

ORGANIZÁTORI:

Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch (MPSVR SR)

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny

Katolícka univerzita v Ružomberku

digiQ



#tykasamato

BEZPEČNÝ
INTERNET



9 788056 110669

KONFERENCIA BEZPEČNOSŤ DEŤÍ

V DIGITÁLNO PRIESTORE

Katolícka univerzita v Ružomberku

07
FEB
2023

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV



Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.



ÚSTREDIE
PRÁCE, SOCIÁLNYCH
VECÍ A RODINY



EURÓPSKA ÚNIA
Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
PRÁCE, SOCIÁLNYCH
VECÍ A RODINY
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



www.esf.gov.sk / www.employment.gov.sk / www.ludskezdroje.gov.sk / www.upsvr.gov.sk / www.ku.sk / www.digiq.sk

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Zborník z konferencie



VERBUM

Ružomberok 2023

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE
Zborník z konferencie, ktorá sa konala 7. februára 2023
na Katolíckej univerzite v Ružomberku

Prvé vydanie

Vedecký výbor konferencie:

prof. PhDr. David Šmahel, Ph.D.

prof. PhDr. Eva Gajdošová, Ph.D.

Mgr. Janette Motlová

doc. PhDr. Marián Špajdel, Ph.D.

Editori:

doc. Mgr. Pavel Izrael, Ph.D.

doc. PhDr. Angela Almašiová, Ph.D.

doc. Mgr. Juraj Holdoš, Ph.D.

PhDr. Katarína Kohútová, Ph.D.

Recenzenti:

prof. PhDr. Marián Špajdel, Ph.D.

PhDr. Jaroslav Rakučák Dis., Ph.D.

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

ISBN 978-80-561-1066-9



OBSAH

ÚVODNÉ SLOVO	7
VEDECKÉ PRÍSPEVKY	
PREŽÍVANIE A SPRÁVANIE DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU POČAS PANDÉMIE COVID 19	13
<i>Angela Almášiiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael, Katarína Kohútová</i>	
ROZDIELY MEDZI OTCAMI A MATKAMI DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V RODIČOVSKOM SPRÁVANÍ VO VZŤAHU K MÉDIÁM A ICH SÚVISLOSTI S VYBRANÝMI AKTIVITAMI DETÍ PRED OBRAZOVKAMI DIGITÁLNYCH ZARIADENÍ	23
<i>Michal Božík, Robert Tomšík, Ondřej Hrabec, Kateřina Lukavská</i>	
NÁSILIE A ŠIKANOVANIE AKO VÝZNAMNÉ OHROZENIA U DETÍ	39
<i>Mária Dědová, Martin Fero, Markéta Rusnáková, Jozef Mikloško</i>	
DIGITÁLNA VULNERABILITA DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH V TEORETICKO-EMPIRICKÝCH SÚVISLOSTIACH	55
<i>Mário Dulovics</i>	
SEXTING A JEHO NÁSTRAHY U DOSPIEVAJÚCICH	68
<i>Katarína Hollá</i>	
PERFEKCIONIZMUS A AKADEMICKÁ PROKRASŤINÁCIA U ŠTUDENTOV VŠ: ÚLOHA SEBASÚCITNÉHO A NESEBASÚCITNÉHO REAGOVANIA	79
<i>Veronika Mihaliková</i>	

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V EDUKAČNEJ PRAXI	96
<i>Miriam Niklová, Karina Zošáková</i>	
ŠPECIFIKÁ EXCESÍVNEHO POUŽÍVANIA INTERNETU U DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA	112
<i>Michaela Šavrnichová, Angela Almašiová, Juraj Holdoš</i>	
ODBORNÉ PRÍSPEVKY	
MLADÍ ĽUDIA V ZÁPLAVE (DEZ)INFORMÁCIÍ - AKO PRINÁŠAŤ TÉMU MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI DO ŠKÔL?	129
<i>Kristína Blažeková</i>	
VZDELÁVACÍ POTENCIÁL DIGITÁLNYCH HIER	141
<i>Silvester Buček</i>	
KONCEPT DIGITÁLNEHO OBČIANSTVA NA SLOVENSKU V ROKU 2023	148
<i>Andrea Cox</i>	
NÁRODNÁ LINKA NA POMOC DEŤOM V OHROZENÍ VIAC AKO NI(C)K	159
<i>Andrej Kostanjevec</i>	
MULTIDISCIPLINARITA V OCHRANE DETÍ V DIGITÁLNO M PROSTREDÍ V PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY	164
<i>Marián Hamada, Petra Grznárová</i>	



ÚVODNÉ SLOVO

„Uvítali by sme formu vzdelávania cez aplikácie, ktoré používame – Instagram, TikTok, Reddit.“

„Aspoň dvakrát v mesiaci po dve vyučovacie hodiny by sme chceli absolvovať vyučovanie v „reálnom svete“ ako napríklad úrady, nemocnice, polícia, banky a pod.“

„Ľudia, ktorí sú iní, sú strašne odsudzovaní, či už sú inej pleti alebo národnosti či vierovyznania a ľudia im dávajú stále pocítiť, že sú iní a majú to ťažšie v živote, v kolektíve alebo budúcnosti.“

„Chcel by som vedieť, ako sa obrániť pred niekým, kto mi chce urobiť zle, ale aj čo mám urobiť, ak niekto píše alebo posiela nevhodné fotky.“

„Pomohlo by mi, keby sa mi v 9. ročníku niekto venoval pri výbere strednej školy. Niekto, kto sa tomu rozumie, jednoducho nie len povedať „vyberte si“, ale naozaj pomôcť pri výbere, lebo je to zásadná vec v živote. Napríklad pozvať na školu ľudí z rôznych povolání, aby povedali o svojej robote plusy a mínusy.“

„Chýba mi jeden deň ničnerobenia.“

„Chceli by sme na školách väčšiu spravodlivosť, zveľadiť prostredie, zameriavať sa na podstatné veci, ktoré chýbajú, potrebujeme mať väčšiu IT gramotnosť, častejšie školské aktivity a diskusie na rôzne témy.“

„Uvítali by sme témy ako šikana, fungovanie rodiny – ako vyzerá fungujúca rodina, čo by nemalo byť v rodine, práva detí a rodičov a ich povinnosti, etiketa, ľudskosť, všímavosť – ako je vhodné správať sa; sexuálna výchova – správanie sa v randení, konsent, bezpečnosť, násilie, finančná gramotnosť, vypisovanie papierov na úrade; administratíva – ako čo a kde funguje, ako sa orientovať v zákonoch, internetová gramotnosť; osobnostný rozvoj – ako sa zlepšovať ako človek, ako v niečom vytrvať, ako rozlišovať hoaxy, ako sa prišlo na to, že násilie sa rozrástlo, ako sa to stupňovalo a ako sa v minulosti k sebe deti a učitelia správali.“

Toto je iba zopár postrehov, nápadov a želaní detí, ktoré sme zapojili do tvorby Národnej stratégie na ochranu detí pred násilím minulý rok. Názory a postrehy detí sú neskutočne prínosné. Deti sú všímavé a mnohokrát sa nám snažia rozšíriť hranice našej tolerancie. Často nás práve tieto názory vyrušia z vlastného pohodlia a pocitu, že nám postačia dobré zákony, smernice a nariadenia. Veríme, že ak chceme robiť niečo pre deti, musíme to robiť s nimi. Deti vedia byť našimi partnermi v rozhovoroch, ale tiež sa vieme od nich veľa naučiť.

Musíme si pripustiť, že súčasná dospelá generácia predstavuje turistov v online svete. Súčasné deti sú v nej, naopak, domorodci. V online prostredí sa orientujú deti oveľa lepšie a rýchlejšie, už trojročné dieťa si vie pustiť obľúbenú rozprávku na YouTube, desaťročné vie natočiť video na TikToku, vedia čo to je YOLO, vyhajpovať, flexiť, disovať, LOL...

Psycho-sociálny vývoj však nepredbehnú. Teda prežívajú a spracúvajú svoje osobné vzťahy, zaľúbenosť, neistoty, smútky, ambície, priateľstvá a všetko, čo k dospievaniu patrí. Viest' dieťa tak, aby malo záujem o život, aby sa mu páčil svet – to nikdy nedosiahneme príkazmi, iba príkladom a spoluprácou. A tiež povzbudením jeho vlastnej iniciatívy. Komu by sa páčil život, do ktorého nezasahuje, kde netvorí a nepresadzuje vlastné predstavy?

Povzbudené, aktívne, šťastné, samostatné dieťa je zárukou spokojnosti aj samotného dospelého. Spolupráca je jednoduchšia pre obe strany ako prísna autorita a vyžadovaná poslušnosť. Navyše je oveľa účinnejšia. Nemilované, odmietané, vzdorujúce dieťa – to je nešťastie pre dieťa aj pre dospelého. Pritom väčšina výchovných problémov a emocionálnych zranení pochádza z nedostatočného porozumenia dospelými a z ich možno dobre mienenej, ale neobratnej reakcie. Bojovať s dieťaťom o nadvládu je nezmysel. Ono vždy vyhrá. Alebo prehrá úplne každý. Naša jediná šanca je získať si ho pre spoluprácu a spoločne objavovať krásy života a spoločne uvažovať, ako vyriešiť problém. Dieťa našťastie nie je objekt, ktorým možno manipulovať, ale citlivý subjekt, ktorý možno niekedy presvedčiť, pochopiť, povzbudiť a vopred upozorniť. Oveľa ťažšie je dodatočne opravovať. Moderné nebezpečenstvá detstva spočívajú v neistom rodičovi. Neistota rodičov môže vyplývať z neustále sa meniacich a zdokonaľujúcich sa technológií, ktorým my nerozumieme, deti sa v tomto prostredí však narodili a pohybujú sa v ňom ako domorodci. Neistota silnie aj vtedy, keď my dospelí nevieme, ako dobre žiť, keď sa pri nedostatku citovej väzby snažíme vynahradiť deťom materiálne všetko to, čo im nevieme dať emocionálne.

Sociálne siete poskytujú dostupnosť informácií aj dezinformácií, reálnych aj fiktívnych vzťahov, žiaduce a podporné kontakty ako aj akceleráciu hnevu a frustrácie; sú nástrojom, ktorý môže poskytnúť akúkoľvek identitu, prekonať akékoľvek vzdialenosti a hranice. Rôzne učenia a „dlho utajované pravdy“ sa nielen jednoducho šíria, ale aj vytvárajú. Internet poskytuje aj možnosť lepšej komunikácie a prepojenia všetkých členov

najrôznejších spoločenstiev a podporuje ich organizáciu a logistiku pri vykonávaní rôznych aktivít, užitočných aj deštruktívnych.

Online prostredie je nekonečné. Internet zrýchlil vybavovanie denných záležitostí, akými sú nakupovanie potravín, platenie účtov, zdieľanie rodinných fotografií na diaľku alebo posielanie pozvánok na oslavy. Zrýchlili sa však aj kriminálne aktivity. Môžete ukradnúť osobné údaje, šíriť dezinformácie alebo vydierať ďalších používateľov, a to v priebehu pár minút, bez opustenia svojej izby. Sociálne siete boli primárne vytvorené, aby spájali ľudí, aby sme mohli vytvárať spoločenstvá. Tieto môžu byť založené na priateľstve a spolupatričnosti, no zároveň sa vytvárajú aj umelé spoločenstvá (od priaznivcov rukoly až po nevesty džihádu) a tie povzbudzujú k vylúčeniu, diskriminácii, alebo aj trestaniu tých, ktorí nie sú ako my.

Spoločenstvá poskytujú veľmi silný pocit, že mladý človek niekam patrí a povzbudzujú ho v presadzovaní vlastnej identity, hoci tá je dotváraná práve daným spoločenstvom.

V dobe technológií a aj pokročilej medicíny, slobody a rušenia hraníc je narábanie s identitou samotnou pomerne jednoduché. Je možné zmeniť si pohlavie, národnosť, výzor, je možné pohybovať sa po svete a žiť na niekoľkých miestach. Vo svete online môžete mať dokonca niekoľko identít, fantazijných, želaných, hrať v rôznych skupinách rôzne roly.

Toto všetko nám ukazuje, že digitálny svet nie je čiernobiely.

Aj nás samých posunul tam, kde sa celkom nevyznáme. Pri spomienke na korešpondenčné lístky, šeky na pošte, nahrávanie pesničiek na kazety z rádia, telefónne búdky, televízor bez ovládača a otravný výzgový zvuk prvých internetových modemov sa zdá, akoby sme sa zrazu prebudili v inom svete.

Ako hovoril jeden z mojich obľúbených psychológov Ivan Štúr: Čas rozhodne nemôžeme zastaviť, spomaliť, ani urýchliť. Môžeme ho len naplniť. A to predpokladá byť si vedomý jeho ceny. Neplývať ním. Ak je život najvyššou hodnotou, čas je jeho mierou.

Mgr. Mária Vargová

riaditeľka NKS pre riešenie problematiky násilia na deťoch MPSVaR



VEDECKÉ PRÍSPEVKY



PREŽÍVANIE A SPRÁVANIE DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU POČAS PANDÉMIE COVID 19

EXPERIENCES AND BEHAVIOUR OF CHILDREN AND YOUTH IN SLOVAKIA DURING PANDEMIC COVID 19

Angela Almašiová¹, Juraj Holdoš², Pavel Izrael³, Katarína Kohútová¹

¹Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra sociálnej práce, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

²Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta,
Katedra psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

³Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta,
Katedra žurnalistiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

ABSTRAKT: Príspevok prináša čiastkové výsledky longitudálneho kvantitatívneho výskumu realizovaného na reprezentatívnom súbore respondentov vo veku 9 – 17 rokov. Išlo o žiakov a študentov základných a stredných škôl z celého Slovenska. Výskum bol realizovaný v rokoch 2021 a 2022 a zaoberal sa problematikou trávenia voľného času, používaním internetu, spánkovými návykmi, negatívnymi obsahmi na interente, šikanovaním a kyberšikanovaním, sexuálnymi obsahmi a užívaním návykových látok. Súčasťou výskumu boli aj vybrané psychologické premenné. Zber dát prebiehal prostredníctvom online dotazníka, dáta boli spracované deskriptívnou a inferenčnou štatistikou. K najdôležitejším výsledkom patrí zistenie, že niektoré ukazovatele sa medziročne mierne zlepšili – napr. šikanovanie, sexuálne obsahy, sociálna fóbia, sebaúcta a niektoré ukazovatele sa mierne pohoršili – napr. užívanie návykových látok, pocit šťastia a spokojnosť so životom.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: voľný čas; používanie internetu; spánkové návyky; šikanovanie a kyberšikanovanie; sexuálne obsahy; užívanie návykových látok

ABSTRACT: The paper presents partial results of a longitudinal quantitative research carried out on a representative sample of respondents aged 9-17 years, i.e. primary and secondary school pupils and students from all over Slovakia. The research was conducted in 2021 and 2022 and addressed issues of leisure time, internet use, sleeping habits, negative content on the internet, bullying and cyberbullying, sexual content and substance use. Selected psychological variables were also part of the research. Data collection was conducted through an online questionnaire, and data were processed by descriptive and inferential statistics. Among the

most important results were the findings that some variables improved slightly year-on-year – e.g. bullying, sexual content, social phobia, self-esteem, and some variables deteriorated slightly, e.g. substance use, happiness and life satisfaction..

KEYWORDS: leisure time; internet use; sleeping habits; bullying and cyberbullying; sexual content; substance use

GRANTOVÁ PODPORA

Výskum bol realizovaný pod gesciou Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch v spolupráci s výskumným tímom z Katolíckej univerzity v Ružomberku.

ÚVOD

Pandémia spôsobila nárast rôznych negatívnych sociálno-psychologických javov. Psychológovia, psychiatri, pedagógovia a odborníci z ďalších pomáhajúcich profesií referujú o náraste psychických problémov detí a dospelých spôsobených sociálnou izoláciou, strachom, neistotou najmä počas pandemického obdobia (Ludwig-Walz et al., 2022; Di Fazio et al., 2022; Heintz et al., 2020; Mohler-Kuo et al., 2021; Imran et al., 2020; Kishida et al., 2021; Panda et al., 2020; Ma et al., 2021). Cieľom výskumu preto bolo zmapovať, akým spôsobom trávili deti a dospelí toto národné obdobie, ako sa počas tohto obdobia cítili, čo prežívali, ale aj akým spôsobom a na aký účel používali internet, či a ako často sa stretli so šikanovaním a pod. Keďže išlo o longitudinálny výskum, jedným z cieľov bolo aj zachytenie vývoja v týchto oblastiach. Výskum bol realizovaný v dvoch vlnách – jedna v roku 2021 a druhá v roku 2022. Predkladaný text vychádza z výsledkov publikovaných vo výskumných správach, ktoré sú dostupné na Euko.ku.sk (Holdoš et al., 2021; Holdoš et al., 2022).

METÓDY

Zber dát prebiehal v oboch rokoch v mesiaci jún na reprezentatívnom súbore respondentov – žiakov a študentov všetkých typov základných a stredných škôl z celého Slovenska¹ vo veku 9 – 17 rokov. Súbor bol reprezentatívny z hľadiska pohlavia, veku a veľkosti regiónu. Zber dát zabezpečovali koordinátori ochrany pred násilím z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny z Národného koordinačného strediska pre rie-

1 Výskumný súbor bol zložený na základe náhodného výberu pomocou generátora náhodných čísel zo zoznamu všetkých základných stredných škôl zverejnených v Centre vedecko-technických informácií SR, pričom bolo dodržané proporčné zastúpenie na úrovni krajov SR.

šenie problematiky násilia na deťoch počas školského vyučovania v školách. Z dôvodu zachytenia trendov v skúmaných oblastiach sa výskumu v oboch rokoch zúčastnili tí istí respondenti.

Základom dotazníka bol nástroj použitý v rámci projektu EU Kids Online IV. Obsahoval hlavne otázky týkajúce sa trávenia voľného času, používania internetu, spánkových návykov a pod. a takisto jeho súčasťou boli výskumným tímom doplnené otázky zamerané na vybrané psychologické premenné, napr. škála emocionálnych problémov, problémy s pozornosťou, vyhľadávanie intenzívnych zážitkov, sebaúcta a pod.

Na spracovanie dát bola použitá deskriptívna a komparačná analýza prostredníctvom Mann-Whitney U-testu, Kruskal-Wallis testu a Chí-kvadrát testu.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

V roku 2021 sa výskumu zúčastnilo 1423 detí a dospelých vo veku 9 - 17 rokov ($M=13,35$, $SD=2,75$), z toho 48,3 % ($N=687$) dievčat a 51,7 % ($N=736$) chlapcov. 32,4 % respondentov pochádzalo zo západného Slovenska, 22,1 % zo stredného Slovenska, 32,1 % z východného Slovenska a 14,1 % z Bratislavy. V roku 2022 výskumný súbor tvorilo 1194 detí a dospelých, takisto vo veku 9 - 17 rokov ($M=13,43$, $SD=2,49$), z toho 47,5 % ($N=567$) dievčat a 52,5 % ($N=627$) chlapcov. Celkovo 27 % respondentov pochádzalo zo západného Slovenska, 28,1 % zo stredného Slovenska, 27,6 % z východného Slovenska a 16,5 % z Bratislavy.

VÝSLEDKY

V nasledujúcej časti príspevku sú prezentované vybrané zistenia skúmaných okruhov. Pri porovnávaní jednotlivých rokov bolo do komparácie zahrnutých 637 respondentov, ktorí dotazník vyplnili v oboch vlnách výskumu².

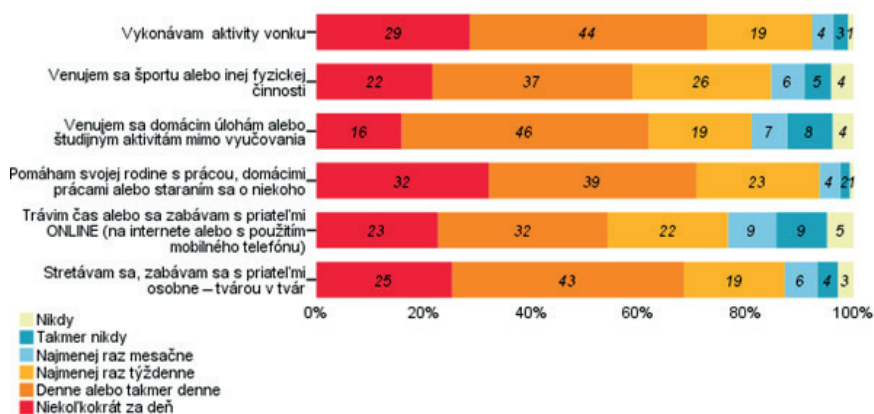
Trávenie voľného času

Dennému alebo takmer dennému vykonávaniu aktivít vonku sa v roku 2021 venovalo 75 % respondentov, v roku 2022 73 % respondentov. V roku 2021 sa denne alebo takmer denne športu a inej fyzickej aktivite venovalo 53 %, v roku 2022 59 % respondentov. Domáce úlohy alebo študijné akti-

2 V úvodnej časti dotazník obsahoval otázku, v ktorej mali respondenti v oboch rokoch zapísať kód skladajúci sa z údajov, ktoré sú nemenné a na základe ktorého bolo možné dotazníky pri komparácii spárovať. Nízky počet spárovaných dotazníkov pre analýzu vyplýva z toho, že bolo možné použiť len tie dotazníky, v ktorých respondent na konkrétne výskumné otázky odpovedal v oboch vlnách zberu. V mnohých prípadoch totiž boli niektoré otázky nezodpovedané.

vity na dennej báze v roku 2021 uviedlo 66 % respondentov, v roku 2022 62 % respondentov. Pomáhanie rodine s prácou, domácimi prácami alebo staraním sa o niekoho denne alebo takmer denne uviedlo v roku 2021 74 % respondentov, v roku 2022 71 % respondentov. Trávenie času s priateľmi online alebo zabávaním sa s nimi online (cez mobilný telefón alebo internet) na dennej báze uviedlo v roku 2021 54 % a v roku 2022 55 % respondentov. Stretávanie sa s priateľmi osobne tvárou v tvár na dennej báze uviedlo v roku 2021 71 % respondentov a v roku 2022 68 % respondentov. V grafe č. 1 sú prezentované odpovede na otázku: „Ako často robíš nasledujúce činnosti?“ pre celú skupinu.

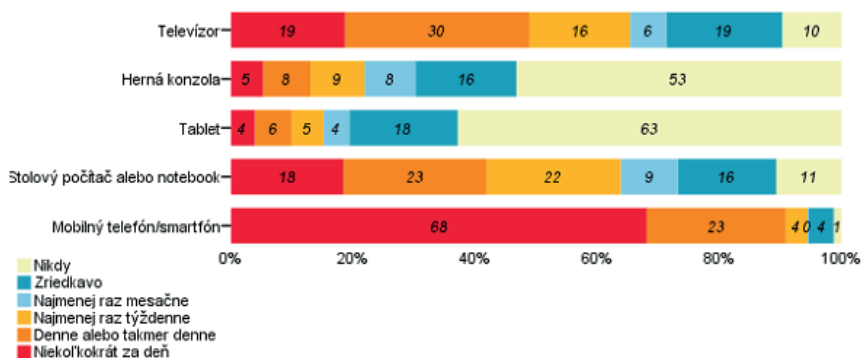
Graf č. 1: Trávenie voľného času



Zariadenia, z ktorých sa deti a dospelávajúci pripájajú na internet

V roku 2021 používalo mobil na dennej báze 90 % detí a dospelávajúcích, v roku 2022 91 %. Stolový počítač alebo notebook používalo v roku 2021 47 % detí a dospelávajúcích, v roku 2022 41 %. Tablet v roku 2021 používalo 10 % detí a dospelávajúcích, v roku 2022 takisto 10 % z nich. Používanie hernej konzoly uviedlo 12 % detí a dospelávajúcích v roku 2021, v roku 2022 13 %. Televízor na prístup do internetu používalo v roku 2021 50 % respondentov, v roku 2022 49 % respondentov. V grafe č. 2 sú prezentované výsledky používania internetu na jednotlivých zariadeniach.

Graf č. 2: Zariadenia používané na prístup do internetu



Spánkové návyky

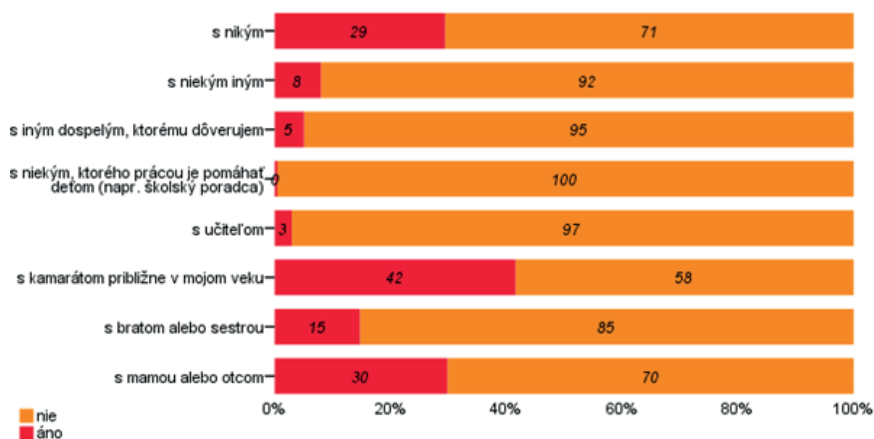
V roku 2021 chodilo spať v školské dni v čase od 21.00 hod. do 23.00 hod. 53 % respondentov, v roku 2022 to uviedlo 56 % detí a dospelých; v prípade víkendu túto istú dobu od 21.00 hod. – 23.00 hod. v roku 2021 aj v roku 2022 uviedlo rovnako 40 % respondentov. V roku 2021 sa 59 % detí a dospelých cez školské dni budilo v čase od 6.00 hod. – 7.00 hod., v roku 2022 to bolo 60 % respondentov. Cez víkendy sa v roku 2021 budilo 53 % detí a dospelých v čase od 8.00 hod. do 10.00 hod., v roku 2022 to bolo 48 %. Čo sa týka množstva času potrebného na zaspávanie, potom, ako išlo spať, do 30 minút v roku 2021 zaspalo 75 % detí a dospelých, v roku 2022 to bolo 78 % respondentov. V roku 2021 sa v škole cítilo dosť alebo veľmi ospalo 26 % detí a dospelých, v roku 2022 to uviedlo 25 % respondentov. Takmer denne alebo denne používalo v roku 2021 mobil tesne pred spaním 66 % detí a dospelých, v roku 2022 to uviedlo rovnako 66 % respondentov.

Šikanovanie a kyberšikanovanie

V porovnaní s rokom 2021 výskyt šikanovania klesol z 26 % na 24%. Narástol však počet obetí, ktoré sa so šikanovaním stretávajú na dennej báze: z 11 % na 20 % tvárou v tvár; z 8 % na 16 % prostredníctvom technológií; z 3 % na 13 % iným spôsobom. V porovnaní s rokom 2021 možno v podstate konštatovať zachovanie trendov vo forme kyberšikanovania. Najčastejšie sa to deje cez sociálne siete (41 % v roku 2021, 43 % v roku 2022). Šikanovanie cez správy na telefón kleslo z 26 % na 22 %, útoky cez online hru klesli z 25 % na 23%. Medziročne vzrástlo šikanovanie cez telefonáty z 12 % na 19 %.

