ktoré sociálni pracovníci môžu využívať, napríklad metóde ART.

Celkové hodnotenie

Kapitola predstavuje cenný a komplexný príspevok k diskusii o práci s mládežou v riziku. Autorka preukazuje rozsiahle teoretické znalosti a schopnosť efektívne ich aplikovať na praktické výzvy, ktorým čelia odborníci v tejto oblasti.

Štruktúra kapitoly je dobre premyslená a logická, čo uľahčuje čitateľovi orientáciu v jednotlivých témach a ich vzájomných súvislostiach. Silnou stránkou kapitoly je aj prepojenie teoretických poznatkov s aktuálnymi výskumnými zisteniami a praktickými odporúčaniami pre prácu s mládežou v riziku. Autorka neposkytuje len teoretický prehľad, ale aj konkrétne návody a stratégie, ktoré môžu sociálni pracovníci a ďalší odborníci využiť vo svojej praxi. Kapitola je tak hodnotným zdrojom informácií a inšpirácie pre študentov, výskumníkov a odborníkov, ktorí sa zaoberajú touto dôležitou a aktuálnou témou.

Filip Bambúch
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. Uveďte 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.