Oproti roku 2021 narástlo zdieľanie nepríjemných správ zo 17 % na 22 % a najčastejšia forma šikanovania prostredníctvom zasielania nepríjemných správ z 56 % na 59 %. Pri porovnaní rokov 2021 a 2022 je zaujímavým zistením, že v aktuálnom roku bolo menej obetí, ktoré boli veľmi znepokojené (pokles z 13 % na 9 %) aj dosť znepokojené (pokles z 22 % na 16 %). Porovnanie medziročných dát ukazuje určitú mieru stability vzorcov komunikácie o skúsenosti so šikanovaním. Rovnako v roku 2021 aj v roku 2022 30 % obetí komunikovalo s rodičmi a 29 % nekomunikovalo s nikým; s rovesníkom komunikovalo 44 % obetí v roku 2021 a 42 % v roku 2022; s odborníkom v roku 2021 komunikovali 2 % obetí, kým sumárne v roku 2022 0 %, hoci v absolútnych číslach to bol len jeden chlapec. Mierne klesol počet obetí, ktoré komunikovali s učiteľom (zo 6 % na 2 %). V grafe č. 3 sú prezentované druhy komunikácie, ktoré obeť šikany vyhľadali v roku 2022.

Graf č. 3: Komunikačná reakcia po šikane (S kým sa o tom rozprávali?)



V roku 2022 sa k realizácii šikanovania priznalo 12 % respondentov (v roku 2021 to bolo 16 %). Z výsledkov v porovnaní rokov 2021 a 2022 vyplýva, že mierne narástla frekvencia priznaného šikanovania, keďže odpoveď „nikdy“ si v prípade inej formy šikanovania vybralo 75 % agresorov v roku 2022 (80 % v roku 2021, v prípade kyberšikanovania 35 % (38 % v roku 2021) a v prípade šikanovania tvárou v tvár to bolo 17 % (21 % v roku 2021). Mierne kleslo denné šikanovanie tvárou v tvár (z 12 % na 8 %) aj

kyberšikanovanie (z 15 % na 13%). Na druhej strane bolo viac prípadov šikanovania na týždennej aj mesačnej či menej častej báze.

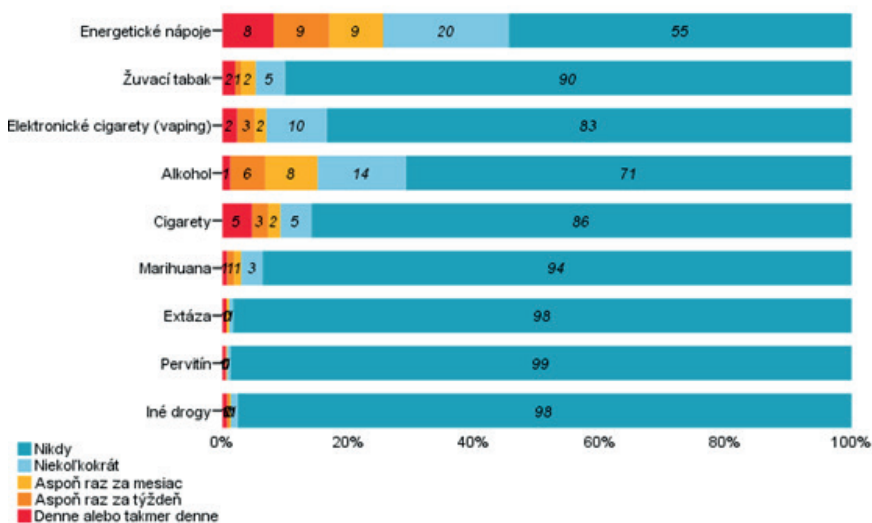
Sexuálne obsahy a sexting

V roku 2021 sa so sexuálnymi obsahmi stretlo 61 % detí a dospelých a v roku 2022 táto skúsenosť klesla na 52 %. V roku 2021 bola prevencia dostávania sexuálnych správ na úrovni 33 % a v roku 2022 klesla na 28 %. V roku 2021 bola prevencia posielania správ so sexuálnym obsahom na úrovni 8 % a v roku 2022 klesla na 5 %. V roku 2021 bola prevencia žiadania intímnych informácií od detí a dospelých na úrovni 20 % a v roku 2022 mierne klesla na 17 %.

Užívanie návykových látok

V roku 2021 malo skúsenosť s konzumáciou energetických nápojov 42 % detí a dospelých a v roku 2022 sa táto skúsenosť mierne zvýšila na 45 %. V roku 2021 malo skúsenosť s alkoholom 30 % detí a dospelých, v roku 2022 zostala prevencia takmer rovnaká – 29 %. V roku 2021 malo skúsenosť s fajčením cigariet 16 % detí a dospelých, v roku 2022 prevencia mierne klesla na 14 %. V roku 2021 i v roku 2022 malo skúsenosť s marihuanou 6 % detí a dospelých. V grafe č. 4 sú prezentované frekvencie užívania návykových látok v roku 2022.

Graf č. 4: Frekvencia používania návykových látok



Vybrané psychologické premenné

Okrem behaviorálnych dát sme monitorovali aj vybrané psychologické premenné (Heintz et al. 2020). Premenné boli merané overenými krátkymi skriningovými škálami, ktoré mali typicky 4 - 5 položiek. Naším zámerom nebolo určenie diagnózy, ale skôr pomenovanie niektorých symptómov a zameranie sa na trend vývoja. Pri viacerých premenných neboli zaznamenané štatisticky významné zmeny – išlo o emocionálne problémy, problémy s pozornosťou, vyhľadávanie intenzívnych zážitkov, bezpečie a prijatie doma, bezpečie a prijatie v škole, sociálnu oporu od priateľov. Zdá sa, že ide o pomerne stabilné faktory, ktoré sa medzi rokmi výrazne neposunuli. Zo štatisticky významných zmien medzi rokom 2021 a rokom 2022 narástla sebaúcta, klesli prejavy sociálnej fóbie, klesla miera pociťovaného šťastia a životnej spokojnosti, nezmenila sa prevalencia prejavov depresívnej nálady.

ZÁVER

Pandémia výrazne zasiahla celú spoločnosť, deti a dospelých nevyvíjajúcich. Oproti roku 2018, v ktorom sme robili podobný výskum (Izrael et al., 2020) sa v roku 2021 väčšina meraných ukazovateľov zhoršila. Čo svedčí o výraznom negatívnom dopade pandémie na prežívanie a správanie detí a mladých ľudí. V roku 2022 a oproti roku 2021 ako sme ukázali v texte viaceré ukazovatele nezmenili. Niektoré sa jemne polepšili: napr. šikanovanie, sexuálne obsahy, sociálna fóbia, sebaúcta. Niektoré sa naopak jemne zhoršili, napr. používanie návykových látok, pocit šťastia a spokojnosť so životom. Zdá sa, že situácia sa v mnohých oblastiach stabilizuje, ale stále nedosahuje úroveň roku 2018, teda času pred pandemiou. Zistenia z obidvoch rokov poukazujú na trend medzi mladou generáciou v zmysle používania mobilu tesne pred spaním. Praktizujú to až dve tretiny detí a dospelých.

REFERENCIE

Di Fazio, N., Morena, D., Delogu, G., Volonnino, G., Manetti, F., Padovano, M., Scopetti, M., et al. (2022). Mental Health Consequences of COVID-19 Pandemic Period in the European Population: An Institutional Challenge. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9347. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19159347>.

Holdoš, J., Izrael, P., Almasiová, A., & Kohútová, K. (2022). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie. Ružomberok: Verbum – Vydavateľstvo KU, s. 239

Holdoš, J., Izrael, P., Almasiová, A., & Kohútová, K. (2022). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022. 288 s., [2023-07-03]. Dostupné na: http://euko.ku.sk/wp-content/uploads/monografia/VY-SKUMNA_SPRAVA_2022.pdf

Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M., (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. [2023-07-03]. Dostupné na: http://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2021/03/narodna-sprava-final-s1_op.pdf

Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67–S72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>.

Kishida, K., Tsuda, M., Waite, P., Creswell, C., Ishikawa, S. (2021). Relationships between local school closures due to the COVID-19 and mental health problems of children, adolescents, and parents in Japan. *Psychiatry Research*, Volume 306, 2021, 114276, ISSN 0165-1781, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114276>.

Heintz, S., Ruch, W., Aykan, S., Brdar, I., Brzozowska, D., Carretero-Dios, H., Ďurka, R., Lajčiaková, P. ... & Wong, P. S. (2020). Benevolent and Corrective Humor, Life Satisfaction, and Broad Humor Dimensions: Extending the Nomological Network of the BenCor Across 25 Countries. *J Happiness Stud* 21, 2473–2492 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00185-9>

Ludwig-Walz, H., Dannheim, I., Pfadenhauer, L.M. et al. (2022). Increase of depression among children and adolescents after the onset of the COVID-19 pandemic in Europe: a systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Psychiatry Mental Health* 16, 109 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00546-y>.

Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R., Zhou, Yan, N., Rahman, A., Wang, W., Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective*

Disorders, Volume 293, 2021, Pages 78-89, ISSN 0165-0327, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.021>.

Mohler-Kuo, M., Dzemaili, S., Foster, S., Werlen, L., & Walitza, S. (2021). Stress and Mental Health among Children/Adolescents, Their Parents, and Young Adults during the First COVID-19 Lockdown in Switzerland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4668. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18094668>.

Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., ... Gulati, S. (2020). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1). doi:10.1093/tropej/fmaa122.

ROZDIELY MEDZI OTCAMI A MATKAMI DEŤÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V RODIČOVSKOM SPRÁVANÍ VO VZŤAHU K MÉDIÁM A ICH SÚVISLOSTI S VYBRANÝMI AKTIVITAMI DEŤÍ PRED OBRAZOVKAMI DIGITÁLNYCH ZARIADENÍ

Michal Božík^{1,2}, Robert Tomšík¹, Ondřej Hrabec², Kateřina Lukavská^{2,3}

¹Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,
Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, Slovenská republika

²Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Myslíkova 7, 110
00 Praha 1, Česká republika

³Katedra adiktologie, 1. lékařská fakulta, Univerzita Karlova,
Kateřinská 1660/32, 121 08 Praha 2, Česká republika

ABSTRAKT: Používanie digitálnych technológií deťmi je fenoménom, ktorému čoraz viac vedcov venuje zvýšenú pozornosť. Rodičovská mediácia a regulácia používania digitálnych technológií ich deťmi vykazuje rôzne výsledky v prevencii problematickeho používania digitálnych zariadení. Aktuálna štúdia sa zaoberá rodičovským správaním vo vzťahu k médiám u detí vo veku 6 až 10 rokov na Slovensku (pričom tento výskum je súčasťou väčšieho medzinárodného porovnávacieho výskumu, prebiehajúceho na Slovensku, v Česku a Fínsku). Primárnym cieľom aktuálnej štúdie bolo zistiť vzťah a silu predikcie vybraných foriem rodičovského správania a vybraných aktivít detí pred obrazovkami (napr. sledovanie videí, hranie hier, používanie sociálnych sietí). Sekundárnym cieľom bolo zistiť rozdiely medzi otcami a matkami v rámci jednotlivých typov rodičovskej mediácie. Výskumný súbor tvorilo 358 rodičov, z čoho bolo 16,20% mužov. Na skúmanie rodičovského správania bol použitý dotazník MEPA-21. Dotazník je tvorený štyrmi subškálami: Aktívna mediácia, Pravidlá, Kontrola a Hyperprotektívna mediácia. Všetky subškály dotazníka, okrem Aktívnej mediácie, signifikantne korelovali s vybranými aktivitami detí pred obrazovkami digitálnych zariadení, kde Pravidlá a Kontrola signifikantne záporne predikovali sledovanie videí, hranie hier a chatovanie. Napriek tomu, že bol zistený štatisticky významný rozdiel v miere Aktívnej mediácie, Kontrole a Hyperprotektívnej mediácie, pričom ženy ich používajú častejšie ako muži, tento rozdiel nezasahoval do predikčného vzťahu medzi závislými a nezávislými premennými.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: rodičovská mediácia; rodičovstvo zamerané na médiá; digitálne technológie; pravidlá

ABSTRACT: The use of digital technologies by children is a phenomenon which attracts more and more attention from scientists. Parental mediation and regulation of the use of digital technologies shows inconclusive results in the prevention of problematic use of digital devices. The current study focuses on parental behavior in relation to the media in children aged 6 to 10 years in Slovakia (while this research is part of a larger international comparative research ongoing in Slovakia, the Czech Republic and Finland). The primary objective of the current study was to determine the relationship and predictive power of selected forms of parental behavior and selected activities of children in front of screens (e.g. watching videos, playing games, using social networks). The secondary aim was to find out the differences between fathers and mothers in various types of parental mediation. The research group consisted of 358 parents, of which 16.20% were men. The MEPA-21 questionnaire was used to examine parental behavior. The questionnaire consists of four subscales: Active mediation, Rules, Control and Overprotective mediation. All subscales of the questionnaire, except for Active Mediation, were significantly correlated with selected activities of children in front of digital devices, where Rules and Control significantly negatively predicted watching videos, playing games and chatting. Despite the fact that a significant statistical difference was found in Active Mediation, Control and Overprotective Mediation, with women using them more than men, this difference did not interfere with the predictive relationship between the dependent and independent variables.

KEYWORDS: parental mediation; media parenting; digital technologies; rules

GRANTOVÁ PODPORA

Tento projekt bol financovaný s podporou Grantovej agentúry Českej republiky (grantové číslo 21-31474S) a Univerzitou Karlovou – grant Cooperatio (Health Sciences).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Používanie obrazoviek (tými ďalej v texte myslíme obrazovky digitálnych zariadení, ako sú smartfóny, tablety, osobné počítače, herné konzoly a televízia) deťmi sa v dnešnej digitálne orientovanej dobe dostáva do čoraz väčšej pozornosti pediatrov, psychológov, učiteľov a iných odborníkov, pracujúcich s deťmi a mládežou. Potenciálne škodlivé účinky intenzívneho používania obrazoviek na deti a mládež vedie výskumníkov k tomu, aby hľadali spôsoby, ktorými môžeme podporiť rodičov ako aj deti samotné vo vyváženom a zdravom používaní obrazoviek. Nevhodné používanie obrazoviek (kam sa radí aj nadmerné množstvo času pred obrazovkami) môže mať vážne negatívne dôsledky pre deti, ako sú napríklad obezita

(Jackson et al. 2009), problémy so spánkom (Hale a Guan, 2015), problémy s pozornosťou (Christakis et al. 2004) alebo depresívne symptómy, či vyššia úroveň emocionálneho distresu (Pagani et al., 2019). Predškolský vek a prvé roky školskej dochádzky sú obdobím, kedy si deti osvojujú prvé zvyky a pravidlá. Masové rozšírenie zariadení s obrazovkami umožňuje deťom používať obrazovky takmer kedykoľvek, kdekoľvek a takým spôsobom, aký si vyberú. Výsledkom je, že detí trávia zvyšujúce sa množstvo času pred obrazovkami digitálnych zariadení (Coyne et al. 2017).

Aktuálne výskumy (metaanalýza od Fam et al., 2022) poukazujú na fakt, že samotný čas strávený pred obrazovkami nie je úplne rozhodujúcim faktorom vo vzťahu k problematickému používaniu obrazoviek. Autori metaanalýzy argumentujú faktom, že napriek tomu, že rodičovská mediácia je efektívna pri znižovaní času stráveného pred obrazovkou, ale je oveľa menej efektívna pri znižovaní symptómov problematického užívania médií. Čas pred obrazovkou je jeden z faktorov, ktorý môže viesť k behaviorálnym závislostiam, ale nie je jediným indikátorom problematického užívania obrazoviek (Fam et al., 2022). Väčšia pozornosť by sa preto mala sústrediť aj na ďalšie premenné, ktoré môžu do tohto problému výrazne vstupovať – obsah, ktorý deti cez obrazovky konzumujú, ako aj kontext, v ktorom sa táto konzumácia odohráva. V neposlednom rade je potrebné brať do úvahy aj špecifiká dieťaťa samotného. Ak sa problematické vzorce správania vo vzťahu k obrazovkám objavia v skorom období života dieťaťa, majú tendenciu zostať prítomné počas celého obdobia detstva (McArthur et al. 2020).

Americká asociácia pediatrov (AAP) odporúča rodičom, aby čas pred obrazovkou ich detí neprekračoval dve hodiny denne, aby sa rodičia snažili držať deti do dvoch rokov úplne od obrazoviek a aby rodičia elektronické zariadenia zbytočne nevpustili do detských izieb, ale snažili sa ich udržať v spoločných priestoroch bytov (Strasburger et al., 2013). Na Slovensku a v Česku sa už u detí mladšieho školského veku (6-10) hovorí o čase, ktorý sa blíži 3 a pol hodinám denne (Lukavská et al., 2021). Iný výskum (Mascheroni a Cuman, 2014) zameraný na európskych tínedžerov uvádza, že problematickým je aj to, že deti sú online naraz pomocou viacerých zariadení. Väčšina (92%) z amerických tínedžerov uvádza, že sú online denne, pričom 24 % uviedlo, že sú online „takmer neustále“ (Lenhart, 2015). Odporúčania národných inštitúcií predstavujú skôr ideál, ktorému sa snažíme priblížiť, ale realita je iná, čo vedie vedcov k tomu, že sa čoraz viac venujú témam rodičovskej mediácie a regulácie používania digitálnych

technológií ich deťmi a rodičovským prístupom, zameraným na zodpovedné používanie digitálnych zariadení ich deťmi.

Tento postupne, desaťročia narastajúci záujem o tému sa postupne dostal od televízie, k novým médiám, súhrnne sa označuje termínom rodičovská mediácia a regulácia digitálnych technológií, alebo na médiá zamerané rodičovstvo (media parenting, MP). MP sa zameriava na stratégie, ktoré používajú rodičia na mediovanie vzťahu dieťa-digitálne technológie, pričom cieľom je podporovať také spôsoby interakcie, ktoré sú pre dieťa benefitom a naopak predchádzať možným rizikám používania digitálnych médií (Nielsen et al., 2019). Mediácia digitálnych technológií sa delí na tri základné skupiny prístupov – reštriktívnu mediáciu, aktívnu mediáciu a mediáciu pomocou spoločného užívania (Nikken a Jansz, 2014). Reštriktívna mediácia je súborom prístupov, pri ktorých rodičia kontrolujú rozsah, v ktorom ich deti konzumujú média, ako aj to, o aký ide obsah, pričom túto kontrolu rodičia robia nastavovaním pravidiel a limitov (Kalmus et al. 2015). Aktívna mediácia znamená, že rodičia komunikujú s dieťaťom, pomáhajú mu a vedú ho pri jeho užívaní digitálnych médií (Koning et al. 2018). Mediácia pomocou spoločného užívania ráta so zapojením rodiča a zdieľaním aktivít, spojených s používaním medií spolu s dieťaťom (Nikken & Jansz, 2014). Jednotlivé prístupy sú opakovane skúmané so zámerom zistiť, či majú protektívny alebo naopak škodlivý efekt, napr. Collier et al. (2016) uvádzajú protektívny efekt aktívnej mediácie voči agresívnemu správaniu detí a adolescentov. Niektoré štúdie (Yaffe, 2020) zistili aj rozdiely medzi otcami a matkami v tom, ako tieto jednotlivé prístupy uplatňujú a s akým efektom.

Na to, aby bolo možné MP skúmať, vzniklo v minulosti viacero nástrojov. Väčšina z nich však bola použitá v iných výskumoch iba raz. Tie najvýraznejšie z nich sú Perceived Parental Media Mediation Scale (PPMMS) od autorov Valkenburg et al. (2013), EU Kids Online Survey (Livingstone et al. 2011) alebo z novších napr. Media parenting measurement model (MPMM) od Corcoran et al. (2022). Každý z týchto a mnohých ďalších nástrojov má určité nedokonalosti (PPMMS – nepokrýva všetky na médiá zamerané rodičovské správanie, EUKO Survey sa zameriava iba na predpubertálne a nie mladšie deti, MPMM je z nich najrobustnejší a najkomplexnejší, ale chýba mu zameranie na kontext, v ktorom sa rodičovská mediácia odohráva). Z tohto dôvodu bol pre potreby tohto výskumného projektu zostavený nástroj vlastnej proveniencie s názvom Media Parenting Scale for School-Aged Children (MEPA-21). MEPA-21 vychádza

z predchádzajúcich iterácií dotazníka (MEPA-36 a MEPA-20, Lukavská et al., 2021). Pomocou MEPA-21 bola snaha komplexne zmapovať rodičovské správanie vo vzťahu k médiám, pričom aktuálna štúdia si dáva za cieľ predstaviť vybrané výsledky, zamerané na rozdiely medzi matkami a otcami v rodičovskom správaní, ako aj súvislosti medzi jednotlivými subškálami dotazníka MEPA-21 a vybranými aktivitami detí pred obrazovkami digitálnych zariadení.

ZBER DÁT

Prezentovaný výskum je súčasťou medzinárodného výskumu, realizovaného v Českej republike, Slovenskej republike a Fínsku (GAČR-21-31474S). Participantmi v prezentovanej štúdii, založenej na slovenskej časti tohto výskumu, boli rodičia detí, navštevujúcich prvý, druhý a tretí ročník základných škôl na Slovensku. Participantmi boli oslovení cez školy, ktoré boli vybrané v Januári 2021 na základe stratifikovaného náhodného výberu. Viac detailov je možné dohľadať v registračnom protokole (<https://osf.io/93qx4>). Samotný zber dát prebiehal od apríla do júna 2021, tesne po návrate detí do škôl po pandémie COVID-19. Pozvanie na účasť vo výskume sprostredkoval rodičom riaditeľ školy, školský psychológ alebo učiteľ. Výskumný tím pripravil pre sprostredkovateľov vzorový mail s linkom, cez ktorý bolo možné zapojiť sa do výskumu, tento bol zväčša distribuovaný rodičom prostredníctvom portálu Edupage. Na zber dát bol použitý softvér LimeSurvey. Vyplnenie celej dotazníkovej batérie trvalo približne 30 minút.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Súhlas s účasťou vo výskume poskytlo 2836 rodičov z troch krajín (SK, CZ, FI). Dáta od týchto účastníkov boli skontrolované a na základe chýbajúcich hodnôt boli účastníci, u ktorých chýbalo viac ako 25% odpovedí v celej batérii (N = 871), vypustení z analýzy. Rovnako tak boli vypustení rodičia s deťmi mimo cieľovú vekovú skupinu 6-11 rokov (N = 7), rodičia z Fínska, ktorí uviedli že boli v karanténe (N = 32) ako aj rodičia, ktorí neuviedli, či ich deti navštevovali školu prezenčne alebo nie (N = 11). Nakoľko sa táto štúdia zaoberá primárne dotazníkom MEPA-21 a jeho porovnaním s inými premennými, všetci účastníci s chýbajúcimi hodnotami v tomto dotazníku boli vypustení (N = 321). Keďže sa v tejto štúdii zameriavame na populáciu slovenských rodičov, tak nám po vylúčení českých a fínskych rodičov (NCZ = 912, NFI = 320) ostalo vo finálnom súbore 362 participantov. Výskumný súbor tvorilo 58 otcov a 289 matiek. Čo sa týka

vzdelania, 59,1% respondentov uvádza vysokoškolské vzdelanie, 31,8% stredoškolské a 9,2% základné. Z hľadiska príjmu domácnosti uviedlo 13,2% respondentov, že žijú v domácnosti s mesačným príjmom nižším ako 1000€, 30,4% v domácnosti s mesačným príjmom 1000-1500€, 42,1% v domácnosti s príjmom 1500-3000€ a 14,3% v domácnosti s príjmom vyšším ako 3000€.

METÓDY

Škála mediálneho rodičovstva pre rodičov detí v školskom veku (Media Parenting Scale for School-Aged Children [MEPA-21]) je sebvýpovednou škálou, ktorá meria rodičovské praktiky, zamerané na médiá a bola vyvinutá v roku 2021 na základe škál MEPA-36 a MEPA-20 (Lukavská et al., 2021). Pozostáva z 21 položiek, ktoré sýtia 4 subškály: Aktívna mediácia (8 položiek, napr. "Dieťaťu vysvetľujem, aký obsah je pre neho vhodný (napr. na aké videá sa pozerá, aké hry hrá, aké aplikácie používa, aké webové stránky, aké články a obrázky)."), Pravidlá (tri položky, napr. "Máme dohodnuté pravidlá, koľko času má dieťa stráviť s obrazovkami."), Kontrola (5 položiek, napr. "Nenechám dieťa s obrazovkou dlhšie, než máme dohodnuté.") a Hyper-protektívna mediácia (5 položiek, napr. "Neustále kontrolujem, čomu sa dieťa na obrazovke venuje."). Položky boli systematicky derivované kombinovaním typických mediálnych aktivít (rozprávanie s dieťaťom, vysvetlenie dieťaťu, pomáhanie dieťaťu, byť pozitívnym vzorom dieťaťu, vytváraním pravidiel, monitorovaním a obmedzovaním používania) a tromi dôležitými zložkami používania obrazoviek (rozsah/čas pred obrazovkou, obsah a kontext). Odpovedať na jednotlivé položky sa dalo na päťstupňovej Likertovej škále od vôbec neplatí (1) až po rozhodne platí (5).

Do dotazníkovej batérie boli zahrnuté aj viaceré sociodemografické premenné, ako sú rod, vek a vzdelanie rodiča; intaktnosť rodiny, príjem rodiny, rod a vek dieťaťa, ročník, ktorý dieťa navštevuje v škole a pozícia dieťaťa medzi súrodencami.

Všeobecné rodičovstvo, ktoré skúma najmä rodičovskú vrelosť (responsivnosť) a rodičovskú kontrolu (prísnosť) bolo merané pomocou skrátenej verzie PARQ/C dotazníka pre rodičov (PARQ/C Questionnaire for Parents; Rohner a Khaleque, 2012; Rohner et al., 2005). Problematické používanie obrazoviek rodičmi bolo merané pomocou sebvýpovednej škály pre digitálnej závislosti (Hawi et al., 2019), ktorá bola skrátená a upravená pre použitie u rodičov.

Čas pred obrazovkou u detí bol meraný s použitím ôsmich položiek, ktoré sa pýtali na čas pred obrazovkami rôznych zariadení (televízia, smartfón, tablet, osobný počítač, herná konzola) za účelom oddychu (tj. vylúčením využitia na pracovné účely) počas typického dňa v pracovnom týždni a počas typického víkendového dňa. Odmeraný čas pre jednotlivé zariadenia bol sumarizovaný pre zistenie celkového času pred obrazovkami počas bežného dňa pracovného týždňa a bežného víkendového dňa. Hodnota dňa pracovného týždňa bola vynásobená piatimi, víkendového dňa dvoma. Celkový denný čas pred obrazovkami bol sumou týchto dvoch hodnôt, vydelenou siedmimi. Detské intruzívne používanie obrazoviek (napr. používanie obrazoviek počas rodinných alebo osobných aktivít ako napr. jedenie, cestovanie, čas po večierke atď.) boli merané siedmimi položkami, v ktorých rodičia udávali frekvenciu používania obrazoviek počas týchto aktivít.

ŠTATISTICKÁ ANALÝZA

Štatistický program SPSS (Statistical Package for Social Science ver. 25) a JASP 0.14.1.0 boli použité na deskripciu výskumných dát, na zisťovanie asociácií a rozdielov medzi premennými. Analýza zahŕňala základné deskriptívne ukazovatele (N, Min, Max, M, SD). Korelačná analýza pomocou Pearsonovho r zisťovala súvislosti medzi jednotlivými subškálami dotazníka MEPA-21 a vybranými aktivitami detí pred obrazovkami (napr. sledovanie videí, hranie hier, používanie sociálnych sietí). Pomocou Studentovho t -testu sme zisťovali rozdiely vo všetkých výskumných premenných vzhľadom na rod rodičov. Na overenie predikčných vzťahov medzi subškálami dotazníka MEPA-21 a vybranými aktivitami detí pred obrazovkami digitálnych zariadení boli použité multivariačné testy (MGLM analýza).

VÝSLEDKY

V tabuľkách sú uvedené opisné údaje hrubého skóre premenných dotazníka MEPA-21 (Tab. 1) a ďalších závislých výskumných premenných (Tab.2). Štatistiky sú uvedené pre celý výskumný súbor ($N = 358$). Pre komparačné účely medzi jednotlivými škálami sú vedené aj položkové priemery a štandardné odchýlky (M_{item} a SD_{item}) pre subškály dotazníka MEPA-21.

Tabuľka 1: Opisná štatistika výskumných premenných škály MEPA-21

	N	MIN	MAX	M	SD	M_i	SD_i
Aktívna mediácia	358	22	40	34,37	4,268	4,30	0,533
Pravidlá	358	5	15	12,94	2,223	4,31	0,741
Kontrola	358	11	25	20,98	3,266	4,20	0,653
Hyperprotektívna mediácia	358	7	25	17,09	3,878	3,42	0,776

Pozn.: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; M_i – priemer položky; SD_i – priemer štandardnej odchýlky.

Tabuľka 2: Opisná štatistika výskumných premenných vybraných aktivít detí pred obrazovkami digitálnych zariadení

	N	MIN	MAX	M	SD
Sledovanie videí	350	0	7	4,27	2,405
Hranie hier	350	0	7	3,09	2,568
Videohovor alebo chat	347	0	7	0,93	1,737
Vytváranie multimedialného obsahu alebo jeho zdieľanie	346	0	7	0,50	1,197
Aktívne používanie sociálnych sietí	350	0	7	0,41	1,317
Prehliadanie internetu	339	0	7	1,32	1,961

Pozn.: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka.

Cieľom štúdie bolo zistenie lineárnych korelácií medzi výskumnými premennými. Premenné, ktoré signifikantne súviseli s tromi subškálami dotazníka MEPA-21 (pravidlá, kontrola, hyperprotektivita) boli sledovanie videí a hranie hier. Ostatné premenné súviseli štatisticky významne iba s jednou premenou dotazníka MEPA-21, konkrétne: videohovor alebo chat s kontrolou ($p \leq 0,001$); vytváranie multimedialného obsahu alebo jeho zdieľanie s hyperprotektivitou ($p \leq 0,050$); a prehliadanie internetu s pravidlami ($p \leq 0,050$). Medzi položkou Aktívne používanie sociálnych sietí a subškálami dotazníka MEPA-21 nebol zistený štatisticky významný vzťah. Výsledky sú uvedené v tabuľke 3 nižšie.

Tabuľka 3: Korelácia medzi výskumnými premennými faktorov MEPA a vybraných aktivít detí pred obrazovkami digitálnych zariadení

	Aktívna mediácia	Pravidlá	Kontrola	Hyperprotektívna mediácia
Sledovanie videí	-0,098	-0,244**	-0,240**	-0,180**
Hranie hier	-0,077	-0,195**	-0,216**	-0,119*
Videohovor alebo chat	0,014	-0,091	-0,143**	-0,006
Vytváranie multimedialného obsahu alebo jeho zdieľanie	0,043	0,006	0,040	0,113*
Aktívne používanie sociálnych sietí	-0,042	-0,023	-0,021	0,079
Prehliadanie internetu	-0,088	-0,113*	-0,073	-0,033

Pozn.: **. Korelácia je signifikantná na hladine $p \leq 0,01$; *. Korelácia je signifikantná na hladine $p \leq 0,05$.

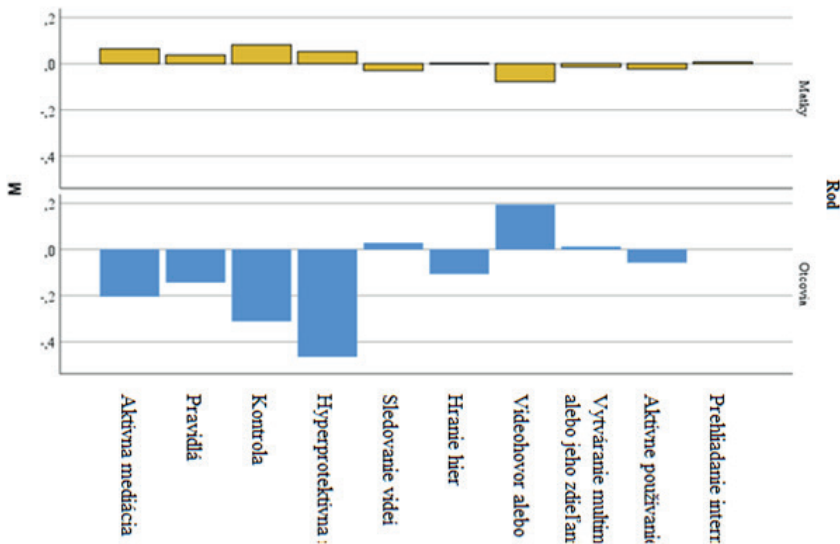
Ďalším cieľom štúdie bola komparácia všetkých výskumných premenných vzhľadom na rod rodičov. Výskumné podsúbory boli porovnávané Studentovým t-testom, na základe ktorého bolo zistené, že štatisticky významný rozdiel medzi matkami a otcami existuje v troch subškálach dotazníka MEPA-21: aktívna mediácia, $t(353)=2,221$, $p \leq 0,050$; kontrola, $t(353)=3,037$, $p \leq 0,001$ a hyperprotektívna mediácia, $t(353)=4,203$, $p \leq 0,001$. Detailný popis je v tabuľke č. 4. Vo všetkých uvedených premenných dosiahli matky štatisticky významne vyššie priemerné skóre. V premennej pravidlá, ako aj v ostatných skúmaných premenných nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi posudzovanými skupinami. Priemery jednotlivých premenných, transferované na Z-skóre, sú uvedené v grafe 1.

Tabuľka 4: Komparácia výskumných premenných škály MEPA-21 a vybraných aktivít detí pred obrazovkami digitálnych zariadení vzhľadom na rod rodičov

	M		df	t	p
	Matky	Otcovia			
Aktívna mediácia	34,60	33,26	353	2,221	≤0,050
Pravidlá	13,02	12,52	353	1,566	ns
Kontrola	21,23	19,83	353	3,037	≤0,001
Hyperprotektívna mediácia	17,46	15,17	353	4,203	≤0,001
Sledovanie videí	4,26	4,37	345	0,305	ns
Hranie hier	3,15	2,88	345	0,728	ns
Videohovor alebo chat	0,88	1,24	342	1,452	ns
Vytváranie multimediálneho obsahu alebo jeho zdieľanie	0,50	0,53	341	0,131	ns
Aktívne používanie sociálnych sietí	0,43	0,38	345	0,243	ns
Prehliadanie internetu	1,33	1,35	334	0,086	ns

Pozn.: M – priemer; df – stupne voľnosti; t – t-test; p – hladina významnosti.

Graf 1: Komparácia výskumných premenných škály MEPA-21 a vybraných aktivít detí pred obrazovkami digitálnych zariadení vzhľadom na rod rodičov



V tabuľke 5 sú uvedené výsledky multivariačných testov (MGLM analýza). Cieľom MGLM analýzy bolo overenie predikčných vzťahov medzi subškálami dotazníka MEPA-21 a vybranými aktivitami detí pred obrazovkami digitálnych zariadení, ako aj rolu rodu rodičov v predikčnej interakcii. Boxov M-test rovnosti kovariančných matíc (Box's M Test of Equality of Covariance Matrices) nebol štatisticky významný, $M(15)=22,305$, $p>0,050$. Premenná aktívne používanie soc. sietí., bola z modelu vypustená, vzhľadom na to, že signifikantne nekorelovala s ani jednou subškálou dotazníka MEPA-21, ani nebol zistený medzirodový rozdiel v tejto premennej. Iba tri výskumné premenné boli signifikantne predikované subškálami dotazníka MEPA-21, a to sledovanie videí, $F(5)=5,081$, $p\leq 0,001$; hranie hier, $F(5)=3,726$, $p\leq 0,001$; a videohovor alebo chat, $F(5)=3,856$, $p\leq 0,001$. Na základe koeficientu Eta, signifikantné modely vysvetľovali nasledovné percentá rozptylu: sledovanie videí, 2,0%; hranie hier, 1,5%; videohovor alebo chat, 3,0%. Súčasťou analýzy MGLM bola aj analýza odhadov parametrov a interakcií so subškálami MEPA-21. Pri bližšej analýze bolo zistené, že závislé premenné boli predikované iba dvomi subškálami MEPA-21, a to konkrétne, premenná sledovanie videí ($\beta=-0,209$) subškálou pravidlá, a premenné hranie hier ($\beta=-0,126$) a videohovor alebo chat ($\beta=-0,116$) subškálou kontrola. Všetky koeficienty β boli záporné, čo znamená, že čím boli rodičia benevolentnejší v zmysle pravidiel a kontroly, tým mali deti vyššiu možnosť sledovať videá, hrať hry alebo realizovať videohovor či chat. Rod rodičov nezasahoval signifikantne do interakcie medzi závislými a nezávislými premennými, $F(5)=1,293$, $p>0,05$.

Tabuľka 5: Tabuľka parametrov (MGLM)

		B	t	p	95% Interval spoľahlivosti		η_p^2
					Spodný	Horný	
Pravidlá	Sledovanie videí	-0,209	-2,534	$\leq 0,050$	-0,371	-0,047	0,020
Kontrola	Hranie hier	-0,126	-2,141	$\leq 0,050$	-0,241	-0,010	0,014
	Videohovor alebo chat	-0,116	-3,041	$\leq 0,001$	-0,190	-0,041	0,029

Pozn.: β – Beta koeficient; t – t -test; p – hladina štatistickej významnosti; η_p^2 – umocnený koeficient Eta (parciálny).

DISKUSIA

Signifikantné záporné korelácie medzi faktormi MEPA-21 pravidlá, kontrola a hyperprotektívna mediácia s vybranými aktivitami sledovanie videí a hranie videohier nie sú prekvapujúce – iba potvrdzujú, že reštriktívne a hyperprotektívne stratégie, ktoré rodičia používajú, sa častejšie vyskytujú u rodičov detí, ktorí reportujú menej hrania hier alebo pozerania videí. Problémom, ktorý uvádzajú Fam et al. (2022) vo svojej metaanalýze je, že rodičovská mediácia je efektívna iba pri redukovaní času pred obrazovkou, ale ak sa pozrieme na problematické užívanie médií, výsledky väčšiny štúdií sú nesignifikantné. Napriek tomu, že čas pred obrazovkou je významnou zložkou behaviorálnych závislostí, nevieme jednoznačne povedať, či takéto stratégie sú naozaj efektívne pri predchádzaní budúcich problémov v živote dieťaťa. Ako udávajú ďalej Fam et al. (2022), aplikovanie týchto stratégií môže znížiť čas pred obrazovkou, ale dieťa sa stále môže zaoberať myšlienkami na používanie médií alebo sa cítiť podráždené. Na mieste je preto obzvlášť veľká opatrnosť pri vyvodzovaní záverov z týchto výsledkov. Odpovede by nám mohlo dať zameranie sa na konkrétny obsah daných aktivít (tj. aké videá dieťa pozerá, aké hry hrá) a kontext, v ktorom sa táto interakcia odohráva (kedy, kde a ako dieťa pozerá videá a hrá hry).

Nami zistené rozdiely medzi matkami a otcami v jednotlivých faktoroch aktívnej mediácie, kontroly a hyperprotektívnej mediácie (v prospech matiek) môžeme interpretovať rôzne. Jedným z vysvetlení môže byť, že matky majú celkovo tendenciu pôsobiť viac ochranársky voči (ešte stále relatívne malým) deťom ako otcovia. Táto možnosť v sebe zahŕňa aj produktívne stratégie (aktívna mediácia, kontrola), ako aj tie problematickejšie stratégie (hyperprotektívna mediácia) a je v súlade so zisteniami meta štúdie od Yaffe (2020), ktorý analyzoval 31 štúdií zameraných na rodiny, pričom väčšina týchto štúdií udávala rozdiely medzi prístupom matiek a otcov. Obraz, ktorý z týchto štúdií vyskladal, hovorí o matkách ako viac akceptujúcich, responzívnych a podporujúcich, rovnako tak viac kontrolujúcich správanie, vyžadujúcich a podporujúcich autonómiu. Veľmi všeobecne by sa dalo odporučiť, aby rodičia pri svojich rozhovoroch o výchovných stratégiách zohľadňovali tento fakt, a to najmä, ak myslíme na hyperprotektívne matky – najmä v ich prípade môže ich domnelá starostlivosť o dieťa viesť k opačnému, ako zamýšľanému dôsledku.

Zistená predikčná schopnosť subskál pravidiel a kontroly vo vzťahu k sledovaniu videí, hrania hier alebo realizovaniu videohovoru či chatu nám

síce hovorí o tom, že čím je rodič benevolentnejší, tým viac deti médiá takýmto spôsobom využívajú, dlhodobý dopad v podobe napr. zvýšeného problematickeho správania vo vzťahu k médiám sa ale takýmto spôsobom nedá overiť. Nejasný efekt reštriktívnej mediácie spomínajú aj Nielsen et al. (2019), nesignifikantný vzťah medzi reštriktívnou mediáciou a problematickým užívaním médií uvádzajú Fam et al. (2022), rovnako tak prísne rodičovstvo nie je efektívnym nástrojom na znižovanie rizika problematickeho hrania hier, ale ani toto riziko nezvyšuje (Koning et al., 2018). Okrem toho iné výskumy naznačujú, že reštriktívna mediácia môže mať aj opačné, ako želané dôsledky, napr. v súvislosti s problematickým užívaním internetu alebo videohier sa takéto správanie môže aj zvyšovať (Nielsen et al., 2019). V budúcom výskume by sme nemali dávať dôraz na čas, strávený pred obrazovkou, ale oveľa viac sa zaujímať o obsah a kontext, v ktorom sa interakcia dieťaťa s digitálnymi technológiami odohráva.

LIMITÁCIE VÝSKUMU

Pandémia COVID-19 ovplyvnila participáciu škôl na predmetnom výskume. Rovnako tak doznievajúca situácia a zároveň blížiaci sa koniec školského roka mohli spôsobiť nižšiu ochotu rodičov zapojiť sa do výskumu, prípadne výskum dokončiť (v porovnaní s Českom, v ktorom sa zbierali dáta online, aj metódou pero-papier, kde bola návratnosť dotazníkov vyššia). Ďalšou limitáciou je disparita medzi respondentmi – podobne ako mnoho iných výskumov v oblasti rodičovstva, aj v našom výskume bol nevyvážený súbor matiek a otcov, rovnako tak zastúpenie rodičov s vyšším vzdelaním a vyšším socioekonomickým statusom. Nakoľko prebiehal zber dát online, nevieme s istotou povedať, či sme zachytili širokú paletu rodičov, alebo naopak skôr tých, ktorí sú technologicky zdatnejší a viac angažovaní v oblasti mediálneho rodičovstva. Zo všetkých týchto obmedzení vyplýva, že budúci výskum by sme mali realizovať v teréne, snažiť sa v ňom o čo najvyššie zastúpenie nielen matiek, ale aj otcov a snažiť sa podchytiť nielen angažovaných a technologicky zdatných rodičov, rovnako tak rodičov zo sociálne slabšieho prostredia, prípadne s nižším vzdelaním. Iným limitujúcim faktorom je samotná konštrukcia nášho dotazníku, v ktorom čas, ktorý deti trávia pred obrazovkou reportujú ich rodičia, pričom reálny čas môže byť odlišný. Z tohto dôvodu je potrebné sa zamyslieť do budúcnosti nad tým, ako by sa dali tieto a ďalšie údaje zisťovať priamo od detí, prípadne ako by sa dala celá batéria transformovať sebvýpovednú batériu určenú pre deti.

ZÁVER

Tento príspevok si dáva za cieľ najmä otvoriť debatu medzi slovenským odborníkmi a vedcami, zaoberajúcimi sa digitálnymi technológiami o tom, čo vlastne mediálne rodičovstvo znamená, aké dôsledky môžu jednotlivé stratégie mať nielen na deti, ale aj na vzťah rodiča a dieťaťa, prípadne na celú sociálnu dynamiku rodiny. Nielen na Slovensku, ale aj v celom svete ostávajú otvorené otázky nielen ohľadom toho, aké sú efekty rodičovskej mediácie a regulácie digitálnych technológií, ale vôbec aj o tom, ako tieto efekty vedecky skúmať tak, aby sme prichádzali s relevantnými výsledkami, ktoré sa dajú aplikovať do praxe našich každodenných životov.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Box, G.E.P. (1949). A General Distribution Theory for a Class of Likelihood Criteria. *Biometrika*, 36(3–4), pp. 317–346. doi:10.1093/biomet/36.3-4.317.

Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., & Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52, 798–812. <https://doi.org/10.1037/dev0000108>

Corcoran, E., Gabrielli, J., Wisniewski, P., Little, T. D., & Doty, J. (2022). A Measurement Model of Media Parenting: Differences Across Parent and Child Reports and Youth Age and Sex. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 44(3), 898–912. <https://doi.org/10.1007/s10862-022-09962-y>

Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reich, S. M., & Rogers, J. (2017). Parenting and Digital Media. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S112–S116. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758N>

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Pediatrics*, 113(4), 708–713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>

Fam, J. Y., Männikkö, N., Juhari, R., & Kääriäinen, M. (2022). Is parental mediation negatively associated with problematic media use among children and adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Canadian*

Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement. <https://doi.org/10.1037/cbs0000320>

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>

Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771–778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>

Jackson, D. M., Djafarian, K., Stewart, J., & Speakman, J. R. (2009). Increased television viewing is associated with elevated body fatness but not with lower total energy expenditure in children. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 89(4), 1031–1036. <https://doi.org/10.3945/ajcn.2008.26746>

Kalmus, V., Sukk, M., & Soo, K. (2022). Towards more active parenting: Trends in parental mediation of children's internet use in European countries. *Children & Society*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/chso.12553>

Koning, I., Peeters, M., Finkenauer, C., & Eijnden, R. (2018). Bidirectional effects of Internet-specific parenting practices and compulsive social media and Internet game use. *Journal of behavioral addictions*, 7, 624–632. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.68>

Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). The 2010 EU kids online survey. The London School of Economics and Political Science.

Lukavská, K., Vacek, J., Hrabec, O., Božík, M., Slussareff, M., Pířová, M., Kocourek, D., Svobodová, L., & Gabrhelík, R. (2021). Measuring Parental Behavior towards Children's Use of Media and Screen-Devices: The Development and Psychometrical Properties of a Media Parenting Scale for Parents of School-Aged Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 9178. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179178>

Mascheroni, G., & Cuman, A. (n.d.). *Net Children Go Mobile: Final Report*. Dostupné na internete: https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/NCGM_FinalReport_Country_DEF.pdf

McArthur, B. A., Browne, D., Tough, S., & Madigan, S. (2020). Trajectories of screen use during early childhood: Predictors and associated behavior and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 113, 106501. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106501>

Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H., & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. In *Journal of Behavioral Addictions* (Vol. 8, Issue 4, pp. 649–663). Akademiai Kiado Rt. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61>

Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>

Pagani, L. S., Harbec, M. J., & Barnett, T. A. (2019). Prospective associations between television in the preschool bedroom and later bio-psycho-social risks. *Pediatric Research*, 85(7), Article 7. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0265-8>

Rohner, R., & Khaleque, A. (2012). Parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 33.

Rohner, R. (2005). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test Manual. *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*, 43–106.

Strasburger, V. C., Hogan, M. J., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Christakis, D. A., Cross, C., Fagbuyi, D. B., Hill, D. L., Levine, A. E., McCarthy, C., Moreno, M. A., & Swanson, W. S. L. (2013). Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 132(5), 958–961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>

Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Developing and Validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A Self-Determination Perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445–469. <https://doi.org/10.1111/hcre.12010>

Yaffe, Y. (2020). Systematic review of the differences between mothers and fathers in parenting styles and practices. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01014-6>

NÁSILIE A ŠIKANOVANIE AKO VÝZNAMNÉ OHROZENIA U DETÍ

VIOLENCE AND BULLYING AS SIGNIFICANT THREAT FOR CHILDREN

Mária Dėdov¹, Martin Fero², Markéta Rusnakov³, Jozef Miklosko⁴

¹Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

²Katedra sociológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

³Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta,
Katolicka univerzita v Ružomberku

⁴Urad komisára pre deti, Bratislava

ABSTRAKT: Príspevok sa zaoberá významnými ohrozeniami, ktoré prezivaju žiaci základných ˇskol. Výskum bol realizovaný u žiakov 7. rocnikov základných ˇskol. Výskumný súbor tvoril 1296 žiakov zo 65 základných ˇskol na Slovensku. ˇSkoly boli vyberané na základe kvotneho výberu. Kraj, veľkosť obce, druh ˇskoly a pohlavie imitovali podiely v celej populácii. Výsledky výskumu poukázali, e až 93% detí ohrozuje násilia a ˇsikanovanie. Dievčatá vyjadrujú výrazne vacsie obavy než chlapci z násilia a ˇsikanovania. Dievčatá v porovnaní s chlapcami vyjadrujú intenzivnejsi strach, o to najmä zo ˇsikanovania na internete, z násilia a ˇsikanovania, z oznámenia ˇsikanovania. Pocit bezpečia súvisí s vnímanou sociálnou oporou od vrstovníkov a rodičov.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: ohrozenie; násilie; spokojnost; strach zo ˇsikanovania, násilia; strach z oznámenia ˇsikanovania

ABSTRACT: The article deals with significant threats experienced by elementary school students. The research was conducted among 7th grade elementary school students. The research group consisted of 1296 pupils from 65 primary schools in Slovakia. Schools were selected on the basis of quota selection. Region, village size, type of school and gender mimicked the proportions in the entire population. The research results showed that up to 93% of children are at risk of violence and bullying. Girls express significantly greater concerns than boys about violence and bullying. Compared to boys, girls express more intense fear, especially of bullying on the Internet, of violence and bullying, of reporting bullying. Feeling safe is related to perceived social support from peers and parents.

KEYWORDS: threat; violence; satisfaction; fear of bullying, violence; fear of reporting bullying

TEORETICKÉ VYMEDZENIE

V súčasnosti možno konštatovať, že šikanovanie medzi rovesníkmi je rozšíreným problémom na školách a prináša vážne dôsledky pre opakovane šikanovaných žiakov. Pojem šikanovanie označuje určitý typ agresívneho správania, ktoré prebieha za špecifických podmienok (Říčan, Janošová, 2010).

Vo všeobecnosti šikanovanie je vymedzené cez viaceré definície (Janošová, Kollerová, Zábrodská, 2014). Nórsky bádateľ Dan Olweus (1993) poukazuje, že šikanovanie sa vyskytuje vtedy, keď je žiak vystavený opakovane a v priebehu času, negatívnym udalostiam jednotlivca alebo viacerých iných osôb. Realizuje sa cez agresívne správanie, keď žiak úmyselne spôsobí zranenie alebo nepohodlie inému žiakovi, prostredníctvom fyzického kontaktu, cez slová alebo inými spôsobmi. Školské šikanovanie je chápané ako agresívne správanie charakterizované opakovaním, nerovnováhou moci a zámernosťou, je škodlivým a bežným problémom ranej adolescencie (Olweus, 2013). Je charakteristické úmyselným správaním (Rettew, Pawlowski, 2016), kedy osoba, alebo skupina osôb fyzicky alebo verbálne ubližuje, zraňuje niekoho opakovane, zámerne ukazuje dominanciu a silu nad slabými (Rigby, 2000; Smith, Brain, 2000). Vyznačuje sa opakovaným úmyselným správaním.

Šikanujúce správanie je sprevádzané prežívaním strachu zo šikanovania (Beale, in Smokowski, Kopasz, 2005). Prejavuje sa vyhľadávaním podporného správania u spolužiakov (Chan, Ireland, 2009), častým vyhýbaním sa situáciám, v ktorých môžu byť jednotlivci šikanovaní (Kim, 2006) alebo vyhýbaním sa školskej dochádzke a to aj z objektívnych zdravotných dôvodov (Smokowski, Kopasz, 2005). Jedným z významných činiteľov, ktorý redukuje strach zo šikanovania je sociálna opora. Wang (2004) ju definuje ako zdroj, ktorý si jednotlivci s inými jednotlivcami alebo skupinami vymieňajú prostredníctvom sociálnych vzťahov.

Šikanovanie je poruchou vzťahov v skupine, má systémový charakter a zasahuje celú skupinu. Vrstovnícka skupina je pre mladých ľudí veľmi dôležitou (Macek, 2003), slúži ako sociálna opora, prijíma, akceptuje človeka aj s ich chybami, avšak vyžaduje i konformitu vo vzťahu ku škole, rodine, sexualite, alkoholu, ale aj šikanovaniu. U chlapcov i dievčat časté šikanovanie a prežívanie nízkej sociálnej opory významne prispieva k zhoršeniu duševného zdravia školských detí. Žiaci, ktorí vnímali slabú sociálnu oporu do rovesníkov, boli častejšie šikanovaní (Rigby, 2000). Miera šikanovania sa zvyšuje, ak žiakom v triede absentuje sociálna opora od

spolužiakov (Holt, Espelage, 2007). U chlapcov i dievčat časté šikanovanie a prežívanie nízkej sociálnej opory významne prispieva k zhoršeniu duševného zdravia školských detí. Žiaci, ktorí vnímali slabú sociálnu oporu do rovesníkov, boli častejšie šikanovaní (Rigby, 2000). Miera šikanovania sa zvyšuje, ak žiakom v triede absentuje sociálna opora od spolužiakov (Holt, Espelage, 2007).

Zvlášť je podstatné podotknúť na rodinné faktory, ktoré úzko súvisia s viktimizáciou (Říčan, Janošová, 2010). Rizikovým sa môže stať rodina sociálne izolovaná, v dôsledku členstva v radikálnych skupinách, či už sú to rôzne marginalizované skupiny ľudí, alebo náboženské sekty. Istým ohrozením môžu byť rodiny s problematickým vzťahom k násiliu, niektorí rodičia vstúpajú deťom od malička, že akýkoľvek druh násilia alebo bitky je zlý, dôsledkom toho môže nastať situácia, kedy sa dieťa nevie ubrániť, kvôli psychickým zábránam i nedostatku skúseností.

VÝSKUMNÉ CIELE

Cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi:

- (a) vnímaním obáv z násilia a šikanovania a ďalšími ohrozeniami v živote dieťaťa;
- (b) prežívaním strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním miery spokojnosti u detí v rôznych oblastiach;
- (c) prežívaním pocitu strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním spokojnosti s podporou od ľudí;
- (d) pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia v rodine, škole, s vrstovníkmi;

VÝSKUMNÉ HYPOTÉZY

Na základe stanovených cieľov sme formulovali nasledujúce výskumné hypotézy:

H1 Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi vnímaním obavy z násilia a šikanovania detí a ďalšími ohrozeniami v živote dieťaťa:

H1a_ ohrozením zo zlých vzťahov v rodine

H1b_ mierou ohrozenia z prežívania depresie, strachov a úzkostí

H1c_ mierou ohrozenia z diskriminácie, znevýhodňovania

H1d_ mierou ohrozenia z internetu, mobilu

H1e_ prežívaním ohrozenia z vojny
H1f_ vnímaním neodpustenia vo vzťahoch

H2 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi strachom z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním miery spokojnosti u detí v rôznych oblastiach:

H2a_ spokojnosťou so vzhľadom (outfitom)
H2b_ spokojnosťou s postavou
H2c_ spokojnosťou s výsledkami v škole
H2d_ spokojnosťou so správaním
H2e_ spokojnosťou s množstvom spánku
H2f_ spokojnosťou s mimoškolskými výsledkami
H2g_ spokojnosťou s počtom „sledovateľov/followerov“
na sociálnych sieťach
H2h_ spokojnosťou s tým, ako ťa hodnotia ľudia z tvojho okolia
H2i_ spokojnosťou so životom

H3 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním spokojnosti s podporou od ľudí:

H3a_ spokojnosťou s podporou, záujmom od rodičov
H3b_ spokojnosťou s podporou od učiteľov
H3c_ spokojnosťou s podporou od kamarátov

H4 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia v rodine.

H4a_ prežívaním pocitu bezpečia s mamou
H4b_ prežívaním pocitu bezpečia s otcom
H4c_ prežívaním pocitu bezpečia so súrodencami
H4d_ vnímaním pocitu bezpečia so starými rodičmi
H4e_ vnímaním pocitu bezpečia s inými príbuznými
H4f_ prežívaním pocitu bezpečia s domácim miláčikom (zvieratkom)

H5 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia v škole:

H5a_ prežívaním pocitu bezpečia s učiteľmi
H5b_ prežívaním pocitu bezpečia so školským psychológom
H5c_ prežívaním pocitu bezpečia so spolužiakmi

H6 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia s vrstovníkmi:

H6a_ vnímaním pocitu bezpečia s kamarátmi
H6b_ prežívaním pocitu bezpečia s online kamarátom
H6c_ prežívaním pocitu bezpečia so spoluhráčmi

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskum bol realizovaný u žiakov 7. ročníkov základných škôl. Výskumný súbor tvoril 1296 žiakov (z celkového počtu 51 743 evidovaných žiakov k 15.9.2022) zo 65 základných škôl na Slovensku. Školy boli vyberané na základe kvótného výberu. Kraj, veľkosť obce, druh školy a pohlavie imitovali podiely v celej populácii.

Zber dát prebiehal v termíne od 13.10. 2022 do 28.11. 2022, prostredníctvom elektronického dotazníka na základných školách na Slovensku priamo v triedach za účasti vyškolených spolupracovníkov.

VÝSKUMNÉ METODIKY

V rámci výskumu bol použitý dotazník, ktorý obsahoval 18 otázok celkovo zameraných na 163 premenných. V našom výskume budeme vyhodnocovať subškály zamerané na vnímanie obáv z násilia a šikanovania, vnímanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním miery spokojnosti, pocitu bezpečia v rodine, škole a s vrstovníkmi.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Vnímanie obáv z násilia a šikanovania v kontexte prežívania ohrození v živote detí

Jedným z cieľov výskumu bola analýza obáv z násilia a šikanovania v kontexte prežívania ďalších ohrození v živote detí. Stanovili sme si hypotézu:

H1 Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi vnímaním obavy z násilia a šikanovania detí a ďalšími ohrozeniami v živote dieťaťa:

H1a_ ohrozením zo zlých vzťahov v rodine
H1b_ mierou ohrozenia z prežívania depresie, strachov a úzkostí

H1c_ mierou ohrozenia z diskriminácie, znevýhodňovania
 H1d_ mierou ohrozenia z internetu, mobilu
 H1e_ prežívaním ohrozenia z vojny
 H1f_ vnímaním neodpustenia vo vzťahoch

Výsledky výskumu sumarizuje tabuľka č. 1. Na základe výsledkov možno konštatovať, že stanovená hypotéza č.1 sa potvrdila.

Tabuľka 1: Obavy z násilia a šikanovania v kontexte prežívania ohrození v živote detí

Obavy z násilia a šikanovania u detí	Correlation Coefficient	Sig. (1-tailed)	N	chlapci	dievčatá
zlé vzťahy v rodine	,366**	,000	1294	,354**	,380**
psychické problémy – depresie, strachy a úzkosti	,369**	,000	1294	,326**	,407**
diskriminácia, znevýhodňovanie	,381**	,000	1293	,386**	,389**
internet a mobily	,114**	,000	1293	,109**	,104**
vojna	,380**	,000	1293	,391**	,373**
neodpustenie vo vzťahoch	,291**	,000	1293	,330**	,237**

***. Correlation is significant at the 0.001 level (1-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

Strach z násilia a šikanovania v kontexte prežívania (ne)spokojnosti

Vo výskume nás zaujímal vzťah medzi strachom z násilia a šikanovania v kontexte prežívania spokojnosti, formulovali sme nasledujúcu hypotézu:

H2 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi strachom z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním miery spokojnosti u detí v rôznych oblastiach:

H2a_ spokojnosťou so vzhľadom (outfitom)

H2b_ spokojnosťou s postavou

H2c_ spokojnosťou s výsledkami v škole

H2d_ spokojnosťou so správaním

H2e_ spokojnosťou s množstvom spánku

H2f_ spokojnosťou s mimoškolskými výsledkami

H2g_ spokojnosťou s počtom „sledovateľov/followerov“
na sociálnych sieťach

H2h_ spokojnosťou s tým, ako ťa hodnotia ľudia z tvojho okolia

H2i_ spokojnosťou so životom

Výsledky výskumu sumarizuje tabuľka č. 2, špecificky u chlapcov tabuľka č. 3 a dievčat tabuľka č. 4. Výsledky výskumu poukázali, že až 93% detí ohrozuje násilie a šikanovanie. Dievčatá vyjadrujú výrazne väčšie obavy než chlapci z násilia a šikanovania. Dievčatá v porovnaní s chlapcami vyjadrujú intenzívnejší strach, o to najmä zo šikanovania na internete, z násilia a šikanovania, z oznámenia šikanovania. Na základe výsledkov možno konštatovať, že stanovená hypotéza č.2 sa potvrdila čiastočne.

Tabuľka 2: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a miery spokojnosti u detí

Prežívanie spokojnosti u detí	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
so vzhľadom (outfitom)	-,086**	-,048	-,111**
s postavou	-,105**	-,051*	-,145**
s výsledkami v škole	-,087**	-,040	-,103**
so správaním	-,099**	-,070*	-,096**
s množstvom spánku	-,049	-,007	-,070*
s mimoškolskými výsledkami (športové, recitačné, divadelné a iné)	-,048	-,023	-,123**
s počtom „sledovateľov/followerov“ na sociálnych sieťach	,041	-,026	,006
s tým ako ťa hodnotia ľudia z tvojho okolia	-,115**	-,066*	-,105**
so životom	-,109**	-,065*	-,159**

***. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).*

Tabuľka 3: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a miery spokojnosti u chlapcov

Prežívanie spokojnosti u chlapcov	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
so vzhľadom (outfitom)	-,027	-,010	-,047
s postavou	-,027	,011	-,080*
s výsledkami v škole	-,013	,018	-,075*
so správaním	-,139**	-,109**	-,078*
s množstvom spánku	-,021	-,005	-,068
s mimoškolskými výsledkami (športové, recitačné, divadelné a iné)	-,036	,037	-,111*
s počtom „sledovateľov/ followerov“ na sociálnych sieťach	-,035	-,158**	-,065
s tým ako ťa hodnotia ľudia z tvojho okolia	-,138**	-,125**	-,095*
so životom	-,057	-,025	-,103*

***. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).*

Tabuľka 4: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a miery spokojnosti u dievčat

Prežívanie spokojnosti u dievčat	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
so vzhľadom (outfitom)	-,067	,000	-,093*
s postavou	-,101**	-,018	-,131**
s výsledkami v škole	-,117**	-,042	-,097*
so správaním	-,060	-,025	-,109**
s množstvom spánku	,016	,105**	,019
s mimoškolskými výsledkami (športové, recitačné, divadelné a iné)	-,040	-,048	-,119**
s počtom „sledovateľov/ followerov“ na sociálnych sieťach	,116*	,093*	,102*
s tým ako ťa hodnotia ľudia z tvojho okolia	-,045	,031	-,067
so životom	-,054	,022	-,113**

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Strach z násilia a šikanovania v kontexte prežívania spokojnosti s podporou od ľudí

Následne nás zaujímal vzťah medzi prežívaním strachu šikanovania, kyberšikanovania a oznámenia šikanovania v kontexte vnímania podpory od ľudí. Formulovali sme nasledujúcu hypotézu:

H3 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním spokojnosti s podporou od ľudí:

H3a_ spokojnosťou s podporou, záujmom od rodičov

H3b_ spokojnosťou s podporou od učiteľov

H3c_ spokojnosťou s podporou od kamarátov

Výsledky výskumu sumarizuje tabuľka č. 5. Na základe výsledkov možno konštatovať, že stanovená hypotéza č. 3 sa potvrdila čiastočne.

Tabuľka 5: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a miery spokojnosti s podporou od ľudí

Prežívanie spokojnosti	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
s podporou, záujmom od rodičov	-,030	,026	-,065*
s podporou od učiteľov	-,005	,035	-,048
s podporou od kamarátov	-,027	-,016	-,066*

***. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).*

Pocit strachu z násilia a šikanovania v súvislosti s prežívaním pocitu bezpečia v rodine, s vrstovníkmi, v školskom prostredí

Zámerom výskumu bola hlbšia analýza prežívania pocitu bezpečia v kontexte prežívania strachov z násilia a šikanovania. Formulovali sme nasledujúce hypotézy:

H4 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia v rodine.

H4a_ prežívaním pocitu bezpečia s mamou

H4b_ prežívaním pocitu bezpečia s otcom

H4c_ prežívaním pocitu bezpečia so súrodencami

H4d_ vnímaním pocitu bezpečia so starými rodičmi

H4e_ vnímaním pocitu bezpečia s inými príbuznými

H4f_ prežívaním pocitu bezpečia s domácim miláčikom (zvieratkom)

Tabuľka 6: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a pocitu bezpečia v rodine

Pocit bezpečia	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
s mamou	,063*	,090**	,003
s otcom	-,025	-,001	-,038
so súrodencami	-,012	-,007	-,020
so starými rodičmi	,084**	,106**	,032
s inými príbuznými	-,021	-,023	-,052*
s domácim miláčikom (zvieratko)	,006	-,029	-,023

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

H5 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia v škole:

H5a_ prežívaním pocitu bezpečia s učiteľmi

H5b_ prežívaním pocitu bezpečia so školským psychológom

H5c_ prežívaním pocitu bezpečia so spolužiakmi

Tabuľka 7: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a pocitu bezpečia v škole

Pocit bezpečia v škole	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
so spolužiakmi	-,084**	-,011	-,030
so školským psychológom	,152**	,089*	,112**
s učiteľom	,045	,088**	,031

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

H6 Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pocitom strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a prežívaním pocitu bezpečia s vrstovníkmi:

H6a_ vnímaním pocitu bezpečia s kamarátmi

H6b_ prežívaním pocitu bezpečia s online kamarátom

H6c_ prežívaním pocitu bezpečia so spoluhráčmi

Tabuľka 8: Prežívanie strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania a pocitu bezpečia v škole

Pocit bezpečia s vrstovníkmi	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
s kamarátmi	-,102**	-,048	-,043
s online kamarátom	-,060*	-,108**	,000
so spoluhráčmi	-,069*	-,057*	-,065*

***. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).*

Následne sme jednotlivé položky zlúčili do sumačných indexov. V tabuľke č. 9 sumarizujeme jednotlivé indexy v kontexte prežívania pocitu strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania.

Tabuľka 9: Jednotlivé sumačné indexy v kontexte prežívania pocitu strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania

	Spearman's rho		
	pocit strachu z násilia, šikanovania (na ulici, v škole)	pocit strachu zo šikanovania na internete	pocit strachu z oznámenia šikanovania
celkový index bezpečia	,005	,011	,006

index bezpečia v rodine	-,008	,020	-,027
index bezpečia v celej rodine	-,029	,013	-,059*
index bezpečia s rovesníkmi	-,106**	-,098**	-,052
index bezpečia (rodina + rovesníci)	-,092**	-,068*	-,074*
index strachu	,787**	,744**	,712**
index strachu (bez strachu zo šikanovania)	,682**	,624**	,591**
index dôležitosti osôb	-,089*	-,031	-,013
index dôležitosti celej rodiny	,036	,085**	,012
index dôležitosti rodiny	,053*	,093**	,019
index dôležitosti vecí	,061*	,050	,025
index dôvery	,073	,159**	,116*
index dôvery celej rodine	,008	,058*	-,039
index dôvery rodine	-,008	,048	-,050
index vnímania hrozieb	,244**	,239**	,197**
index potreby zmien	,149**	,110**	,096**
index celkovej spokojnosti	-,121**	-,039	-,188**
index spokojnosti (bez folow a opacpohl)	-,132**	-,033	-,187**
index spokojnosti (bez folow a opacpohl a so zivotom)	-,127**	-,030	-,181**
index pozitívnych emócií	,075**	,071*	,130**
index negatívnych emócií	-,229**	-,141**	-,188**
spoločne s rodičmi (rozprávaním sa, domácimi prácami, oddychom, TV)	,017	-,032	,054*
na krúžkoch (aktivity v škole, mimo školy a podobne)	,032	-,008	,025
na sociálnych sieťach	-,076**	-,001	-,068*

sledovaním videí na internete či v TV	-,037	-,004	,020
hramím digitálnych hier (hry hrané na PC, konzole, mobile, tablete alebo inom zariadení)	,086**	,183**	,111**
osobne s kamarátmi	,054*	,036	,030
čas pri obrazovke	-,014	,072**	,025

***. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).*

DISKUSIA

Výskyt šikanovania na školách u adolescentov je v rozmedzí od 5,4% do 67,5% žiakov (Hymel, Swearer, 2015), vzhľadom na použité meracie nástroje. Výskumy poukazujú na pretrvávajúcu tendenciu tohto javu na školách. Autori Papanikolau, Chatzikosma, Kleio (2011) zistili, že 17,5% žiakov bolo obeťou šikanovania, a až 16,5% sa zúčastnilo na šikanovaní ďalších. Okrem toho 40% žiakov hodnotí učiteľov v boji proti šikanovaniu ako málo, alebo vôbec neangažovaných. V roku 2009 tím výskumníčov Janošová, Kollerová, Zábrodská (2014) zistil, že v základných školách v Čechách sa vyskytuje 11,4% obetí šikanovania. Tieto výsledky poukazujú na opodstatnenosť prežívania obáv z násilia a šikanovania, príp. kyberšikanovania, na čo poukázal aj náš výskum.

Výsledky výskumu poukázali, že prežívanie obáv z násilia a šikanovania u detí súvisí s vnímaním viacerých životných ohrození ako zlé vzťahy v rodine. Ukázalo sa, že existuje stredne silný pozitívny vzťah medzi prežívaním obáv z násilia a šikanovania a psychickými problémami, diskrimináciou, ohrozením z vojny, a neodpustením vo vzťahoch.

Potvrdili sa slabé, až žiadne vzťahy medzi spokojnosťou u detí a prežívaním strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete. Slabý vzťah sa potvrdil medzi prežívaním spokojnosti s mimoškolskými výsledkami a hodnotením ľudí z okolia a prežívaním strachu z oznámenia šikanovania.

Výsledky výskumu poukázali na významný, ale slabý vzťah pocitu strachu z oznámenia šikanovania a miery spokojnosti s podporou od ľudí (rodičov, kamarátov). Zároveň poukázali, že pocit strachu z násilia a šikanovania, zo šikanovania na internete, z oznámenia šikanovania v kontexte pocitu bezpečia v škole súvisí konkrétne s pocitom bezpečia s kamarátmi,

či online kamaráti. Ukazuje sa, že vrstovníci sú dôležitými osobami v živote mladých ľudí a môžu napomôcť eliminovať pocit strachu zo šikanujúceho správania. Vrstovníci spolu s rodinným prostredím tvoria dôležitý ochranný faktor pred duševnými problémami dieťaťa.

Štúdia vznikla v rámci projektu Vega č. 1/05559/21 s názvom: Heterogenita depresie: Moderný, Posttraumatický a „Smiling“ podtyp depresie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

CHAN, J. P. K., & IRELAND, J. L. (2009). Fear of bullying among adult, young and juvenile prisoners: Its association with perpetration, victimisation and behavioural predictors. *International Journal of Prisoner Health*, 5, 223-232.

JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá psychologie*, 58, 4, 368-377.

HOLT, M. K., & ESPELAGE, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 8, 984-994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>

HYMEL, S., SWEARER, S.M. 2015. Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 4, 293-299. ISSN 0003-066X.

KIM, J. (2006). The effect of bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26, 4-8.

MACEK, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. 153 s. ISBN 978-0-631-19241-1.

OLWEUS, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annu Rev Clin Psychology*, 9, 751-80.

RETTEW, D.C. – PAWLOWSKI, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. Prevention of Mental Health Disorders: Principles and Implementation, 25, 235-242. ISBN 97-803234-17-47-1.

RIGBY, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 1, 57-68. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289>.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing. 160s. ISBN 978-8024729-916.

SMITH, P. K., BRAIN, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1, 1-9.

SMOKOWSKI, P.R., & KOPASZ, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children and Schools*, 27, 101-110.

WANG, Y. F. (2004). Introduction of social support and psychological health [In Chinese]. *Psychological Science*, 27, 75-77.

DIGITÁLNA VULNERABILITA DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH V TEORETICKO- EMPIRICKÝCH SÚVISLOSTIACH

DIGITAL VULNERABILITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THEORETICAL- EMPIRICAL CONTEXTS

Mário Dulovics

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici, Ružová 13, 947 11 Banská Bystrica

ABSTRAKT: Príspevok je zameraný na prezentáciu výsledkov empirického výskumu v intenciiach výskumného projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom Prevencia online rizikového správania, ako aj na stručné predstavenie ďalších čiastkových cieľov projektu. Autor analyzuje zistenia ohľadne prevalencie vybraných foriem online rizikového správania (kyberšikanovanie, excesívne používanie internetu, zapájanie žiakov do rizikových/ nebezpečných online výziev), ktoré vyústia do digitálnej vulnerability detí a dospelých. V závere príspevku sú taktiež prezentované ďalšie plánované aktivity v rámci výskumnej úlohy, ktorých podstata bude spočívať v koncipovaní a experimentálnom overení preventívneho projektu v školskej praxi so zameraním na problematiku online rizík.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: digitálna vulnerabilita; žiak; online rizikové správanie; prevencia

ABSTRACT: The contribution is focused on the presentation of empirical research in the intentions of the research project KEGA no. 024UMB-4/2022 under the title Prevention of online risky behavior, as well as for a brief presentation of other sub-goals of the projects. The author carefully analyzes the findings of the prevalence of selected forms of online risky behavior (cyberbullying, excessive use of the Internet, involving students in risky/dangerous online challenges), which will be used in the digital vulnerability of children and adolescents. At the end of the contribution, other planned activities are also presented as part of the research task, the essence of which will consist in the conception and experimental verification of a preventive project in school practice with a focus on the issue of online risks.

KEYWORDS: digital vulnerability; pupil; online risk behavior; prevention

GRANTOVÁ PODPORA

Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom Prevencia online rizikového správania

ÚVOD

Na prahu tretej dekády 21. storočia stojí rodina a škola pred stále aktuálnou výzvou: ako sa vysporiadať s rizikami virtuálneho priestoru, ktorý sa stal prirodzenou a neoddeliteľnou súčasťou každodenného života detí a dospelujúcich. Táto výzva nemá len nadnárodný, ale celosvetový, globálny charakter. Podľa portálu internetworldstats má aktuálne prístup k internetu takmer 5,4 miliardy (67,9%) celosvetovej populácie. Nárast konektivity sa logicky premietol aj do štruktúr súčasnej mladej generácie, čo len umocňuje potrebu venovať pozornosť digitálnej vulnérabilite detí a mládeže v intenciách preventívno-výchovnej práce v školách a školských zariadeniach. Aktuálnosť analyzovanej problematiky dokladujú mnohé publikácie a štúdie na národnej (Emmerová, Bělík, 2022; Hollá, 2016; Holdoš, 2013 a ďalší) a medzinárodnej úrovni (Kuss, Griffiths, 2017; Valkenburg, Peter, 2011; Hinduja, Patchin, 2010 a i.), ktoré sa zaoberajú rôznymi aspektmi virtuálnych ohrození detí a dospelujúcich. V tejto súvislosti zohráva významnú úlohu aj úprava národnej legislatívy, kde sa v § 360b Zákona č. 300/2005 trestný zákon vymedzuje skutkovú podstatu trestného činu „nebezpečné elektronické obťažovanie“. Ide o prvú legislatívnu úpravu, ktorá explicitne vymedzuje určité formy kyberšikanovania. Predkladanú problematiku upravujú aj národné strategické dokumenty ako *Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore*, či *Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti na Slovensku na roky 2016-2020*, v ktorej sa v 5. prioritě „Reakcia na nové trendy a hrozby v oblasti bezpečnosti a verejného poriadku“ zdôrazňuje potreba predchádzať kriminalite vo virtuálnom prostredí a závislostiam na nových informačných technológiách.

TEORETICKÁ REFLEXIA VULNERABILITY DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH VO VIRTUÁLNO M PRIESTORE

Digitálna vulnérabilita detí a dospelujúcich vo virtuálnom priestore je úzko prepojená s rizikami, ktoré sú sprievodným javom online existencie. Riziko definujú autori Lichner a Šlosár (2017) ako tendenciu vykonávať aktivity, ktoré môžeme považovať za nebezpečné alebo sú spojené s možným zlyhaním. Bělík a Hoferková (2016) uvádzajú, že pri rizikovom správaní jedinec či skupina sú nebezpečnými pre seba samých, ale zároveň môžu byť hrozbou pre celú spoločnosť. Na digitálnu vulnérabilitu mô-

žeme nahliadať ako na dôsledok neuváženého, nezodpovedného, ale aj hostilného, či agresívneho správania sa v online priestore, ktoré môže mať negatívny dopad na život jednotlivca alebo skupiny, a môže viesť k problémom v oblasti sociálnej, psychickej, ale i zdravotnej.

V teoretickej rovine nachádzame viaceré typológie online rizikového správania, ktoré sa v mnohých oblastiach navzájom prekrývajú, respektíve dopĺňajú (Niklová, 2019; Gámez-Guadix et al., 2015 a iní). Je však nutné dodať, že ide o fenomén, ktorý sa dynamicky vyvíja, a tak stále viac sofistikované a prístupné technológie otvárajú priestor pre vznik nových rizík. Bez nároku na úplnosť je možné rozdeliť formy online rizikového správania nasledovne:

- Kyberšikanovanie, ktorého dôsledky majú negatívne dopady tak na obeť, ako aj samotných agresorov.
- Excesívne používanie internetu a online závislosti.
- Zapájanie sa do nebezpečných online výziev.
- Neuvážené a nezodpovedné zverejňovanie informácií zo súkromia a osobných údajov.
- Združovanie sa v závadových online skupinách podporujúcich napríklad suicidiálne správanie alebo šíriacich nebezpečnú ideológiu.
- Šírenie dezinformácií a hoaxov a nekritické prijímanie potenciálne škodlivých mediálnych obsahov.
- Kontaktovanie sa s neznámymi ľuďmi online.
- Tvorba, zdieľanie, rozposielanie sexuálne explicitných materiálov a sexting.

Empirický výskum realizovaný v intenciách projektu *KEGA Prevencia online rizikového správania* nemohol pokryť všetky spomínané riziká a preto sa bližšie zameriame na stručnú teoretickú reflexiu vybraných foriem online rizikového správania, a to kyberšikanovanie, excesívne používanie internetu a nebezpečné online výzvy.

Kyberšikanovanie

Kyberšikanovanie je závažný spoločenský a zároveň výchovný problém, ktorý si vyžaduje pozornosť v intenciách empirického bádania. Hinduja a Patchin (2008) stručne definujú kyberšikanovanie ako úmyselné a opakované ubližovanie prostredníctvom elektronického textu. Táto definícia však už nie je dostatočne výstižná. Lim a Lee (2021) dopĺňajú definíciu kyberšikanovania aj o ďalšie indikátory a uvádzajú, že kyberšikanovanie zahŕňa zverejňovanie urážlivých textov, príspevkov, mailov, obrázkov

a videí, vylúčenie z online skupín, ohováranie a šírenie nepravdivých informácií s cieľom ponížiť alebo ublížiť obeti.

Kyberšikanovníe má v porovnaní s tradičným šikanovaním určité špecifiká, ako napr. anonymita, rýchle rozšírenie prejavov agresie k veľkému publiku, či dostupnosť, ktoré sú následkom progresu v oblasti informačných a komunikačných technológií.

Dostupnosť značí, že v prípade kyberšikanovania neexistuje priestorové ani časové ohraničenie prejavov agresie. Zatiaľ čo klasické šikanovanie sa odohráva v špecifických lokalitách (priestory školy – trieda, chodba, WC) a v špecifickom čase (počas prestávky v škole, cesta zo alebo do školy a pod.), pri kyberšikanovaní je obeť agresorom zastihnuteľná kdekoľvek. I keď má kyberšikanovanie často korene v reálnych vzťahoch a je prepojená s tradičným šikanovaním v školskom prostredí, v dôsledku dostupnosti, vážne zasahuje a narúša prežívanie dieťaťa alebo dospievajúceho aj vo voľnom čase.

Excesívne používanie internetu

Excesívne používanie internetu charakterizuje Šavrnichová et al. (2020) ako „správanie, pri ktorom dochádza k nadmernému používaniu internetu a u jedinca vedie ku komplikáciám v rôznych sférach jeho života (napr. v telesnej, psychickej, sociálnej, pracovnej alebo školskej oblasti).“ Šmahel et al. (2012) uvádzajú, že excesívne používanie internetu nie je oficiálne uznanou diagnózou. „Excesívne používanie internetu môžeme chápať ako problémy týkajúce sa schopností detí, ale aj dospievajúcich ovládať svoje online aktivity najmä prostredníctvom negatívnych dôsledkov, ktoré vyplývajú z nedostatočnej kontroly používania internetu.“

Pontes, Kuss a Griffiths (2015) upozorňujú, že rozlišovanie medzi internetovou závislosťou a excesívnym používaním internetu je kľúčové vzhľadom na existujúci prekryv medzi týmito fenoménmi. Ďalej uvádzajú, že hoci závislosť od internetu v sebe zahŕňa aj vzorce excesívneho používania, jeho nadmerné používanie samo o sebe nemusí automaticky znamenať závislosť. Hlavný rozdiel teda spočíva v skutočnosti, že excesívne používanie internetu nespĺňa všetky kritériá závislosti, avšak predstavuje pre jedinca značné riziko v oblasti výchovnej, sociálnej a zdravotnej.

Taliansky autor Poli (2017) uvádza, že v rámci fenoménu závislosti na internete bolo klasifikovaných päť podtypov, pretože ľudia sa zvyčajne stanú závislí od konkrétnej aplikácie, ktorá pôsobí ako spúšťač nadmerného používania internetu. Tieto subsystemy internetu je zároveň možné vnímať ako rizikové aj pri excesívnom používaní internetu:

- Cybersexuálna závislosť: jednotlivci sa zaoberajú sledovaním, sťahovaním a obchodovaním s online pornografiou.
- Závislosť na kyber-vzťahoch: Ľudia sa príliš angažujú v on-line vzťahoch, ktoré sú dôležitejšie ako v reálnom živote, dôsledkom je tiež manželský nesúlad a rodinná nestabilita.
- Nutkavé správanie: hazardné hry, nakupovanie, obchodovanie online.
- Preťaženie informáciami: nadmerné surfovanie po webe a vyhľadávanie informácií a databáz.
- Počítačová závislosť: Ľudia sú príliš zaujatí predprogramovanými hrami.

Rizikové online výzvy

Online výzvy (angl. challenges) majú podobu rôznych aktivít, ktoré nabádajú užívateľov internetu k ich realizácii. Nemusia mať však zásadne negatívnu povahu. Podľa Raimundiho et al. (2014) je výzva „niečo, čo treba prekonať, ťažká alebo nová situácia, skúsenosť, o ktorej človek nevie, či sa to dá dosiahnuť alebo nie“. Veľká časť online výziev skutočne nie je škodlivá. Túto skutočnosť potvrdzuje aj typológia online výziev, ktorú vo svojej štúdii rozpracovali Ortéga-Barón et al. (2022):

- Sociálne výzvy – sú to interaktívne výzvy, ktoré pre účastníkov nepredstavujú žiadne nebezpečenstvo a zvyčajne majú sociálnu alebo rodinnú zložku. Príkladom výzvy, ktorá obsahuje sociálnu zložku, je výzva mannequin challeng, pri ktorej ide o zhotovenie videa, na ktorom skupina ľudí nehybne pózuje, ostávajú zmrazení ako figuríny. Videá sa líšia kreativitou alebo počtom ľudí, ktorí na nich pózujú. Videá sa zároveň snažia prezentovať určitý príbeh a sú vizuálne veľmi pútavé.
- Solidárne výzvy – ich účelom je upozorniť používateľov sociálnych sietí na konkrétnu príčinu istých sociálnych problémov, cieľom je taktiež pomáhať ostatným alebo podporovať pozitívne správanie ľudí v zmysle sociálnej pomoci, či filantropie. Príkladom solidárnej výzvy je ice bucket challenge. Ide o výzvu, pri ktorej si dotyčný na hlavu vylieva vedro ľadovej vody so zámerom zvýšiť povedomie o amyotrofickej laterálnej skleróze (ALS) a podporiť jej výskum, pričom je tento počin zdieľaný na sociálnych sieťach (Wicks, 2014).
- Kontroverzné výzvy – nie sú nebezpečné, ale považujú sa za neslušné, respektíve neúctivé vo vzťahu k určitým cieľovým skupinám. Za typickú kontroverznú výzvu možno považovať cheese challenge.

Ide hádzanie plátku taveného syra do tváre batoliat sediacych v det-ských stoličkách, ktoré na daných videách pôsobia zmätene. Alternáciou tejto výzvy bolo hádzanie plátku syra do tváre domácich zvierat (Flanagan, 2019).

- Rizikové, respektíve nebezpečné výzvy – ich vykonanie môže ohroziť psychické, fyzické zdravie, alebo život jedinca.
- Špecifické a obzvlášť nebezpečné sú tzv. rizikové online výzvy, ktoré sa najčastejšie šíria v prostredí sociálnych sietí. Ich atraktivita pre mladých ľudí podľa portálu internetmatters.com spočíva predovšetkým v tom, že mladí ľudia sú prirodzene zvedaví a dobrodružní, poskytujú im pocit spolupatričnosti, dostávajú sa do centra pozornosti (získavajú čoraz viac lajkov), zároveň sa domnievajú, že sa podobných výziev zúčastňujú všetci, takže je to pre nich prirodzené.

METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Empirický výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníka, ktorého distribúcia prebehla online formou. So žiadosťou o jeho vyplnenie boli oslovené školy na celom Slovensku. Do výskumu sa zapojili školy so siedmich krajov (Bratislavský, Nitriansky Trnavský, Trenčiansky, Žilinský, Banskobystrický a Košický kraj), s výnimkou Prešovského kraja. Online dotazníková batéria pozostávala z viacerých tematických oblastí:

- demografické položky,
- otvorené otázky vlastnej konštrukcie zamerané na online výzvy a online aktivity žiakov,
- škála Compulsive internet use scale „CIUS“ (Meerker et al., 2008),
- škály vlastnej konštrukcie zamerané na monitoring prevalence agresorov a obetí kyberšikanovania,
- škála Hikikomori (HQ-25) zameraná na meranie aspektov sociálnej izolácie (Teo et al., 2018),
- škála Viral Internet Challenges Scale VICH-S (Ortega-Barón et al., 2022),
- škála FoMo (Przybylski et al., 2013).

Pre potreby štúdie pracujeme s deskriptívnym vyhodnotením škály zameranej na monitoring prevalence agresorov a obetí kyberšikanovania, škály CIUS a otázkami zameranými na identifikovanie výziev, respektíve rizikových online výziev, do ktorých sa žiaci zapojili. Agresorov a obeť kyberšikanovania sme identifikovali prostredníctvom priemerného skóre $AM \geq 1,4$, pri ktorom sa žiaci opakovane konfrontovali s kyberšikanova-

ním. Excesívnych používateľov internetu sme určili podľa odporúčanej hodnoty cut-off skóre (28+). Pri zapájaní sa do online výziev mali žiaci k dispozícii alternatívu, ako aj voľnú odpoveď.

Výskumný súbor tvorí 2768 žiakov 6. až 9. ročníka základných škôl, z toho 1412 (51%) chlapcov a 1356 (49%) dievčat. Priemerný vek respondentov je 12,7 rokov, pričom najnižší vek respondentov je 11 a najvyšší 16 rokov.

VÝSLEDKY VÝSKUMU A DISKUSIA

V empirickom výskume sme sa zamerali na zistenie prevalencie kyberšikanovania vo výskumnom súbore žiakov z aspektu agresorov a obetí. Kyberšikanovania sa vo výskumnom súbore dopustilo 256 (9,2%) žiakov. Obetou kyberšikanovania sa stalo 322 (11,6%) žiakov. Pre ilustráciu uvádzame niekoľko výskumných štúdií zameraných na identifikovanie aktérov kyberšikanovania. Hamal et al. (2020) identifikovali vo výskume 12 % obetí a 8,2% agresorov kyberšikanovania. Výskum bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke 6698 fínskych dospelých. West (2015) vo výskumnom súbore 5690 anglických adolescentov vo veku od 16 do 19 rokov identifikoval 7,9 % obetí kyberšikanovania a iba 1,9% agresorov. Prevalenciu agresorov a obetí kyberšikanovania z hľadiska pohlavia prezentujeme v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Prevalencia agresorov a obetí kyberšikanovania medzi žiakmi z hľadiska rodu

<i>Aktéri kyberšikanovania</i>	<i>Chlapci</i>		<i>Dievčatá</i>		<i>Spolu</i>	
	n	%	n	%	N	%
<i>Agresori</i>	169	66,02	87	33,98	256	100
<i>Obete</i>	166	51,55	156	48,45	322	100

Z výsledkov výskumu vyplýva, že chlapci (169; 66,02%) sa ocitli výrazne častejšie v pozícii agresora kyberšikanovania ako dievčatá (87; 33,98%). Pri obetiach boli rozdiely minimálne, čo len potvrdzuje skutočnosť, že vo virtuálnom priestore je ohrozený a zraniteľný každý bez ohľadu na rod, vek, fyzickú silu, či sociálne postavenie.

Prostredníctvom škály CIUS sme identifikovali až 1567 (56,6%) žiakov, ktorí súhrnné skóre dosahovalo 28 a viac bodov, a teda naznačovalo vyššiu tendenciu k excesívnemu používaniu internetu. Ide o omnoho vyššiu

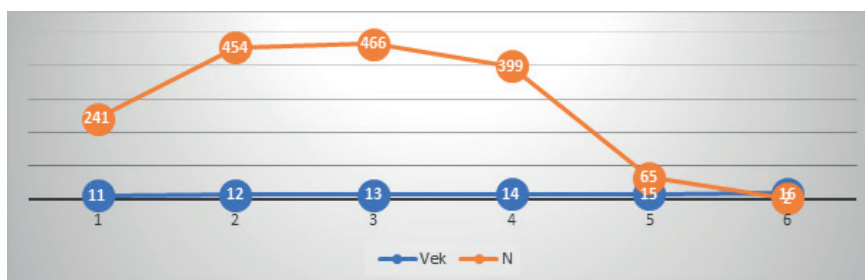
prevalenciu ako v podobne zameraných výskumoch, Kaess et al. (2021) uvádzajú výskyt excesívneho používania internetu u 13,1 % dospievajúcich, Restrepo et al. (2020) uvádzajú prevalenciu 22,0 % u detí vo veku od 7 do 15 rokov. Podobné výsledky nášmu výskumu prezentuje Holdoš (2013), ktorý prostredníctvom škály IAT (Internet Addiction Test) zistil miernu a strednú závislosť u 76% vysokoškolákov. Naše zistenia možno pripísať rezíduám pandémie COVID 19, ktorá výrazne zintenzívnila využívanie informačných technológií a internetu. Zároveň dodávame, že pri určení prevalencie excesívneho používania internetu zohrávajú dôležitú úlohu viaceré faktory, ktoré sťažujú jej objektívne odhady, ako napr. použitie rôznych meracích/diagnostických nástrojov, veková heterogenosť respondentov, nejednotná terminológia a v neposlednom rade aj určité kultúrne špecifiká. Rodové rozdiely v excesívnom používaní internetu prezentujeme v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Rodové rozdiely pri excesívnom používaní internetu

	<i>Chlapci</i>		<i>Dievčatá</i>		<i>Spolu</i>	
	n	%	n	%	N	%
<i>Excesívni používatelia</i>	758	48,37	809	51,63	1567	100

V intenciách empirického výskumu sa vyššia prevalencia excesívneho používania internetu vyskytovala u dievčat (n=809; 51,3%). Analýza respondentov z hľadiska veku naznačuje stúpajúcu tendenciu excesívnych používateľov internetu do 13 rokov, následne prevalencia excesívnych používateľov začala klesať, a vo veku 16 rokov sa vyskytovala len u 2 (0,13%) žiakov. V nasledujúcom grafe prezentujeme štruktúru excesívnych používateľov internetu z aspektu veku.

Graf 1: Štruktúra excesívnych používateľov internetu z aspektu veku



Zistenia prezentované v grafe G1 sú prekvapujúce, a to najmä z dôvodu, že niektorí autori uvádzajú pravý opak, a to narastajúcu prevalenciu excesívneho používania internetu priamo úmerne s vekom (Šmahel & Blinka, 2012).

Ďalšou oblasťou, na ktorú sa v intenciách analýz zameriame, sú online výzvy, špeciálne rizikové online výzvy. Zistenia ohľadne zapájania sa žiakov do online výziev prezentujeme v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Rodové rozdiely v zapájaní sa do online výziev u žiakov

Online výzvy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Sociálne výzvy						
#Tik Tok dance	228	16,2	638	47,1	866	31,3
#Stojky na rukách	239	16,9	297	21,9	536	19,4
#Detské fotografie	149	10,6	288	21,2	437	15,8
#Výzva s toaletným papierom	177	12,5	94	6,9	271	9,8
#InMyFeelingsChallenge - tanec na song In my feelings	96	6,8	154	11,4	250	9,0
#Until Tomorrow - nelichotivá či inak čudná vlastná fotografia	86	6,1	87	6,4	173	6,3
Rizikové výzvy						
#Ghost Pepper Challenge	223	15,8	118	8,7	341	12,3
#Cinnamon Challenge	170	12,0	162	11,9	332	12,0
#Choking Challenge	103	7,3	87	6,4	190	6,9
#Eyeballing Challenge	78	5,5	65	4,8	143	5,2

Zo zistení vyplýva určitá rodová diverzita. Zatiaľ čo dievčatá výrazne dominovali pri zapájaní sa do sociálnych výziev, chlapci boli aktívnejší pri rizikových online výzvach. Je nutné zdôrazniť, že pri rizikových výzvach percentuálne rozdiely z hľadiska rodu neboli také zásadné. Jedine v prípade výzvy #Ghost Pepper Challenge týkajúcej sa konzumácie štipľavých papričiek výrazne dominovali chlapci (15,8%) pred dievčatami (8,7%).

Za obzvlášť alarmujúce považujeme výsledky v prípade výzvy #Choking Challenge, do ktorej sa podľa zistení zapojilo 190 (6,9%) participantov.

Ako uvádzame vyššie, ide o výzvu, ktorej realizácia môže mať vážne zdravotné, či život ohrozujúce dôsledky. Je zrejme, že dotazníkový výskum má svoje limity, ktoré sa môžu premietnuť do skreslenia, respektíve „predimenzovania“ výsledkov. Napriek limitom dotazníka však možno konštatovať, že ide v skutku o závažný spoločenský problém. Zistenie potvrdzuje skutočnosť, akým nebezpečným môže byť virtuálne prostredie pre deti a dospievajúcich. Zároveň nemožno zabudnúť na skutočnosť, že dôsledky rizikových online výziev môžu byť v niektorých prípadoch fatálne.

ZÁVER

Mnohí mladí ľudia sú mediálne gramotní, vedia sa chrániť vo virtuálnom priestore, požiadať o pomoc, ak si to situácia vyžaduje, kriticky uvažujú, sú schopní rozvrhnúť si svoj čas a zmysluplne využívať digitálne technológie. Napriek tomu výskumy naprieč celým svetom, ojedinele medializované prípady, ale aj školská prax ukazujú, že online rizikové správanie a digitálna vulnerabilita detí a dospievajúcich sú vážnym problémom. Táto skutočnosť si vyžaduje, aby boli tematické oblasti jednotlivých foriem online rizikového správania zapracované do preventívnych programov škôl a bola im venovaná náležitá pozornosť pri koncipovaní preventívnych stratégií.

Z uvedeného dôvodu si riešiteľský kolektív projektu *KEGA Prevencia online rizikového správania* kladie za cieľ v druhom roku riešenia projektu koncipovať a experimentálne overiť preventívny projekt so zameraním na analyzované formy online rizík. Z dôvodu zabezpečenia čo najvyššie miery efektivity bude preventívny projekt evalvovaný v niekoľkých fázach (Miovský et al., 2010), a to: evalvácia prípravy – bude spočívať v konzultácii s odborníkmi z praxe, ako aj z prostredia vysokých škôl (vhodnosť nastavenia cieľov, využitých metód, obsahu vo vzťahu k psychosociálnej úrovni cieľovej skupiny); evalvácia procesu realizácie – bude hodnotené, či jednotlivé časti preventívneho projektu na seba logicky nadväzujú, respektíve či sa v procese realizácie ukážu určité deficity, ktoré bude nutné korigovať; evalvácia výsledkov – súvisí s experimentálnym overením preventívneho projektu, do akej miery mala intervencia dopad na cieľovú skupinu. V intenciách evalvácie výsledkov budú využité dáta získané v rámci pretestu a posttestu. Po úspešnej realizácii a experimentálnom overení efektivity projektu bude celá metodika preventívneho projektu publikovaná v podobe metodickej príručky, ktorá umožní, prípadne uľahčí implementáciu projektu do edukačnej praxe zo strany aktérov prevencie.

REFERENCIE

Bělík, V. & Hoferková, S. (2016). Prevence rizikového chování ve školním prostředí. Brno : Tribun.

Emmerová, I. & Bělík, V. (2022). Prevencia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia. Ružmeberok : VERBUM.

Flanagan, R. (2019). Cheese challenge': Viral hilarity or just plain cruel? From: <https://www.ctvnews.ca/lifestyle/cheese-challenge-viral-hilarity-or-just-plain-cruel->

Gámez-Guadix, M., Borrajo, E. & Almendros, C. (2015). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(1), 100-107.

Hamal, M., Neupane, S. & Rimpela, A. H. (2020). Risk factors of cyberbullying and its association with perceived health among Finnish adolescents. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 15(1), 1-12.

Hinduja, S. & Patchin J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(4), 334-366.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. 2010. Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*. 14, s. 206-221.

Holdoš, J. (2013). Závislosť vysokoškolákov od internetu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 14(2), s. 162-174.

Hollá, K. (2016). Sexting a kyberšikana. Bratislava : IRIS.

Kaess, M. Klar, J., Kindler, J. et al. (2021). Excessive and pathological Internet use - Risk-behavior or psychopathology? *Addictive Behaviors*, 123, 1-7.

Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *Journal of Environmental and Public Health*, 14(3), s. 1-17.

Lichner, V. & Šlosár, D. (2017). Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

Lim, H. & Lee, H. (2021). Cyberbullying: Its Social and Psychological Harms Among Schoolers. *International Journal of Cybersecurity Intelligence & Cybercrime*, 4(1), 25-45.

Meerkerk, G. J., Eijnden, R., Vermulst, A. A. & Garretsen, H. (2008). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some psychometric properties. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 12(1), 1-6.

Miovský, M. et al. (2010). Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha : TOGGA.

Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore.

Niklová, M. (2019). Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4. *Edukácia*, 3(1), 134-141.

Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Montiel, I. & González-Cabrera, J. (2022). Viral internet challenges scale in preadolescents: An exploratory study. *Current Psychology*.

Poli, R. (2017). Internet addiction update: diagnostic criteria, assessment and prevalence. *Neuropsychiatry*, 7(1), 04-08.

Pontes, H. M., Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2015). Clinical psychology of Internet addiction: a review of its conceptualization, prevalence, neuro-processes, and implications for treatment. *Neuroscience & Neuroeconomics*. (4), 11-23.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.

Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M., & Minichiello, C. (2014). Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires [What is a challenge? Qualitative study of its subjective meaning in adolescents from Buenos Aires]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521-534.

Restrepo, A., Scheininger, T., Clucas, J. et al. (2020). Problematic internet use in children and adolescents: associations with psychiatric disorders and impairment. *BMC Psychiatry*, 20:252.

Smahel, D., Helsper, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka, L. & Ólafsson, K. (2012). Excessive internet use among European children. *EU Kids Online*. London School of Economics & Political Science : London, UK.

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti na Slovensku na roky 2016-2020.

Šavrnichová, M., Holdoš, J. & Almášiová, A. (2020). Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku. Banská Bystrica : Belianum.

Šmahel, D., & Blinka, L. (2012). Excessive internet use among European children. Dostupné na Internete: Policy Press Scholarship Online: <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847428837.003.0015>

Teo, A. R, Chen, J. I., Kubo, H., Katsuki, R., Sato-Kasai, M., Shimokawa, N., Hayakawa, K, Umene-Nakano, W., Aikens, J. E., Kanba, S. & Kato T. A. (2018). Development and validation of the 25-item Hikikomori Questionnaire (HQ-25). *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 72, 780-788.

Valkenburg, P. M. – Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127.

West, D. (2015). An Investigation into the Prevalence of Cyberbullying among Students Aged 16-19 in Post-Compulsory Education. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), 96-112.

Wicks, P. (2014). The ALS Ice Bucket Challenge – Can a splash of water reinvigorate a field? *Amyotrophic Lateral Sclerosis and Frontotemporal Degeneration*, 15(7-8), 479-480.

www.internetworldstats.com

Zákon č. 300/2005 trestný zákon v znení neskorších predpisov.

SEXTING A JEHO NÁSTRAHY U DOSPIEVAJÚCICH

Katarína Hollá

Katedra pedagogiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Dražovská 4, 949 74 Nitra

ABSTRAKT: Príspevok pojednáva o sextingu a jeho špecifikách, a to vzhľadom na sociálnu štruktúru, v rámci ktorej k nemu dochádza. Diferencuje a charakterizujeme role, ktoré dospievajúci v sextingu zastávajú vychádzajúc z výskumov (Hollá, 2015, 2019). Upozorňuje na príbuzný fenomén sextingu – kybergrooming a kontaktovanie maloletých osôb neznámymi osobami v kyberpriestore. Prináša čiastkové výsledky výskumu z roku 2021 realizovanom na vzorke 4503 respondentov vo veku 10 – 17 rokov zameraný na zmapovanie, koľko dospievajúcich vo veku 10 až 17 rokov sa v rámci sociálnych médií stretlo s rizikovými javmi v podobe zisťovania dôverných informácií, intímnych informácií, intímnych fotografií a videí a žiadostí o osobné stretnutie.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: sexting; kybergrooming; kontaktovanie maloletých neznámymi osobami

ABSTRACT: The article analyses sexting and its specifics with regards to the respective social structure in which it is committed. Based on the available research works (Hollá, 2015, 2019), it identifies and characterizes the roles adolescents are playing in sexting. Furthermore, the article highlights the similar phenomenon to sexting – cybergrooming, and contacting minors by unknown persons in cyberspace. The article presents partial results of the research from 2021 performed on the sample of 4,503 respondents at the age 10 – 17 targeted at identifying how many adolescents (age 10-17) have faced the risks in socialmedia, including gathering personal, intimate information, intimate photographs and videos and meeting requests.

KEYWORDS: sexting; cybergrooming; contacting minors by unknown persons

GRANTOVÁ PODPORA

Príspevok prezentuje parciálne ciele projektu KEGA 014/UKF-4/2021 (e-) Prevenia kyberagresie u generácie Z.

ÚVOD

V súčasnosti je medzi dospievajúcimi populárne posielanie fotografií zobrazujúcich čiastočnú alebo úplnú nahotu. Mnoho mladých ľudí si ale

neuveedomuje, že realizuje sexting. V odborných kruhoch bol sexting definovaný ako selfie nahého tela alebo nahých častí tela (Jaishankar, 2009), odosielaných prostredníctvom textových správ alebo zverejňovaných na webových stránkach (Judge, 2012), prijímaných sexuálne explicitných a sugestívnych nahých alebo čiastočne obnažených fotografií a videí (Hinduja, Patchin, 2012, s. 50) od jedného adolescenta k ďalšiemu (Temple a kol., 2013). K sextingu dochádza v rámci romantických vzťahov, za účelom potlačenia nudy, zvedavosti a akéhosi experimentovania. Ide o produkt sociálneho tlaku rovesníkov, partnerov a konzumnej spoločnosti, ako aj nástroj pomsty (Kopecký, 2015).

Z hľadiska sociálnej štruktúry možno diferencovať sexting medzi dospievajúcimi; dospelými a medzi dospelými a dospievajúcimi. Sexting medzi dospievajúcimi je špecifický spôsobom realizácie. Proces, v ktorom k nemu dochádza, môže závisieť do značnej miery od podnetov zo sociálneho prostredia. Rovesnícke vnímanie, vrátane noriem sú určujúcim faktorom. V dôsledku toho sa dospievajúci snažia prezentovať pred rovesníkmi spôsobmi, ktoré priťahujú pozornosť a sociálny status. Slúži to k uspokojeniu potreby náklonnosti a sebaotvrdenia (Hinduja, Patchin, 2012), ale aj sebaúcty. U dospievajúcich v dôsledku toho dochádza k self-sextingu – seba-prezentovaniu sa v rámci sociálnych médií. Môže ísť o fotografie a videá, na ktorých mladí pózujú odhaľujúc vybrané časti tela. Motívom je upútanie pozornosti, získanie sebaúcty, ak má fotografia potrebný počet lajkov a followerov. Okrem self-sextingu možno diferencovať aj peer-sexting, v rámci ktorého dochádza k posielaniu inkriminovaných materiálov medzi rovesníkmi, buď k zaujatiu pozornosti s túžbou po vzťahu, alebo v romantickom vzťahu. V prípade peer – a self-sextingu ide o zjavnú aktivitu sextera, t j. osoby, ktorá vyhotovuje a posiela sext (materiál zobrazujúci alebo vypovedajúci o intimite jednotlivca). Možno hovoriť o aktívnom sextingu. Jeho protipólom je pasívny sexting, kedy sa k jednotlivcovi v rámci sociálnych médií dostane sext, ktorý nevyhotovil a ani oň nežiadal (napr. fotografie zaslané do četu alebo e-mailu a pod.). Dospievajúceho môže taký materiál priviesť do rozpakov, alebo inšpirovať k podobnému činu, prípadne viesť k rozposlaniu sextu iným. Z hľadiska realizácie sextingu možno diferencovať:

- obojsmerných sexterov, t j. tých, ktorí vyhotovujú, odosielajú a zároveň aj prijímajú sext,
- odosielateľov, t j. tých, ktorí erotický materiál vyhotovujú a posielajú, prípadne preposielajú sext, ktorý im bol poslaný,

- prijímateľov, t.j. tých, ktorým sext prišiel na ich vlastnú žiadosť, ale aj bez vyžiadania.

Výskumom na vzorke 1619 respondentov (chlapci 43 %, dievčatá 57 %) vo veku 11 – 18 rokov (priemerný vek 14,51 roku) v rámci Slovenskej republiky sa v roku 2015 preukázalo 19 % respondentov v role prijímateľa, predovšetkým vo forme žiadostí o zaslanie svojich nahých fotografií, prípadne fotografií iných osôb. V role odosielateľa vystupovalo 10,5 % respondentov, pre ktorých bola charakteristická pomerne veľká aktivita v sextingu v zmysle odosielania sexuálnych obsahov. Najmenej frekventovanou rolou bola rola obojstranných sexterov, čo predstavovalo 1,4 % respondentov (Hollá, 2016). V roku 2019 bol realizovaný podobný výskum, v ktorom sa na vzorke 777 respondentov vo veku 12 – 18 rokov preukázal nárast obojsmerných sexterov o 15,5 % a prijímateľov o 2,6 % (Hollá, 2020). V určitých prípadoch aj sexting medzi dospelým a dospievajúcim môže byť chápaný ako posilňovač vzťahu. Riziko sextingu v tejto vekovej štruktúre spočíva v disponovaní materiálmi intímneho charakteru maloletej osoby. Ak sa uvedené materiály dostanú k orgánom činným v trestnom konaní, môže byť osoba trestne stíhaná za ohrozovanie mravnej výchovy mládeže, držania fotografií osôb mladších ako 18 rokov a i. podľa Zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení a doplnení neskorších predpisov. Posielanie eroticky ladenej komunikácie a pornografických materiálov medzi dospievajúcim a dospelým môže súvisieť s kybergroomingom. Treba však upozorniť, že aj realizácia self-sextingu, a teda sebaaprezentovanie svojich eroticky ladených fotografií na sociálnych sieťach, môžu byť spúšťačom kybergroomingu. Ide o psychickú manipuláciu realizovanú prostredníctvom technológií ..., kedy dospelý prostredníctvom četu a zoznamiek vyhľadáva deti a mladistvých a komunikáciu s nimi rozvinie do sexuálnej tematiky (Mašková, Lukášová, Pacák, Brandejsová, 2012), pomocou manipulatívnej stratégie (Paulus, Bediér, Möhler, 2022). Kybergroomer – osoba vykonávajúca grooming, môže vystupovať pod skutočnou, ale aj pod vymyslenou identitou osoby, ktorá skôr zaujme dieťa alebo dospievajúceho. Zahraničné výskumy ukázali, že jeden z desiatich dospievajúcich dostal nežiaduce sexuálne žiadosti prostredníctvom IKT (Jones, Mitchell, Finkelhor, 2012). V roku 2007 sa v Nemecku na vzorke 10 – až 19-ročných dospievajúcich preukázalo, že 38 % boli položené otázky na sexuálnu tému a v 7 % išlo o opakované dopytovanie (Katzer, 2009). V súčasnosti môže byť výskyt ešte vyšší, a to v dôsledku nedávnej pandémie

a intenzívnejšej expanzie činností a komunikácie do kyber-prostredia. Dôsledky online ladenej sexuálnej komunikácie, vrátane zasielania erotických a iných intímnych materiálov, či už v rámci sextingu, alebo kybergroomingu môžu viesť k nepriaznivým dôsledkom tak pre dospievajúcich, ako aj pre dospelých, a to predovšetkým v oblasti duševného zdravia, sociálnych a pracovno-právnych vzťahov. Zasiahnuté osoby môžu prežívať strach z vydierania, sexuálneho obťažovania a útokov, čo môže vyvolať rôzne skľučujúce pocity (strach, depresiu, duševnú tieseň), stratu sebavedomia a sebaúcty a psychosomatické ochorenia.

METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Cieľom výskumu bolo zmapovať a zistiť koľko dospievajúcich vo veku 10 až 17 rokov sa v rámci sociálnych médií stretlo s rizikovými javmi v podobe zisťovania dôverných informácií, intímnych informácií, intímnych fotografií a videí a žiadostí o osobné stretnutie.

Uvedené sme zisťovali prostredníctvom modifikovaného dotazníka *Kyberšikanovanie a online agresia* (Hollá, 2016, časť sexting) s doplnenými otázkami vlastnej konštrukcie zameranými na žiadosť o poskytnutie dôverných informácií, intímnych informácií, intímnych fotografií a videí, vrátane žiadosti o stretnutie.

V rámci čiastkových cieľov bolo prioritou:

- zmapovať s akými žiadosťami o poskytnutie informácií a materiálov sa dospievajúci stretli v priebehu mesiaca (poskytnutie dôverných informácií, intímnych informácií, intímnych fotografií a videí, žiadosť o osobné stretnutie);
- zistiť, či žiadosť o osobné stretnutie pochádzala od osôb, ktoré dospievajúci poznali (osobne, z okolia, iba v rámci četu/online prostredia).

Výskumnú vzorku tvorilo 4503 respondentov, z čoho bolo 48 % chlapcov a 52 % dievčat, vo veku 10 až 17 rokov v rámci celej Slovenskej republiky. Respondenti boli dopytovaní prostredníctvom online dotazníka na škále nikdy, jednorazovo, viackrát a každý deň v priebehu mesiaca. Uvedenou diferenciaciou sme chceli senzibilnejšie reagovať na úkony realizované v kyber-prostredí. Máme za to, že uvedené prejavy môžu byť náhodného charakteru a pre dieťa a dospievajúceho nemusia zákonite predstavovať ohrozenie. Avšak pred viac ako 10 rokmi upozornili autori Wachs, Wolf a Pan (2012) na to, že kybergrooming začína prvým náhodným kontaktom. Rovnako riziko zapojenia sa do sextingu a kybergroomingu a vystavenie

sa ich dôsledkom (zneužitie fotografie na posmech, vydieranie, šikanovanie, vrátane kyberšikanovania a pod.) vzrastá s frekvenciou požiadaviek o zaslanie informácií a materiálu intímneho charakteru. Akonáhle dochádza k periodicite úkonov, môže sa stať, že dospievajúci napokon požiadavke podľahne, čím sa zapája do aktívneho peer-sextingu, prípadne sa vystavuje iným rizikám.

VÝSLEDKY ZISTENÍ

V nasledujúcej tabuľke uvádzame výsledky šetrenia zameraného na zmapovanie nevhodných žiadostí o poskytnutie dôverných a intímnych informácií a materiálov (fotografií a videí), vrátane žiadosti o stretnutie.

Tabuľka 1: Žiadosti o poskytnutie inkriminujúcich informácií a materiálov

Žiadosť o zaslanie dôverných informácií				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Jednorazovo	330	7,3	7,3	97,0
Viacrát	70	1,6	1,6	98,5
Každý deň	66	1,5	1,5	100,0
Žiadosť o zaslanie intímnych informácií				
Jednorazovo	324	7,2	7,2	94,6
Viacrát	163	3,6	3,6	98,2
Každý deň	81	1,8	1,8	100,0
Žiadosť o zaslanie intímnych fotografií				
Jednorazovo	423	9,4	9,4	92,8
Viacrát	214	4,8	4,8	97,5
Každý deň	112	2,5	2,5	100,0
Žiadosť o zaslanie intímneho videa				
Jednorazovo	219	4,9	4,9	95,1
Viacrát	125	2,8	2,8	97,9
Každý deň	96	2,1	2,1	100,0
Žiadosť o stretnutie				
Jednorazovo	697	15,5	15,5	85,1
Viacrát	458	10,2	10,2	95,3
Každý deň	212	4,7	4,7	100,0

Zhruba 7 % dospelých bolo v rámci mesiaca aspoň raz kontaktovaných so zámerom zaslania dôverných a intímnych informácií. S požiadavkou o zaslanie fotografií bolo konfrontovaných v priebehu mesiaca aspoň raz 9 % dospelých, videa 5 % a stretnutia dokonca 16 %. Zasielanie opakovaných žiadostí o stretnutie sa ukázalo spomedzi ostatných požiadaviek ako najvyššie (viackrát 10 % denne 5 %).

V súvislosti s tým sme mapovali kontakty, s ktorými boli dospelí konfrontovaní v rámci kyber-priestoru. Zamerali sme sa na:

- neznámych ľudí;
- osoby, ktoré respondenti poznali iba z internetu, ale v prirodzenom sociálnom prostredí sa s nimi nestretli;
- osoby, ktoré poznali z okolia.

Tabuľka 2: Kontaktovanie v kyber-priestore

Kontakt neznámy				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Jednorazovo	896	19,9	19,9	76,1
Viackrát	735	16,3	16,3	92,4
Každý deň	341	7,6	7,6	100,0
Kontakt net				
Jednorazovo	803	17,8	17,8	77,8
Viackrát	517	11,5	11,5	89,3
Každý deň	482	10,7	10,7	100,0
Kontakt okolie				
Jednorazovo	810	18,0	18,0	70,3
Viackrát	560	12,4	12,4	82,8
Každý deň	776	17,2	17,2	100,0

Ukázalo sa, že 20 % dospelých kontaktovali aspoň raz v priebehu mesiaca neznáme osoby. 18 % dospelých sa vyjadrilo, že ich aspoň raz s požiadavkami na zaslanie inkriminovaných materiálov oslovili osoby, ktoré poznali z internetu, alebo z okolia. Istú obavu vzbudzuje pravidelné kontaktovanie dospelých neznámymi osobami, na ktoré upozornilo 16 % respondentov, rovnako ako denné kontaktovanie osobami z okolia, ku ktorým sa vyjadrilo 17 % respondentov. Hoci počet respondentov, ktorí sa nestretli s kontaktovaním neznámych osôb, alebo tých, ktoré poznajú

z internetu, alebo prirodzeného okolia, bol oveľa vyšší ako tých, ktorí boli nimi kontaktovaní, netreba uvedené zistenie podceňovať.

Nasledujúca tabuľka popisne uvádza, koľko % respondentov pozná osoby, ktoré ich kontaktovali s dôvernými a intímnymi žiadosťami a požiadavkami o sexuálne materiály.

Tabuľka 3: Žiadosti o poskytnutie inkriminujúcich informácií a materiálov vs poznám osobu

Žiadosť o dôverné informácie vs poznám osobu			
	Jednorazovo	Viacrát	Každý deň
Nepoznám	37 %	30 %	33 %
Poznám	63 %	70 %	67 %
Žiadosť o intímne informácie vs poznám osobu			
	Jednorazovo	Viacrát	Každý deň
Nepoznám	33 %	25 %	35 %
Poznám	67 %	75 %	65 %
Žiadosť o fotografie intímneho charakteru vs poznám osobu			
	Jednorazovo	Viacrát	Každý deň
Nepoznám	31 %	31 %	29 %
Poznám	69 %	69 %	71 %
Žiadosť o video intímneho charakteru vs poznám osobu			
	Jednorazovo	Viacrát	Každý deň
Nepoznám	25 %	30 %	25 %
Poznám	75 %	70 %	75 %
Žiadosť o stretko vs poznám osobu			
	Jednorazovo	Viacrát	Každý deň
Nepoznám	56 %	55 %	45 %
Poznám	44 %	45 %	55 %

Žiadosti o dôverné a intímne informácie od neznámych osôb dostala tretina respondentov aspoň raz za mesiac, prípadne každý deň. Ide o podstatné zistenie, upozorňujúce na skutočnosť, s akými ohrozeniami môžu byť dospievajúci konfrontovaní v rámci sociálnych médií. Takmer podobne je to aj v prípade žiadosti o zaslanie erotickej fotografie od neznámej osoby. Štvrtina respondentov bola kontaktovaná neznámymi ľuďmi za účelom zaslania videá inkriminovaného charakteru. Za obzvlášť závažné považujeme žiadosti od neznámych osôb za účelom stretnutia, ktoré jednorazovo a viackrát v priebehu mesiaca dostala viac ako polovica respondentov a každý deň 45 % respondentov. Každodenne sa so žiadosťou o stretnutie od osôb, ktoré poznajú (zdôrazňujeme, že len z okolia alebo z internetu), stretlo 55 % respondentov, to však apriori neznamená, že nimi nemôžu byť aj kybergroomeri alebo iní internetoví predátori. Jedným zo znakov kybergroomingu je to, že kybergroomer pochádza z blízkeho okolia obete a obeť reálne pozná. Vzhľadom na mapujúci výskum považujeme zistenia za kľúčové pre realizáciu primárnej prevencie, avšak si uvedomujeme značné limity, ktoré je potrebné preklenúť, a to nielen z hľadiska výskumného šetrenia, ale aj v rámci úskalí opytovania sa na kontaktovanie a stretnutia dospievajúcich sa s neznámymi osobami.

DISKUSIA A ZÁVERY

Obdobie dospievania môže byť emocionálne turbulentné pre chlapcov a dievčatá. Adolescencia je kľúčovým obdobím na rekognoskovanie rodovej identity a sexuálnej orientácie. Dospievajúci skúmajú sexualitu, túžia po stretnutiach s rovesníkmi a partnermi a nadviazaní romantických vzťahov. Textové správy a zdieľanie fotografií a videí intímneho charakteru podporujú skúmanie a experimentovanie so sexualitou. Tak ako môžu mať pre dospievajúceho a jeho sexualitu, vrátane utvárania seba-poňatia, sebaobrazu a sebaúcty, pozitívny účinok, rovnako môžu prinášať riziká. Najmä v dôsledku aktívneho života v kyberpriestore sú dospievajúci náchylní podľahnutiu vplyvu rovesníkov. Podľa Festingerovej teórie sociálneho porovnávania dochádza k porovnávaniu svojho „ja“ prezentovaného v kyber-prostredí, čo vedie dospievajúceho k vytváraniu selfie, prezentovaniu sa na sociálnych sieťach tak, aby zaujal pozornosť, získal množstvo lajkov a followerov. Dospievajúci sa neštíti vyhotoviť fotografie aj intímneho charakteru, ktorými druhých zaujme. Fotografie a videá zhotovené za účelom sextingu sa často stávajú prostriedkom kyberšikanovania a kybergroomingu.

Výskumom sa preukázalo, že dospievajúci sú v online prostredí kontaktovaní rôznymi osobami, od neznámych, cez tie, ktoré poznajú iba z internetu, po tých, ktorých poznajú z okolia. Môžu byť nimi teda jednak rovesníci, ako aj internetoví predátori, tzv. kybergroomeri. V súvislosti s vyhotovovaním fotografií intímneho charakteru považujeme za dôležité upozorniť na skutočnosť, že materiály zhotovené v rámci sextingu medzi deťmi staršími ako 15 rokov, ale mladšími ako 18 rokov, možno považovať za detskú pornografiu, a to aj napriek tomu, že pohlavný styk sa od 15 rokov veku za trestný čin už nepovažuje (http://cyberhelp.eu/sk/introduction/legal_aspects). Zverejňovaním svojich fotografií zachytávajúcich čiastočnú alebo úplnú nahotu dávajú dospievajúci podnet k realizovaniu útokov od online predátorov. Tí svoj internetový status a komunikáciu môžu upraviť zmenou identity tak, aby bola kontaktovanej osobe (dospievajúcejmu) sympatická, prípadne svoju identitu nemenia a priamo ju konfrontujú so svojimi sexuálnymi pohnútkami.

V rámci prevencie pred rizikami kyberpriestoru, a teda aj sextingu a kybergroomingu, považujeme za potrebné pracovať s deťmi a dospievajúcimi prostredníctvom preventívnej metodiky C.Y.B.E.R. (v rozpracovaní autorky). Teoretickým fundamentom modelu/systému C.Y.B.E.R. je rešpektovanie nonkognitívnych funkcií a stratégií:

- C (ang. cognitive) kognitívizácie
- Y (ang. You, yourself) sebaopätia, sebaobrazu a sebaúcty
- B (ang. Behaviour) správania a komunikácie
- E (ang. Emotion) emocionalizácie
- R (ang. Resilio) reziliencie – odolnosti,

ktoré sme následne rozpracovali do cieľov:

C (ang. cognitive) **kognitívizácia** – naučiť jednotlivca poznávať, myslieť, riešiť konflikty, rozvíjať kritické myslenie, naučiť rozlišovať skutočnosti od fikcie, identifikovať manipulatívne techniky v kyberprostredí, poznať nástrahy kyberpriestoru a ich riziká a dôsledky, naučiť brániť sa nástrahám kyberpriestoru, vedieť vyhľadávať a selektovať informácie.

Y (ang. You, yourself) **sebaopätie, sebaobraz a sebaúcta** – cieľom je naučiť dieťa a dospievajúceho utvárať/formovať pozitívny sebaobraz, naučiť rozlíšiť medzi pozitívnym a negatívnym sebaobrazom, vedieť si vážiť seba samého (t.j. uznať a uvedomiť si svoju hodnotu – prijať sa taký, aký som), vedieť prijať zodpovednosť za rozvoj vlastných talentov a naučiť rozvíjať svoje talenty, uvedomiť si „kto som“, „aký som“ a „ako sa prijímam“, porozumieť vlastným myšlienkam a pocitom.

B (ang. Behaviour) **správanie a komunikácia** – naučiť jednotlivca rozvíjať prosociálne správanie, ako aj rozvíjať zručnosti pre spoluprácu a komunikáciu s inými, rozvíjať schopnosť pomáhať a vytvárať progresívne medziľudské vzťahy, rozvíjať sociálno-emocionálne zručnosti, a vedieť konštruktívne a kreatívne riešiť konflikty.

E (ang. Emotive) **emocionalizácia** – cieľom je naučiť jednotlivca rozvíjať city, vedieť komunikovať emócie, vedieť regulovať negatívne emócie a prežívanie a rozvíjať empatiu, vrátane afektívnej a kognitívnej empatie.

R (ang. Resilio) **odolnosť** – zámerom je u detí a dospievajúcich rozvíjať schopnosť prekonávať prekážky, efektívne riešiť konflikty v reálnom prostredí a online prostredí, rozvíjať stratégie zvládania záťažových situácií, rozvíjať úctu k sebe a druhým, rozvíjať schopnosť interpretovať prekážky ako príležitosti pre učenie a rast a naučiť jednotlivcov vedieť porozumieť sebe samým.

REFERENCIE

Jaishankar, K., (2009). Sexting: A new form of Victimless Crime? International Journal of Cyber Criminology. Vol 3, Issue 1 (2009).

Jones, L.M., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2012). Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000 – 2010. Journal of adolescent health. Official publication of the society for adolescent health and medicine, 50(2), 179-186.

Judge A. (2012). „Sexting“ among U.S. adolescents: Psychological and legal perspectives. Harv Rev Psychiatry 2012; 20: 86 – 96.

Hinduja, S., Patchin, W. J. (2012). Cyberbullying Prevention and Response. Expert Perspectives. New York: Routledge. 204 p.

Hollá, K. (2016). Sexting a kyberšikana. Bratislava : Iris. ISBN 978-80-8153-061-6.

Hollá, K. (2020). Latent Class analysis and comparison for the Adolescent Sexting in Slovakia. Proceedings of ICERI2020 Conference. ISBN 978-84-09-24232-0

Katzer, C. (2009). Sexuelle Viktimisierung von Mädchen in InternetChatrooms [Sexual victimization of girls in Internet chatrooms]. Betrifft Mädchen, Juventa Verlag

Kopecký, K. (2015). Sexting among Slovak pubescents and adolescent children. Procedia – Social and Behavioral Sciences 00.

Mašková, Lukášová, Pacák, Brandejsová, (2012). Kybergrooming a kyberstalking. Metodický materiál pro pedagogické pracovníky. Národní centrum bezpečného internetu.

Paulus, F.W., Bédier, A., & Möhler, E. (2022). Tatort Internet: Cybergrooming als sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. *pädiatrische praxis* 98(1), 165–183.

Temple, R. J. et al. (2013). Brief Report: Teen Sexting and Psychosocial Health. [online]. 2013. [cit. 2019-9-13]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3896072/>.

Wachs, Wolf, Pan (2012) Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema* 2012. Vol. 24, n° 4, pp. 628-633 ISSN 0214 – 9915 CODEN PSOTEG www.psicothema.com

http://cyberhelp.eu/sk/introduction/legal_aspects

Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení a doplnení neskorších predpisov. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/300/20190220.html>

PERFEKCIONIZMUS A AKADEMICKÁ PROKRASŤINÁCIA U ŠTUDENTOV VŠ: ÚLOHA SEBASÚCITNÉHO A NESEBASÚCITNÉHO REAGOVANIA

PERFECTIONISM AND ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS: THE ROLE OF SELF-COMPASSIONATE AND NON SELF-COMPASSIONATE REACTION

Veronika Mihaliková

Katedra psychológie, Trnavská univerzita v Trnave,
Hornopotočná 23, 917 43 Trnava; vmihalikova97@gmail.com

ABSTRAKT: Cieľom výskumnej štúdie je preskúmať úlohu sebasúcitného a nesebasúcitného reagovania u vysokoškolských študentov v súvislosti s akademickou prokrasťináciou adaptívnym a maladaptívnym perfekcionizmom. Ďalším cieľom je preskúmať existenciu medzipohlavných rozdielov v miere premenných. Práca bola realizovaná na výskumnom súbore 205 respondentov vo veku 19-23 rokov ($M=20,93$; $SD=1,22$) prostredníctvom Frostovej multidimenzionálnej škály perfekcionizmu (Frost, 1990), Layovej škály prokrasťinácie pre študentov (Lay, 1986) a Neffovej škály sebasúcitu (Neff, 2003). Medzi sebasúcitným reagovaním preukázalo stredne silný negatívny signifikantný vzťah s maladaptívnym perfekcionizmom. Ďalej sme preukázali negatívny stredne silný signifikantný vzťah nesebasúcitného reagovania a adaptívneho perfekcionizmu, silný pozitívny signifikantný vzťah nesebasúcitného reagovania a maladaptívneho perfekcionizmu a slabú až zanedbateľnú pozitívnu koreláciu s akademickou prokrasťináciou. Akademická prokrasťinácia a maladaptívny perfekcionizmus sa preukázali ako signifikantné prediktory nesebasúcitného reagovania. Rozdiely medzi pohlaviami sa nepreukázali ako signifikantné.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: adaptívny perfekcionizmus; akademická prokrasťinácia; maladaptívny perfekcionizmus; nesebasúcitné reagovanie; sebasúcitné reagovanie

ABSTRACT: The main aim of this exploratory study is examining the role of self-compassionate and non self-compassionate reaction among university students, in connection to academic procrastination, adaptive and maladaptive perfectionism. Second aim is exploring the existence of gender differences among our variables. The study has been conducted on 205 respondents, age 19-23 ($M=20,93$;

SD=1,22) via Frost multidimensional perfectionism scale (Frost, 1990), Lay procrastination scale for students (Lay, 1986) and Neff self-compassion scale (Neff, 2003). Our results suggest medium negative significant relationship between self-compassionate reaction and maladaptive perfectionism. Non self-compassionate reaction has shown medium negative significant relationship with adaptive perfectionism, strong positive significant relationship with maladaptive perfectionism and weak positive correlation with academic procrastination. Academic procrastination and maladaptive perfectionism has proven to be significant predictors of non self-compassionate reaction. There has not been discovered any significant gender differences in the variables.

KEYWORDS: academic procrastination; adaptive perfectionism; maladaptive perfectionism; non self-compassionate reaction; self-compassionate reaction

ÚVOD

Sebasúcit je v súčasnosti jednou z najrýchlejšie progradujúcich oblastí záujmu psychológov, neurológov, etikov a sociálnych pracovníkov (Halamová, 2018a; 2019). Danému pojmu sa ako prvá venovala Kristin Neffová vo svojej pilotnej štúdií (2003), kedy ho zadefinovala ako súcit zameraný dovnútra, vzťahujúci sa na samého seba ako objekt starostlivosti a záujmu v situáciách utrpenia. Tento súcit je najčastejšie aplikovaný pri konfrontácií s náročnými životnými bojmi a situácií, pri konfrontácií s osobnými chybami, zlyhaniami a nedostatkami. Preto je sebasúcit chápaný skôr ako láskavá reakcia k sebe samému než drsné sebaodsudzovanie. Zároveň však jednotlivec priznáva, že nedokonalosť je prirodzenou súčasťou ľudstva, ktorej nie je možné sa vyhnúť (Halamová, 2018a).

Gilbert et al. (2017) zhodne s Neffovou (2003) definuje sebasúcit ako základnú láskavosť, avšak ju spája s konkrétnejším hlbokým vedomím utrpenia seba a spolu s prianím a snahou zmierniť toto utrpenie a zároveň predchádzať utrpeniu budúcemu. Neffová (2003) sa na rozdiel od Gilberta et al. (2017) zameriava skôr na to aktuálne dianie, ako na riešenie s vhl'adom do budúcnosti.

Ďalší autor, ktorý sa bližšie venuje tematike sebasúcit je Strauss et al. (2016), ktorý poníma tento pojem z iného uhla pohľadu. Definuje sebasúcit ako kognitívno-afektívno-behaviorálny proces, ktorý pozostáva z viacerých prvkov, ako sú: rozoznanie utrpenia, pochopenie univerzálnosti ľudskej skúsenosti utrpenia, cítenie empatie voči trpiacej osobe spojenej s emocionálnou rezonanciou s ňou, tolerovanie nepríjemných pocitov prevádzajúcich utrpenie a motivácia ku konaniu na zmiernenie utrpenia.

Sebasúcit obsahuje tri základné subsystémy, ktoré majú polarizované pojmy, a to: sebaláskavosť verzus sebaodsudzovanie, všeobecná ľudskosť verzus izolácia, a všímavosť verzus prílišná identifikácia (Neff, 2003; Neff et al., 2005), ktoré vzájomnou kombináciou vytvárajú sebasúcitné nastavenie mysle, kde na jednom póle je pozitívne (sebasúcitné) nastavenie mysle a negatívne (sebaodsudzujúce) nastavenie mysle.

Sebaláskavosť ako prvá dimenzia je podľa Neffovej (2003) definovaná ako „schopnosť postarať sa o seba a byť k sebe vrúcny aj v situáciách nejakého zlyhania, namiesto toho, aby bol človek k sebe kritický a tvrdo posudzoval samého seba“. Sebasúcitný človek, resp. človek vykazujúci vysokú mieru sebasúcitu sa stará aj o jeho súčasti, ktoré sa mu nepáčia a narába s nimi láskavo, nežne, podporujúco s absolútnym prijatím miesto útočenia, výčitiek či obviňovania, a to i v problematických situáciách. Pri vonkajších faktoroch sa sebasúcitní ľudia starajú o svoje pohodlie a snažia sa redukovat bolesť. Antagonistom sebaláskavosti je podľa Neffovej a Vonka (2009) sebaodsudzovanie, kedy človek „živí“ svoje zlyhania a chyby a taktiež sa za ne obviňuje.

Ďalšou dimenziou je *všeobecná ľudskosť*, ktorú definuje ako „chápanie, že utrpenie je súčasťou všeobecnej ľudskej skúsenosti, že človek, keď cíti bolesť sa zároveň cíti byť súčasťou ľudského druhu prežívajúceho bolesť a necíti sa byť izolovaný vo svojej nedokonalosti a utrpení“ (Halamová, 2018b). Do tohto subsystému Neffová (2003) zahŕňa aj osobné pochopenie, že každý je omylný, nedokonalý, prirodzene chybuje, vie sa správať iracionálne, nerozvážne, a preto sa na nedostatky pozerá ako na prirodzenosť spoločnú pre celú ľudskú rasu. Protipólom všeobecnej ľudskosti je izolácia, kedy človek, ktorý vníma človeka ako neomylného sa automaticky izoluje od spoločenstva ľudskej rasy, pretože sa cíti byť na základe chýb iný, odlišný.

Poslednou dimenziou je *všímavosť*, ktorá je definovaná ako „nekritický stav mysle, v ktorom sú ľudia schopní sledovať svoje myšlienky a pocity také, aké sú, bez toho, aby sa s nimi príliš identifikovali alebo bez toho, že by ich chceli potlačiť alebo poprieť“ (Halamová, 2018a). Neffová a Vonk (2009) ju vníma ako uvedomenie si prítomnej chvíle, kedy sa neignorujú neželané aspekty vlastného života a ani sa o takýchto konštruktoch nepremýšľa. Pre sebasúcitného človeka je dôležité rozpoznať vlastnú bolesť, kedy človek zažije akési vystúpenie zo samého seba, zároveň vníma vlastnú skúsenosť cez odosobnenie či metaperspektívu, čo má za výsledok lepšie pozorovanie s objektivitou a v širších medziach. Jednoduchšie povedané, všímavosť

nám umožňuje, aby jeden aspekt, prostredníctvom reťazovej reakcie poskytol súcit ďalšiemu aspektu samého seba. Podľa Halamovej (2018a) nám však všímavosť bráni v tom, aby sa človek nechal strhnúť príbehom vlastnej bolesti, zatiaľ čo Neffová (2003) túto všímavosť pôvodne vníma ako prílišnú identifikáciu s ňou, ktorá spĺňa všetky aspekty antagonistu voči všímavosti. Človek vtedy inklinuje k reflektovaniu a fixácii k negatívnym spomienkam, pocitom a myšlienkam, a teda minimalizuje silu sebasúcitú. Človek však sebasúcitný postoj môže získať nielen cez externé negatívne zážitky a okolnosti, ale aj z interných zážitkov, ako sú vlastné neúspechy, pochybné skutky, či osobné nedokonalosti (Halamová, 2018a).

Podľa Bonelliho (2016) je perfekcionizmus akýmsi endemickým javom západnej kultúry. Inými slovami, určité ochorenie sa vyskytuje častejšie v určitej oblasti či populácii. Nachádzame sa v dobe, kedy je človek zameraný na výkon, a teda perfekcionizmus u jednotlivca má jednoduchšiu cestu. Dá sa povedať, že perfekcionizmus zasahuje do celej našej súčasnej historickej etapy ľudstva, taktiež vplýva na naše predstavy o hodnotách a rovnako aj spôsob, akým rozmýšľame.

Všeobecne môžeme tvrdiť, že definície viacerých autorov (Hewitt, Flett, 1991; 2004; Slaney, Rice, Ashby, 2002; Frostová et al., 1990) sa zhodujú v základe, a to že perfekcionizmus vnímajú ako aspirácie a očakávania výnimočne vysokých výsledkov, ktoré sú asociované s vysokými osobnostnými štandardmi. Neskôr sa zistilo, že jedna dimenzia tento fenomén zďaleka nevystihuje, a preto bol rozšírený na multidimenzionálny model, ktorý už nebol definovaný len ako maladaptívna črta, ale už sa definoval čiastočne ako adaptívna, čiastočne ako maladaptívna. Frostová et al. (1990) definovali perfekcionizmus nasledovne: do adaptívnej, teda pozitívnej dimenzie zaradili osobnostné štandardy a organizáciu, do negatívnej, teda maladaptívnej dimenzie zaradili obavy z chýb, pochybnosti z akcií, rodičovské očakávania a rodičovský kriticizmus.

Adaptívny perfekcionizmus má obrovskú varietu pozitívnych výsledkov, vrátane životnej spokojnosti, extravenzie, svedomitosti, odolnosti, nádeje, sebaúčinnosti, optimizmu a úspešnosti na skúškach (Kurtovic, Vrdoljak, Izdanovic, 2019) a maladaptívny perfekcionizmus je spájaný s úzkosťou, depresiou, suicidalitou či neurotizmom (Bieling et al., 2004; Enns et al., 2002; Rice, Richardson, Clark, 2012). Autori ako Lipińska et al. (2021) či Wang et al. (2022) navyše poukazujú na výrazný predikčný efekt maladaptívneho perfekcionizmu v súvislosti so sebasúcitom, a to ako v bežnej, tak i klinickej populácii.

Podľa Boysana (2016) a Laya (1986) je prokrastinácia definovaná ako tendencia zahŕňajúca zbytočné odkladanie povinností, ktoré sú reálnou prioritou. Prokrastinácia nie je ničím výnimočným v bežnej populácii (tamtiež). Najčastejšie sa vyskytuje u vysokoškolských študentov, avšak okrem nich zahŕňa aj početnú menšinu dospelých, ktorá vykazuje takéto maladaptívne behaviorálne vzorce správania v prevalencií 15-20% (Boysan, 2016). V súčasnosti je prokrastinácia najčastejšie prezentovaná v dvoj-dimenzionálnom modeli, kde je vnímaná ako vlastnosť závislá od osobnosti a ako situačná prokrastinácia, ktorá sa objavuje za rôznych okolností (Vestervelt, 2000). V základe tejto teórie je však viacero typov prokrastinácie, napr. ako črta, životná rutina, vyhýbavá prokrastinácia, situačná prokrastinácia, no pre nedostatok literatúry samotný Vestervelt (2000) sa rozhodol len pre dve vyššie prezentované dimenzie.

Štúdia Burkeho (2000) naznačuje, že ľudia väčšinou prokrastinujú, pretože vykazujú vyššiu mieru perfekcionizmu v porovnaní s bežnou populáciou. Táto prokrastinácia sa objavuje ako výsledok dlhodobo nerealisticky vysokých štandardov, kedy jednotlivci vedia, že tieto štandardy nedokážu splniť, nikdy nebudú spokojní so svojimi výkonmi, boja sa chýb, avšak nikdy predčasne úlohu neukončia. Vo vyššie spomínanej štúdií bol preukázaný vzťah maladaptívneho perfekcionizmu s akademickou prokrastináciou, a to vzťah stredne silného pozitívneho charakteru. Adaptívny perfekcionizmus, práve naopak, negatívne koreluje s akademickou prokrastináciou. Vzťahu adaptívneho perfekcionizmu a akademickej prokrastinácie sa venovalo niekoľko autorov (Burnam, et al., 2014; Klibert et al., 2005; Santanello et al., 2007), kedy u všetkých sa preukázal rovnaký záver, a to že vykazujú stredne silnú pozitívnu koreláciu. Sebasúcit sa taktiež preukázal byť negatívne spojený s akademickou prokrastináciou (Martinčeková, Enright, 2020), čiže zaobchádzať so sebou s láskavosťou miesto sebakritizovania môže súvisieť s nižšou mierou akademickej prokrastinácie. Čo sa týka opačného smeru, prokrastinácia je výrazne asociovaná s nižšou mierou sebasúcitu. Nižšia miera sebasúcitu čiastočne vysvetlila nepriamy efekt prokrastinácie na stres (Sirois, 2014). Sebasúcit je označený ako kvalita, ktorá môže obohatiť našu sebareguláciu, a to prostredníctvom redukovania negatívnych stavov a sebahodnotenia, ako napr. vysoká úroveň sebaobviňovania. Naopak, akademická prokrastinácia je podľa Siroisa (2014) a Siroisa et al. (2017) formou sebaregulačného zlyhania, ktoré je spojené s negatívnym sebahodnotením a celkovo nižším well-beingom, čo môže mať nepriaznivý vplyv na psychické zdravie človeka. Záverom jeho štúdií

sa dá predpokladať, že akademická prokrastinácia a sebasúcit sú voči sebe antagonistické, a teda vykazujú negatívnu koreláciu.

Avšak, taktiež podľa Martinčekovej, Enrighta (2020) bol sebasúcit skúmaný ako mediátor medzi stresom a prokrastináciou. Samotní autori štúdie (Martinčeková, Enright, 2020) skúmali vzťah sebaodpustenia a náchylnosti k hanbe pri prokrastinácií, kedy preukázali, že mediátorom sú negatívne pocity, ktoré sa spájajú s nízkou mierou sebasúcitu. Z toho môžeme vyvodíť, že pri vysokej miere prokrastinácie môžu byť mediátorom negatívne pocity súvisiace s nízkou mierou sebasúcitu. To môže súvisieť rovnako s negatívnou koreláciou medzi akademickou prokrastináciou a sebasúcitom, ako pri vyššie spomenutých štúdiách.

Veľmi podstatným faktorom pri sebasúcite a akademickej prokrastinácií sa preukázalo pohlavie respondenta, kedy ženy vykazovali vyššiu úroveň sebasúcitu v porovnaní s mužmi, a to i v prípade vysokoškolských študentov (Neff et al., 2005; Neff, Vonk, 2009; Yarnell et al., 2015). U žien bola zároveň dokázaná vyššia úroveň sebakritizovania, nereálnych nárokov na seba, ktoré hraničili s perfekcionizmom. Taktiež ženské respondentky vykazovali tvrdšie zaobchádzanie so sebou samým v porovnaní s mužmi (tamtiež). Ďalej Williams, Starková a Fosterová (2008) rovnako potvrdili medzipohlavnú nerovnosť pri sebasúcite, rovnako ako vyššie spomenutí, avšak ako následok dodali aj veľký problém so zvládaním stresu a vyhorením, ktorým trpeli oveľa častejšie v porovnaní s mužmi. Teoretické podklady nám preukázali solídny podklad pre skúmanie sebasúcitu, avšak považujeme za prínosné preskúmať tieto premenné s dôrazom na sebasúcitné a nesebasúcitné reagovanie, ktoré nie je v literatúre hrubo delené a teda nie je skúmané diferencovane. Práve táto diferenciácia by nám mohla poskytnúť lepší náhľad na psychické prežívanie sebasúcitu u vysokoškolákov.

Na základe teoretického rámca, ktorý sme uviedli vyššie považujeme za relevantné ciele nášho výskumu: (a) preskúmať súvislosť sebasúcitného a reagovania s adaptívnym, maladaptívnym perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou; (b) preskúmať súvislosť úroveň nesebasúcitného reagovania s adaptívnym, maladaptívnym perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou; (c) preskúmať medzipohlavné rozdiely v úrovni sebasúcitného, nesebasúcitného reagovania, maladaptívnom, adaptívnom perfekcionizme a akademickej prokrastinácií; (d) predikčnú silu sebasúcitného reagovania v súvislosti s adaptívnym perfekcionizmom a akademickou

prokrastináciou; (e) predikčnú silu nesebasúcitného reagovania v súvislosti s maladaptívnym perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Nášho výskumu sa dohromady zúčastnilo 205 ($M=20,93$; $SD=1,23$) respondentov, z toho 41 mužov ($M=21,07$; $SD=1,23$) a 164 žien ($M=20,89$; $SD=1,23$) vo veku 19-23 rokov, ktorí boli vysokoškolskí študenti. Zber dát prebehol online formou v rámci príležitostného zberu v období január-marec 2023, kde bol podmienkou zúčastnenia sa výskumu status študenta VŠ a potvrdenie informovaného súhlasu zahrnutého v úvode dotazníka. Respondent uvádzal svoje odpovede dobrovoľne, anonymne, bol poučený o možných následkoch, účele zberu dát, spôsobu spracovania dát, potenciálneho publikovania a prípadnej likvidácie dát. Respondent mohol výskum ukončiť v ktoromkoľvek bode bez trestu a vyplnenie bolo na dobrovoľnej báze, kedy respondent nebol nútený odpovedať na otázku v prípade, ak nechcel. Z výskumu bolo pre nedodržaný status študenta eliminovaných 67 respondentov, a teda podmienky splnilo 205 respondentov.

POUŽITÉ METODIKY

Neffovej škála sebasúcitnosti (Neff, 2003, slovenská verzia Halamová, Kanovský, Pacúchová, 2017). Respondent odpovedá na 26 otázok, ktoré hodnotí na 5-stupňovej Likertovej škále (1= takmer nikdy, 5 = takmer vždy), pričom dotazník obsahuje niekoľko reverzných položiek. Dotazník obsahuje dve subškály, a to sebasúcitné reagovanie a nesebasúcitné reagovanie, ktoré je pre výpočet celkového skóre rekódované. Celkové skóre dotazníka je realizované prostredníctvom priemerných skóre jednotlivých subškál. V našom dotazníku má vnútorná konzistencia celej škály hodnotu $\omega=0,92$, pre sebasúcitné reagovanie $\omega=0,89$, a pre nesebasúcitné reagovanie $\omega=0,89$.

Frostovej multidimenzionálna škála perfekcionizmu (Frost, 1990). Respondent hodnotí 35 položiek pomocou 5-stupňovej Likertovej škály (1 = veľmi nesúhlasím; 5 = veľmi súhlasím; $\alpha= 0,87$). Naša práca obsahuje tento dotazník dvojitým prekladom preložený do slovenského jazyku. Tieto subškály delíme do adaptívnej (osobné štandardy, organizovanosť) a maladaptívnej roviny (obavy z chýb a pochybnosti z úkonov, rodičovské očakávania a kritika). Vnútorná konzistencia nášho dotazníku má hodnotu $\omega=0,92$, pričom adaptívny perfekcionizmus mal vnútornú konzistenciu $\omega=0,91$ a maladaptívny perfekcionizmus mal vnútornú konzistenciu $\omega=0,92$.

Layov dotazník prokrastinácie pre študentov (Lay, 1986). Respondent hodnotí 20 otázok pomocou 5-stupňovej Likertovej škály (1 = veľmi netypické;

5 = veľmi typické). Vnútoraná konzistencia nášho prekladu dotazníka má hodnotu $\omega = 0,87$. Pre účely našej práce bol dotazník preložený dvojitém prekladom z anglického originálu do slovenského jazyka.

VÝSLEDKY

Ako prvé sme sa zamerali na deskriptívu premenných, kde sú v tabuľke 1 zahrnuté všetky premenné, s ktorými v rámci tohto výskumu pracujeme. Zahrnuli sme ako nadradené pojmy (sebasúcit, perfekcionizmus), tak i subškály, s ktorými následne pracujeme. Okrem štandardných údajov ako medián a štandardizovaná smerodajná odchýlka sme zahrnuli aj minimálne a maximálne dosiahnuté skóre a rovnako aj šikmosť a strmosť pre jednoduchšie určenie druhu testu, s ktorým sme následne pracovali.

Tabuľka 1: Deskriptívna analýza premenných

N=205	M	SD	Min	Max	Šikmosť	Strmosť
Pohlavie	-	-	-	-	-	-
Vek	20,93	1,23	19	23	0,06	0,91
Sebasúcitné reagovanie	2,83	0,79	1	5	-0,05	-0,33
Nesebasúcitné reagovanie	2,57	0,86	1	4,83	0,32	-0,62
Sebasúcit	5,41	1,61	2,13	9	0,04	-0,28
Perfekcionizmus	100,1	23,67	48	167	0,31	0,24
Maladaptívny perfekcionizmus	56,37	17,48	24	107	0,56	-0,28
Adaptívny perfekcionizmus	44,59	10,5	18	65	-0,15	-0,57
Akademická prokrastinácia	63,1	13,44	25	96	0,38	0,12

Ako môžeme vidieť, intervaly šikmosti a strmosti sa nachádzajú v rozmedzí [-1; 1] a teda na základe týchto údajov aj Q-Q plotov sme sa rozhodli pre parametrické testovanie premenných.

Pre skúmanie korelácií sme sa na základe šikmosti a strmosti rozhodli pre parametrický test, a teda výsledky boli skúmané prostredníctvom Pearsonovho koeficientu. Všetky korelačné analýzy sú zobrazené v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Korelačná analýza

N=205	1	2	3	4	5
1 Sebasúcitné reagovanie	-				
2 Nesebasúcitné reagovanie	0,458***	-			
3 Adaptívny perfekcionizmus	0,016	-0,221**	-		
4 Maladaptívny perfekcionizmus	-0,364***	0,634***	0,395***	-	
5 Akademická prokrastinácia	-0,116	0,066*	-0,415***	-0,002	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$

Na základe korelácií môžeme pozorovať, že sebasúcitné reagovanie signifikantne koreluje s maladaptívnym perfekcionizmom, v negatívnom smere stredne silného efektu ($r = -0,364$; $p < 0,001$). S adaptívnym perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou sebasúcitné reagovanie nepreukázalo signifikantný vzťah ($p > 0,05$).

Nesebasúcitné reagovanie nám preukázalo signifikantné vzťahy so všetkými premennými. Adaptívny perfekcionizmus preukázal signifikantný negatívny vzťah s nesebasúcitným reagovaním, a to stredného efektu ($r = -0,221$; $p < 0,005$). Rovnakým štýlom sa odvíja vzťah maladaptívneho perfekcionizmu, ktorý preukázal signifikantný pozitívny vzťah s nesebasúcitným reagovaním silného efektu ($r = 0,634$; $p < 0,001$). Akademická prokrastinácia nám síce preukázala signifikantný pozitívny vzťah, avšak pohybuje sa na úrovni veľmi slabého až zanedbateľného efektu, a teda tento vzťah interpretujeme veľmi opatrne spôsobom, že pravdepodobne existuje vzťah medzi premennými ($r = 0,066$; $p < 0,05$).

Na základe viacerých ukazovateľov (šikmost', strmost', Levenov test homogenity) premenných sme sa rozhodli pre parametrický t-test, avšak ako koeficient sme použili Welchovu korekciu miesto Studentovej, ktorá sa v posledných rokoch ukazuje ako spoľahlivejšia aj v prípade parametrických testov (Ruxton, 2006; Delacre et al., 2022; West, 2021).

Tabuľka 3: Testovanie rozdielov v miere premenných medzi mužmi a ženami

Logický parameter	Muži (N=41)		Ženy (N=164)		t(df)	p	Cohenov d
	M	SD	M	SD			
SCS	2,72	0,85	2,86	0,78	-0,95(57,88)	0,35	0,170
NSCS	2,53	0,93	2,59	0,84	-0,29(57,55)	0,77	0,052
A-FMPS	44,61	10,87	44,58	10,43	0,02(59,75)	0,99	0,003
M-FMPS	59,66	19,48	55,55	16,90	1,24(55,98)	0,22	0,225
AP	64,171	14,49	63,46	13,21	0,28(57,75)	0,77	0,051

* $p < 0,05$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$; *Vysvetlivky: SCS=Sebasúcitné reagovanie; NSCS=Nesebasúcitné reagovanie; A-FMPS=Adaptívny perfekcionizmus; M-FMPS=Maladaptívny perfekcionizmus; AP=Akademická prokrastinácia*

Na základe výsledkov v tabuľke 3 môžeme tvrdiť, že sme nepreukázali signifikantný rozdiel v miere vybraných premenných medzi mužmi a ženami ($p > 0,05$).

K testovaniu prediktorov sebasúcitného, resp. nesebasúcitného správania sme mohli pristúpiť až po potvrdení existujúcich korelačných vzťahov medzi všetkými premennými. Táto podmienka bola splnená len v prípade nesebasúcitného reagovania, a teda sme pristúpili k lineárnej regresnej analýze nesebasúcitného reagovania s kovariátmi maladaptívneho perfekcionizmu a akademickej prokrastinácie. Ako môžeme vidieť v tabuľke 4, ako signifikantný prediktor sa preukázal maladaptívny perfekcionizmus ($p < 0,001$).

Tabuľka 4: Regresná analýza nesebasúcitného reagovania

Prediktor	Estimate	SE	95% CI		p
			LL	UL	
Intercept	4,59	0,27	4,06	5,13	<0,0001***
M-FMPS	-0,031	0,003	-0,036	-0,026	<0,0001***
AP	-0,004	0,003	-0,011	0,003	0,22

* $p < 0,05$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$

Maladaptívny perfekcionizmus nám z celkovej variancie nesebasúcitného reagovania vysvetľuje až 40,2% (tab.5), a teda maladaptívny perfekcio-

nizmus sa výrazne podieľa na predikovaní nesebasúcitného reagovania u študentov VŠ. Akademická prokrastinácia sa nepreukázala ako signifikantný prediktor nesebasúcitného reagovania u študentov VŠ ($p=0,22$).

Tabuľka 5: Model fit measures

Prediktor	R	R ²	Overall model test			
			F	df1	df2	p
M-FMPS	0,634	0,402	136,186	1	203	<0,0001***
M-FMPS+AP	0,637	0,406	69,047	2	202	<0,0001***

* $p<0,05$; ** $p<0,005$; *** $p<0,001$

DISKUSIA

Náš prvý cieľ bolo preskúmať vzťah sebasúcitného reagovania s adaptívnym, maladaptívnym perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou. Závěry nášho výskumu však preukázali len vzťah medzi sebasúcitným reagovaním a maladaptívnym perfekcionizmom. Zistenie je v konsenzuse so zistením autorov (You et al., 2022; Kawamoto et al., 2023; Mitchell, 2022), ktorí zhodne tvrdia, že medzi sebasúcitným reagovaním a maladaptívnym perfekcionizmom existuje negatívny vzťah. Autori (tamtiež) deklarujú tento vzťah koexistenciou s ďalšími premennými, ako depresívne prežívanie, suicidálne zmýšľanie, vyššia miera percipovaného stresu či nižšia úroveň životnej spokojnosti, ktoré sú spájané s maladaptívnym perfekcionizmom. Na druhej strane, sebasúcitné reagovanie je spájané s protektívnymi efektami voči vyššie spomenutým manifestácie, a teda z teoretického hľadiska sme tento cieľ potvrdili. Adaptívny perfekcionizmus nám vzťah nepreukázal a teda predpokladáme, že sebasúcitné reagovanie nesúvisí s osobnými štandardmi a organizovanosťou jednotlivca. K podobným záverom prišlo aj niekoľko autorov (Sahin, 2021; Kawamoto et al., 2022). Akademická prokrastinácia nám v našom súbore nepreukázala signifikantný vzťah so sebasúcitným reagovaním, čo môže naznačovať, že akademická prokrastinácia a subškály sebasúcitnosti, ktoré zahŕňajú sebasúcitné reagovanie (sebaláskavosť, všeobecná skúsenosť, všímavosť) nenačujú žiadnu súvislosť (Halamová, 2018a; 2019), čím sa náš cieľ nepreukázal ako signifikantný. Predpokladáme, že výrazný vplyv mohol mať relatívne nízky počet respondentov a limitujúci počet mužov v porovnaní so ženami. Naším druhým cieľom bolo preskúmať rovnaké premenné, avšak ako závislú premennú sme zvolili nesebasúcitné reagovanie. Nesebasú-

citné reagovanie nám preukázalo významné vzťahy so všetkými tromi premennými. Na základe teoretického prehľadu (Martinčeková, Enright, 2020; Yarnell et al., 2015; Neffová, Vonka, 2009; Halamová, 2018b) môžeme pozorovať, že nesebasúcitné reagovanie je úzko spájané s negatívnou emocionalitou a zároveň negatívnym postojom voči sebe samému, čo sa môže spájať aj s maladaptívnym perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou, kedy sa objavujú negatívne myšlienky o sebe, a to na základe nedosiahnutých osobnostných štandardov (Bonelli, 2016) či odkladaniu záväzkov na neskôr, s ktorým sa spájajú pocity viny, bezmocnosti a nečinnosti (Sirois et al., 2017; Burnam et al., 2014). Adaptívny sa spája s pozitívnymi dôsledkami, a to s vyššou úrovňou well-beingu, nádeje, životnej spokojnosti, extravenzie či svedomitosti (Burnam et al., 2014; Neff, Vonk, 2009; Halamová, 2019), čo je konzistentné s teoretickým rámcom. Tento cieľ teda považujeme za potvrdený, preukázali sme významné vzťahy medzi nesebasúcitným reagovaním a premennými. Ďalší cieľ sa nám však nepodarilo preukázať, a teda nepodarilo sa nám preukázať významné rozdiely medzi mužmi a ženami v miere sebasúcitného, nesebasúcitného reagovania, akademickú prokrastináciu, adaptívneho a maladaptívneho perfekcionizmu. Tieto závery teda nie sú v konsenze s tvrdeniami autorov (Martinčeková, Enright, 2020; Yarnell et al., 2015; Williams, Starková, Fosterová, 2008). Ako potenciálne vysvetlenie pokladáme nízky počet respondentov a nerovnomerné rozloženie skupín, kedy väčší počet mužov by mohol výrazným spôsobom ovplyvniť aktuálne výsledky. Ako posledný cieľ sme sa rozhodli preskúmať potenciálnu predikciu sebasúcitného, resp. nesebasúcitného reagovania prostredníctvom našich premenných. Zo štatistického hľadiska sme mohli preskúmať len predikčnú silu nesebasúcitného reagovania, kedy sme zvolili na základe teoretických podkladov ako potenciálne prediktory akademickú prokrastináciu a maladaptívny perfekcionizmus (Sapanci, 2021; Mitchell, 2022; Kurtovic et al., 2019). Naš model je významný a vysvetľuje viac ako 40% variáciu nesebasúcitného reagovania prostredníctvom akademickú prokrastináciu a maladaptívneho perfekcionizmu, a teda tieto prediktory sa výrazným spôsobom podieľajú na vzniku nesebasúcitných prejavov u vysokoškolských študentov. Tento cieľ považujeme za úspešne preskúmaný, avšak pre úplnú verifikáciu odporúčame ďalšie skúmanie tohto vzťahu.

ZÁVER

Nesebasúcitné reagovanie sa preukázalo byť veľmi zaujímavým konštruktom v živote vysokoškolákov, kedy vzniká ako dôsledok maladaptívneho

perfekcionizmu a akademickej prokrastinácie. Sebasúcitné reagovanie sa preukázalo len ako negatívna korelácia s maladaptívnym perfekcionizmom, čo naznačuje, že jednotlivci, ktorí nepreukazujú vyššiu mieru súcitu k sebe samému častejšie manifestujú maladaptívny perfekcionizmus. Na druhej strane, adaptívny perfekcionizmus nesúvisel so sebasúcitom, ako sme predpokladali, ale súvisel práve s nesebasúcitným reagovaním, kedy jednotlivci, ktorí adaptívnym spôsobom využívajú perfekcionizmus vo svoj prospech vykazujú nižšiu mieru nesebasúcitného reagovania, ale zároveň nevykazujú vyššiu mieru sebasúcitného reagovania, čo považujeme za veľmi zaujímavé zistenie. Akademická prokrastinácia úzko súvisí s oboma premennými, avšak rovnako sa preukázala len v súvislosti s nesebasúcitným reagovaním, kedy jednotlivci s nižšou mierou nesebasúcitného reagovania vykazujú nižšiu mieru akademickej prokrastinácie, zároveň však nevykazujú vyššiu mieru sebasúcitného reagovania, čo je totožný prípad s predošlým príkladom. Zistenia považujeme za prínosné vzhľadom na skutočnosť, že prostredníctvom subškál neboli skúmané tieto premenné nielen na Slovensku, ale ani prehľady literatúry nenaznačujú žiaden tento postup. Ako limitáciu však vnímame nízku výskumnú vzorku, obzvlášť nerovnomerné počty respondentov v kategórií a mužov a žien, a teda považujeme ďalšie skúmanie problematiky za nevyhnutné.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and individual differences*, 36(6), 1373-1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- BONELLI, R.M. (2016). *Perfekcionismus*, Knihy Omega, Praha.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2016). An investigation into the interactions between positive and negative aspects of personality, perfectionism, coping, and locus of control: A latent profile analysis. *Sleep and Hypnosis*, 18(2), 53. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1213374>
- Burke, R. J. (2000). Workaholism in organizations: psychological and physical well-being consequences. *Stress Medicine*, 16(1), 11-16. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1700\(200001\)16:1%3C11::AID-SMI825%3E3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1700(200001)16:1%3C11::AID-SMI825%3E3.0.CO;2-U)
- Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic

procrastination?. *Learning and individual differences*, 36, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>

Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2022). Correction: Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-test Instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 35(1). <https://doi.org/10.5334/irsp.82>.

Enns, M. W., Cox, B. J., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and individual differences*, 33(6), 921-935. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00202-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00202-1)

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Davis, R. A., & Sherry, S. B. (2004). Description and Counseling of the Perfectionistic Procrastinator.

Frost, R. O., & Marten, P. A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cognitive therapy and research*, 14, 559-572. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., ... & Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, 4, 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40639-017-0033-3>

Halamová, J. (2018a). *Sebasúcit a sebakritickosť : tvorba a meranie efektu intervencie*, Univerzita Komenského, Bratislava.

Halamová, J., Kanovský, M., & Pacúchová, M. (2018b). Self-compassion scale: IRT psychometric analysis, validation, and factor structure-slovak translation. *Psychologica Belgica*, 57(4), 190. doi: 10.5334/pb.398.

Halamová, J., Koróniová, J., Kanovský, M., Túniyová, M. K., & Kupeli, N. (2019). Psychological and physiological effects of emotion focused training for self-compassion and self-protection. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 22(2). doi: 10.4081/ripppo.2019.358

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.3.456>

Kawamoto, A., Sheth, R., Yang, M., Demps, L., & Sevig, T. (2023). The Role of Self-Compassion Among Adaptive and Maladaptive Perfectionists in University Students. *The Counseling Psychologist*, 51(1), 113-144. <https://doi.org/10.1177/00110000221129606>

- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development, 46*(2), 141-156. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0017>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology: Ijep, 8*(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality, 20*(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lipińska-Grobelny, A., & Bednarek, K. (2021). Self-esteem and perfectionism versus procrastination. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 48*(4), 484-495. <https://doi.org/10.34766/fetr.v48i4.949>
- Martinčeková, L., & Enright, R. D. (2020). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology, 39*(2), 428-437. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9926-3>
- Mitchell, K. (2022). How Perfectionism, Procrastination and Parenting Styles Impact Students Mental Health and How Mindfulness and Self-Compassion May be the Antidote. *Mental Health and Higher Education in Australia, 191-208*. DOI: 10.1007/978-981-16-8040-3_12
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity, 2*(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality, 77*(1), 23-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity, 4*(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of counseling psychology, 59*(2), 288. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026643>

Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann-Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688-690. doi:10.1093/beheco/ark016

Sahin, E. E. (2021). Self-Compassion as a Mediator between Perfectionism and Life-Satisfaction among University Students. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 201-214. DOI: 10.29329/ijpe.2021.382.14

Santanello, A. W., & Gardner, F. L. (2007). The role of experiential avoidance in the relationship between maladaptive perfectionism and worry. *Cognitive Therapy and Research*, 31, 319-332. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9000-6>

Sapançi, A. (2021). The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Perfectionism and Academic Procrastination in Pre-Service Teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 214-229. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021474638>

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>

Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2017). A meta-analytic and conceptual update on the associations between procrastination and multidimensional perfectionism. *European Journal of Personality*, 31(2), 137-159. <https://doi.org/10.1002/per.2098>

Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S., (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 63-88). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical psychology review*, 47, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>

Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of the content and construct validity of four measures of procrastination* (Doctoral dissertation, Carleton University).

Wang, Q., & Wu, H. (2022). The mediating role of self-compassion and its components in the relationship between maladaptive perfectionism and life satisfaction among Chinese medical students. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02810-y>

West, R. M. (2021). Best practice in statistics: Use the Welch t-test when testing the difference between two groups. *Annals of Clinical Biochemistry*, 58(4), 267-269. <https://doi.org/10.1177/0004563221992088>

Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of psychological research*, 4(1), 37-44.

Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and identity*, 14(5), 499-520. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>

You, S., Kwon, M., & Kim, E. K. (2022). Perfectionism, life stress, and suicidal ideation among college students: A protective role of self-compassion. *Journal of Experimental Psychopathology*, 13(2), 20438087221103350.

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V EDUKAČNEJ PRAXI

Miriám Niklová, Karina Zošáková

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

ABSTRAKT: Rozvoj nových informačno-komunikačných technológií prináša pre ich používateľov mnohé benefity, no zároveň prináša aj nové riziká či ohrozenia, ktorým je potrebné venovať pozornosť najmä v preventívnej rovine. Cieľom vedeckej štúdie je poukázať na aktuálne zmeny v oblasti súčasnej legislatívy so zreteľom na nový systém poradenstva a prevencie. Uvedené zmeny sú reflektované aj v oblasti prevencie a štrukturované do 5 úrovní jej realizovania, v ktorých sú špecificky vymedzené úlohy pedagogických a odborných zamestnancov. Osobitná pozornosť je venovaná najmä úlohám odborných zamestnancov v prevencii online rizikového správania so zreteľom na úlohy sociálneho pedagóga v školách a školských zariadeniach. V štúdiu je uvedený prehľad vybraných preventívnych programov a projektov so zreteľom na online rizikové správanie.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: prevencia; online rizikové správanie; deti; mládež; škola; školské zariadenia

ABSTRACT: The development of new information and communication technologies brings many benefits for their users, but it also brings new risks or threats that need to be addressed, especially in terms of prevention. The aim of this scientific study is to highlight recent changes in current legislation with regard to the new system of counselling and prevention. These changes are also reflected in the field of prevention and structured into 5 levels of its implementation, in which the roles of pedagogical and professional staff are specifically defined. Particular attention is paid to the roles of professional staff in the prevention of online risky behaviour with regard to the role of the social pedagogue in schools and educational establishments. The study provides an overview of prevention programmes and projects with regard to online risk behaviour.

KEYWORDS: prevention; online risk behaviours; children; youth; school; school facilities

Štúdia je priebežným výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom „Prevencia online rizikového správania“.

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

V školách je prevencia rizikového a online rizikového správania detí a mládeže uskutočňovaná prostredníctvom pedagogických zamestnancov (koordinátor prevencie, koordinátor výchovy a vzdelávania, učitelia) a odborných zamestnancov (sociálny pedagóg, školský psychológ). Expanzia nárastu online rizikového správania si vyžaduje riešenie včasnou a efektívnou prevenciou v školách. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej Republiky vydalo v roku 2022 príručku k prevencii a riešeniu šikanovania pre školské prostredie, ako aj Akčný plán riešenia šikanovania v školách a školských zariadeniach na roky 2022-2023. V súvislosti s uvedenou problematikou je relevantná aj Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, kde je zahrnutá aj potreba realizácie prevencie so zreteľom na preventívne programy. Okrem iného sú v nej explicitne uvedené aj odporúčania školám pre realizáciu ich vlastných preventívnych programov na celý školský rok, metodiku riešenia, spoluprácu s inými inštitúciami a pod. V súvislosti s nárastom online rizikového správania bola na národnej úrovni prijatá aj Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore a Akčný plán k tejto koncepcii na roky 2020 – 2021. Ministerstvo vnútra Slovenskej Republiky vypracovalo do roku 2028 Stratégiu prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti, kde sa implicitne kladie akcent aj na prevenciu rizikového správania v online priestore. V rámci národného projektu pod názvom „Štandardizácia systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce“ pod gesciou VUDPaP boli vypracované obsahové a výkonové štandardy. Každý štandard výkonu odbornej činnosti obsahuje krátku definíciu, s popisom odbornej činnosti a konkrétnymi výstupmi. Výkon každej odbornej činnosti je ukončený indikátorom. Indikátor predstavuje presný súhrn zaznamenaných výstupov, teda dokladuje ukončenie danej odbornej činnosti. Jednou z odborných činností je aj prevencia, ktorá sa v zmysle štandardov môže realizovať prostredníctvom preventívnych programov a preventívno-výchovnej činnosti. Do oblasti preventívno-výchovnej činnosti patria odborné preventívne a vzdelávacie aktivity zamerané na prevenciu rizikového správania, edukačných či výchovných problémov, ktoré podporujú začlenenie žiakov do triednych kolektívov, prispievajú k vytváraniu pozitívnej triednej, ale aj celkovej školskej klímy, rozvíjajú sociálne kompetencie žiaka s cieľom úspešného zvládania záťažových situácií. Môžu mať formu prednášky, besedy, zážitkovej aktivity a poskytovať ju na úrovni univerzálnej,

selektívnej alebo indikovanej prevencie. Časová realizácia je krátkodobejšia – 1, resp. 3 stretnutia. Tieto aktivity sú realizované systematicky v súlade s plánom iných preventívnych aktivít. Druhou oblasťou sú preventívne programy a projekty Preventívne programy a projekty predstavujú dlhodobé stretnutia s jasne stanovenou štruktúrou, cieľmi, a vyhodnotením. (Tichý, Kříž, Božík, Vojtová, 2023).

V Novele zákona č. 415/2021 v § 130 sa uvádza, že „v systéme poradenstva a prevencie sa vykonáva odborná činnosť, ktorou je poradenská činnosť, psychologická činnosť, pedagogická činnosť, špeciálno-pedagogická činnosť, logopedická činnosť, liečebno-pedagogická činnosť a sociálno-pedagogická činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie“. Systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím alebo odborní zamestnanci školy. Dôležitým aktérom v prevencii online rizikového správania v školách je sociálny pedagóg. Podľa zákona č. 414/2021 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, sociálny pedagóg podľa § 27 uvádzaného zákona:

- „vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálnopatologických javov,
- poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,
- podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami“.

Práve odborní zamestnanci, najmä sociálny pedagóg môže realizovať prevenciu v školách, najmä prostredníctvom preventívnych programov a projektov. Od roku 2023 prišlo k viacerým legislatívnym zmenám v systéme poradenstva a prevencie. Do 1. 1. 2023 fungoval duálny systém starostli-

vosti o deti a mládež v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Od 1.1.2023 sa zrušil a došlo aj k zmene názvu na centrá poradenstva a prevencie a centrá špeciálno-pedagogického poradenstva. Novela vyššie uvedeného zákona zavádza 5 stupňov podpory poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa vykonáva pedagogický zamestnanec, odborný zamestnanec školy a školský podporný tím. Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa zahŕňajú: pedagogickú diagnostiku; pedagogickú intervenciu; výchovné poradenstvo; kariérové poradenstvo; rozvoj inkluzívneho vzdelávania a prevenciu.

Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa vykonáva školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa zahŕňajú: orientačnú diagnostiku; prevenciu; poradenstvo; intervenciu; krízovú intervenciu; reedukáciu; metodickú podporu a poradenstvo pedagogickým zamestnancom, odborným zamestnancom a zákonným zástupcom alebo zástupcom zariadenia.

Činnosti podpornej úrovne tretieho stupňa vykonáva odborný zamestnanec centra poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne tretieho stupňa zahŕňajú: základnú diagnostiku, čiastkovú diagnostiku alebo komplexnú diagnostiku; poradenstvo; prevenciu; intervenciu; krízovú intervenciu; terapiu; rehabilitáciu a reedukáciu; metodickú činnosť a supervíznu činnosť pre školský podporný tím, pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a zákonných zástupcov alebo zástupcov zariadenia.

Činnosti podpornej úrovne štvrtého stupňa vykonáva odborný zamestnanec centra poradenstva a prevencie, nadväzujú na činnosti podpornej úrovne tretieho stupňa a dopĺňajú komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť v rámci centra poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne štvrtého stupňa zahŕňajú: špecializované odborné činnosti; poradenstvo; prevenciu; špecializovanú diagnostiku, komplexnú diagnostiku a diferenciálnu diagnostiku; terapiu; rehabilitáciu a reedukáciu; zabezpečovanie kompenzačných, reedukačných a špeciálnych edukačných pomôcok; metodickú činnosť a supervíznu činnosť pre školský podporný tím, pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a zákonných zástupcov alebo zástupcov zariadenia.

Činnosti podpornej úrovne piateho stupňa vykonáva odborný zamestnanec špecializovaného centra poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne piateho stupňa zahŕňajú: špecializované odborné činnosti; poradenstvo; prevenciu; komplexnú diagnostiku a vysokošpecializova-

nú diferenciálnu diagnostiku; terapiu; rehabilitáciu; odborné činnosti vo vzťahu k deťom do piateho roku veku; zabezpečovanie kompenzačných, reedukačných a špeciálnych edukačných pomôcok; metodickú činnosť a supervíznu činnosť pre školský podporný tím, pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a zákonných zástupcov alebo zástupcov zariadenia.

Centrum poradenstva a prevencie poskytuje činnosti podpornej úrovne tretieho stupňa a štvrtého stupňa deťom a žiakom najmä v oblasti ich osobnostného, vzdelávacieho a kariérového rozvoja. Špecializované centrum poradenstva a prevencie poskytuje činnosti podpornej úrovne piateho stupňa najmä deťom so zdravotným postihnutím a žiakom so zdravotným postihnutím.

V edukačnej praxi existuje množstvo projektov a programov zameraných na prevenciu online rizikového správania, z ktorých uvedieme aspoň niektoré:

- pomoc.sk – ide o združenú linku pomoci, ktorá je súčasťou projektu Zodpovedne.sk. Jej cieľom je koordinovaná pomoc, poradenstvo pre zodpovedné používanie internetu, mobilnej komunikácie a nových technológií (pomoc.sk).
- nehejtuj.sk – ide o multimediálny projekt určený do slovenských základných a stredných škôl, ale aj do iných štátnych i súkromných inštitúcií pracujúcich s deťmi a mládežou. Výstupom projektu je metodická príručka a dvoj-DVD s výberom filmov slovenskej aj zahraničnej produkcie na témy netolerancie. Cieľom projektu je vzdelávanie prostredníctvom faktov a emócií. Ide o výber dvanásťich filmov, pričom každý z nich reprezentuje jednu z tém nenávisti. Ku každému filmu sú pripravené otázky, na ktoré žiaci odpovedia pred jeho pozretím, bez toho aby sa čokoľvek o problematike filmu dozvedeli, a po dopozieraní filmu, pričom ide o takmer rovnaké otázky. Projekt môže slúžiť ako pomôcka na hodinách dejepisu, etiky, mediálnej výchovy, informatiky a ďalších predmetov na základných a stredných školách ale aj počas voľnočasových aktivít detí a mládeže (nehejtuj.sk).
- kyberšikanovanie.sk – do projektu sa môžu zapojiť slovenské základné a stredné školy, ale aj iné štátne a súkromné inštitúcie pracujúce s deťmi a mládežou tým, že si objedajú príručku s filmami a zahrnú projekt ako pomôcku na hodinách dejepisu, etiky, mediálnej výchovy, informatiky, triednych hodinách a ďalších predmetov, ale aj počas voľnočasových aktivít detí a mládeže. Príručka spolu

s DVD sú poskytované bezplatne. Ďalšou aktivitou projektu kyberšikanovanie.sk spolu s občianskym združením eSlovensko je séria interaktívnych prednášok s audiovizuálnymi a hudobnými prvkami na tému kyberšikanovanie pod názvom Narodení pre výhru – Aless a kyberšikanovanie.sk, ktorú si školy môžu objednať takisto bezplatne. Projekt ponúka ďalšie zaujímavé školenia, ktoré sú spojené s premietaním filmu a interaktívnou prednáškou. Okrem toho, internetová stránka kyberšikanovanie.sk ponúka informácie o kyberšikanovaní, krátke filmy spolu s metodikou a niekoľko aktivít zameraných na problematiku kyberšikanovania (kybersikanovanie.sk).

- neZavislost.sk – je súčasťou projektov eSlovensko o.z., ktorých cieľom je vzdelávanie, prevencia, ochrana detí a mládeže na Slovensku. Výstupom projektu neZavislost.sk je mobilná aplikácia, informačný portál, výskumná činnosť a vytvorenie siete odborníkov a centier pomoci v regiónoch. Zaujímavým výstupom projektu je bezplatne dostupná aplikácia pre mobilný telefón neZávislosť, ktorá anonymne meria čas strávený na mobile a v jednotlivých aplikáciách. Prehľadne zobrazuje denný, týždenný, celkový graf a ponúka aj test internetovej závislosti, otáčaciu kartu odporúčaní, zápisník radostí a starostí, časovú stopku, motivačnú skupinu či funkciu zdieľania a exportu údajov (neZavislost.sk).
- NoProblemos.sk – projekt je seriál komiksov o partii troch kamarátov – Filip, Verona a Hugo. Prostredníctvom komiksov je mládež zoznámená so základmi práv duševného vlastníctva či kultúrou znášanlivosti (NoProblemos.sk).
- Ktojeďalší.sk – ide o film inšpirovaný skutočnými príbehmi zo Slovenska, Ruska a Kanady, pričom film rozpráva o tom, ako internet hlavných hrdinov priviedol až na hranicu života a smrti. Internetová stránka ktojedalsi.sk ponúka virtuálnu knihu o filme, ktorá obsahuje odporúčania pre prácu s filmom, otázky k diskusii a ďalšie odporúčané školenia (ktojedalsi.sk).
- Matfilipa.sk – je to projekt o duševnom vlastníctve pre študentov a mladých tvorcov a umelcov. Projekt ponúka bezplatne knihu Mať Filipa, ktorú je možné si stiahnuť na internetovej stránke matfilipa.sk, alebo si ju tam objednať v tlačenej podobe. Kniha je určená pre učiteľov, pedagogických pracovníkov, vychovávateľov pracujúcich s deťmi a mládežou, ako pomôcku na hodinách (matfilipa.sk).

V problematike online rizikového správania je na Slovensku populárny tiež projekt IPČKO, ktorý je zameraný na pomoc mladým ľuďom, ktorí sa stali obeťami vydierania či sexuálneho nátlaku. Internetová stránka ipcko.sk má k dispozícii chatovú a emailovú poradňu, ktoré fungujú ako internetová linka dôvery pre mladých ľudí poskytujúca psychologickú pomoc nonstop, bezplatne a anonymne. Okrem toho sú na stránke zverejnené ponuky rôznych kurzov a zaujímavé články o danej problematike. Súčasťou projektu je tiež stránka stalosato.sk, ktorá je určená pre obeť sexuálnych agresorov a stránka chcemsazabit.sk pre ľudí, ktorí uvažujú o samovražde. Ďalším zaujímavým je projekt bezpečnostnej spoločnosti Eset – Bezpečne na nete. Tento projekt je zameraný na pomoc pri spoznaní základných rizík digitálneho sveta, pričom poskytuje praktické rady, ako sa pred nimi chrániť. Internetová stránka bezpecnenanete.sk prináša odborné rady pre rodičov, ale aj zábavné tipy pre deti, pomocou ktorých sa môže zvýšiť bezpečnosť detí pred hrozbami na internete (bezpecnenanete.sk).

Podpore bezpečného a zodpovedného používania IKT sa venuje aj spoločnosť Orange. V spolupráci s mnohými odborníkmi realizuje v programe Deti na nete bezplatné workshopy a informačno-vzdelávacie aktivity, ktoré pomáhajú rodičom, pedagógom, deťom i mladým ľuďom. Pôvodne bol tento projekt známy a dostupný pod názvom detinanete.sk, v súčasnosti je pokračovanie aktivít a nový prístup k téme prístupný pod názvom beznastrah.online. Na internetovom portáli beznastrah.online sú k dispozícii užitočné informácie rozdelené do šiestich hlavných tém: začíname s internetom, závislosť od internetu, kyberšikana, nevhodný obsah, online predátori, sebahodnota. Každá z tém obsahuje niekoľko článkov, videí alebo (online) kurzov. V spolupráci s IPčko realizuje online poradňu, kde je možné telefonicky, e-mailom alebo cez chat spojenie s odborníkmi – psychológmi a prediskutovať otázky ohľadom bezpečnosti a správania detí na internete. Projekt poskytuje tiež materiálny pre učiteľov, vďaka ktorým sa žiaci v škole vedú hrou a pútavou formou dozvedieť viac o téme, otvoriť diskusiu a budovať si správne návyky. Okrem materiálov je prostredníctvom webu možné objednať workshop/prednášku pre školu vedenú odborníkom, s ktorým projekt spolupracuje.

METÓDY

V roku 2022 sme realizovali empirický výskum s využitím kvalitatívnej metodológie. Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať, aké typy preventívnych aktivít so zreteľom na online rizikové správanie (pre stredné školy) v súčasnosti ponúkajú CPPPaP na Slovensku.

Vzhľadom k tomu, že zmena názvu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie nastala až od 1. 1. 2023, vo výskumnej časti vedeckej štúdie, používame ich pôvodné označenia. Výskumný problém sme si stanovili nasledovne: „Aké sú možnosti prevencie virtuálnych ohrození pre stredoškolskú mládež v intenciách CPPPpP na Slovensku?“

VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Mapovanie možností prevencie online rizikového správania u stredoškolskej mládeže sme uskutočnili prostredníctvom obsahovej analýzy ponukových listov aktivít CPPPpP pre školský rok 2021/2022.

Na základe nami koncipovaného výskumného problému sme si stanovili nasledovné výskumné otázky:

- VO 1a: Aká je frekvencia a formy ponúkaných preventívnych aktivít so zreteľom na virtuálne ohrozenia?
- VO 1b: Ktoré konkrétne témy virtuálnych ohrození sú zastúpené v ponukových listoch aktivít CPPPpP na Slovensku?
- VO 1c: Do akej miery reflektujú ponúkané preventívne aktivity v ponukových listoch aktivít CPPPpP na Slovensku súčasný vývoj virtuálnych ohrození stredoškolskej mládeže?

VÝSKUMNÝ SÚBOR A LOKALITA VÝSKUMU

Základný výskumný súbor určený pre obsahovú analýzu predstavoval všetky ponukové listy aktivít CPPPpP na Slovensku. Pre získanie prístupu ku zoznamu CPPPpP na Slovensku sme využili Centrum vedecko-technických informácií SR. CPPPpP sme kontaktovali elektronicky a požiadali sme ich o zaslanie ponukového listu aktivít pre školský rok 2021/2022. Taktiež sme hľadali dané informácie aj na internetových stránkach konkrétnych CPPPpP. Ponukové listy aktivít sme získali z 57 CPPPpP. Samotný výskumný súbor, ktorý sme zostavili dostupným výberom tvorilo 29 ponukových listov aktivít CPPPpP, pričom sme zámerne vybrali tie, ktoré sa orientovali na prevenciu online rizikového správania.

V rámci kvalitatívneho prístupu sme vo výskume aplikovali metódu obsahovej analýzy. Základnú analytickú jednotku predstavoval celý text ponukových listov aktivít. Pred samotnou analýzou obsahu sme na základe preštudovanej problematiky stanovili kategórie, ktoré súviseli s online rizikovým správaním a virtuálnymi ohrozeniami. Identifikovali sme nasledovné kategórie: kyberšikanovanie, stalking, obťažovanie, happy slapping, nenávistné prejavy, vyhrážanie, zastrasovanie, ohováranie a klebety, nebezpečné výzvy (challenges), klamlivá reklama, nevhodná reklama.

ma pre deti, rizikové sexuálne správanie, sexting, pornografia, grooming, sexuálne obťažovanie, závislostné správanie vo vzťahu k technológiám, gambling, nadmerné používanie hier, mobilu, internetu a sociálnych sietí, počítačová kriminalita, hacking, phishing, nevyžiadaný obsah, SPAM, falošné správy, hoax, webové stránky so špecifickým obsahom (násilie, sekty, pornostránky, zábavné stránky, internetové obchody – legálne a nelegálne drogy, zbrane, farmaceutiká), propagácia alkoholizmu, fajčenia, propagácia anorexie, bulímie, sebapoškodzovanie, ohrozenie zdravia, problém sociálneho porovnávania. Na základe nami stanoveného súboru kategórií sme identifikovali preventívne aktivity, ktoré sa obsahovo dotýkali problematiky virtuálnych ohrození a podrobili sme ich hlbšej analýze.

VÝSLEDKY

Možnosti prevencie virtuálnych ohrození u stredoškolskej mládeže sme zisťovali prostredníctvom mapovania ponukových listov aktivít CPPPaP pre školský rok 2021/2022. Zaujímala nás aktuálna ponuka preventívnych aktivít zameraných na prevenciu virtuálnych ohrození u žiakov stredných škôl zo strany CPPPaP na Slovensku.

Výsledky empirických zistení prezentujeme v tabuľkách 1 a 2.

Tabuľka 1: Prehľad preventívnych aktivít zameraných na virtuálne ohrozenia z ponukových listov aktivít (PLA), ktoré realizujú CPPPaP na Slovensku

	Počet preventívnych aktivít venujúcich sa problematike virtuálnych ohrození	Forma preventívnej aktivity						
		Beseda	Trvanie	Prednáška	Trvanie	Program	Trvanie	Neuvedené
PLA 01	8	6	90 min	0	0	2	3x90 min	0
PLA 02	1	1	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 03	1	1	90 min	0	0	0	0	0
PLA 04	1	0	0	0	0	0	0	1
PLA 05	1	0	0	0	0	0	0	1
PLA 06	1	1	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 07	2	1	neuvedené	0	0	1	neuvedené	0

PLA 08	2	1	6x90min	0	0	1	10x90min	0
PLA 09	2	1	neuvedené	0	0	1	90min	0
PLA 10	1	1	90min	0	0	0	0	0
PLA 11	2	0	0	0	0	0	0	2
PLA 12	2	2	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 13	3	2	neuvedené	0	0	1	neuvedené	0
PLA 14	3	3	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 15	1	1	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 16	2	0	0	2	neuvedené	0	0	0
PLA 17	3	2	90min	0	0	1	neuvedené	0
PLA 18	3	3	90min	0	0	0	0	2
PLA 19	4	0	0	0	0	2	5x90min	0
PLA 20	1	1	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 21	1	1	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 22	2	2	90min	0	0	0	0	0
PLA 23	4	4	45min	0	0	0	0	0
PLA 24	2	2	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 25	2	2	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 26	2	2	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 27	2	0	0	0	0	2	neuvedené	0
PLA 28	2	2	neuvedené	0	0	0	0	0
PLA 29	1	0	0	0	0	1	neuvedené	0
Spolu	62	42		2		12		6

Obsahovou analýzou 29-ich ponukových listov aktivít sme zistili, že celkový počet preventívnych aktivít zameraných na problematiku virtuálnych ohrození je 62. Najviac preventívnych aktivít z oblasti predmetnej problematiky (8) ponúka PLA01, naopak, najmenej preventívnych aktivít (1) poskytuje spolu 10 ponukových listov aktivít.

Obsahovou analýzou ponukových listov sme identifikovali tri formy realizácie preventívnych aktivít, a to: beseda (42), prednáška (2), preventívny program (12). Forma realizácie preventívnych aktivít v niektorých prípadoch (6) nebola uvedená. Analyzovali sme tiež časovú dotáciu na jednotlivé preventívne aktivity, pričom najčastejšiu dĺžku trvania aktivity tvorili dve vyučovacie hodiny, čiže 90 minút. Najkratšie, a to 45 minútové trvanie aktivity uvádza PLA23, v niektorých (4) ponukových listoch sú uvádzané viaceré stretnutia po dve vyučovacie hodiny, konkrétne je to 3, 5, 6 a 10

stretnutí po 90 minút. Pri viacerých preventívnych aktivitách (36) nebolo uvedené ich časové trvanie.

Tabuľka 2: Témy virtuálnych ohrození v ponukových listov aktivít CPPPaP na Slovensku

Téma	Počet preventívnych aktivít	Forma preventívnej aktivity			
		Beseda	Prednáška	Program	Neuvedené
Kyberšikanovanie	22	17	0	3	2
Nadmerné používanie, závislosť	16	10	1	3	2
Ohrozenia sociálnych sietí	9	7	0	1	1
Bezpečnosť na internete, podvody	7	5	1	0	1
Manipulácia, dezinformácia	3	1	0	2	0
Neznášanlivosť, násilné obsahy	3	0	0	3	0
Sexuálne ohrozenia	2	2	0	0	0
Spolu	62	42	2	12	6

Obsahovou analýzou ponukových listov aktivít sme zistili celkový počet (62) preventívnych aktivít zameraných na prevenciu virtuálnych ohrození u stredoškolskej mládeže. Jednotlivé aktivity sme následne kategorizovali do konkrétnych tém virtuálnych ohrození. Z celkového počtu preventívnych aktivít venujúcich sa oblasti virtuálnych ohrození sme identifikovali 7 tém virtuálnych ohrození, ktorým je venovaná pozornosť v oblasti prevencie, a to nasledovné: prevencia kyberšikanovania (22), nadmerné používanie, závislosť (16), ohrozenia sociálnych sietí (9), bezpečnosť na internete, podvody (7), manipulácia, dezinformácia (3), neznášanlivosť, násilné obsahy (3), sexuálne ohrozenia (2).

DISKUSIA

Primárnym poslaním edukácie je efektívne vzdelávanie, a teda vedenie žiaka k získavaniu informácií, ich kritickému posudzovaniu a triedeniu, a tiež výchova, čo zahŕňa podnecovanie sociálneho a osobnostného rozvoja žiaka. Toto spojenie by sa malo odrážať v stratégii školy zameranej na prevenciu najznámejších spoločensky nežiaducich javov, čo je v zmysle prevencie optimálnym stavom. Prevencia rizikového správania v školskom prostredí by mala smerovať predovšetkým k tomu, aby mal mladý človek na úrovni primeranej svojmu veku vedomé úsilie uprednostňovať nerizikové správanie a zdravie neohrozujúci spôsob života (statpedu.sk). K najznámejším formám rizikového správania v školskom prostredí patrí napríklad aj kyberšikanovanie, ktorému je v oblasti prevencie venovaná veľká pozornosť. K ďalším formám online rizikového správania sú v súčasnosti zaraďované tiež sexuálne ohrozenia, neznášanlivosť, neželaný životný štýl, manipulácia a dezinformácia, nadmerné používanie a závislosti, podvody a tiež porušovanie ochrany osobných údajov a i. Hroncová et. al. (2020) uvádzajú, že primárna prevencia sa v školách najčastejšie realizuje formou besied a diskusií, a to predovšetkým v súčinnosti s odborníkmi z CPPPaP, ktoré vytvárajú pre školy ponukové listy s aktivitami, témami a preventívnymi programami, ktoré by mohli učiteľov a žiakov osloviť.

Obsahovou analýzou dvadsiatich deviatich ponukových listov aktivít sme zistili, že problematike prevencie virtuálnych ohrození so zameraním na stredoškolskú mládež sa venovalo spolu 62 preventívnych aktivít. Zastúpenie preventívnych aktivít v ponukových listoch aktivít bolo rôzne, pričom najvyšší počet takýchto aktivít bol osem a najmenej len jedna preventívna aktivita. Preventívne aktivity boli najčastejšie realizované formou besied, ďalej boli využívané preventívne programy a aktivity sa realizujú tiež formou prednášok. V niektorých prípadoch nebola forma realizácie preventívnych aktivít uvedená. Frekvencia trvania jednotlivých aktivít bola rôzna, pričom najčastejšie sa realizovali po dobu dvoch vyučovacích hodín, pri preventívnych programoch a niektorých besedách bolo realizovaných niekoľko stretnutí v celkovej dĺžke trvania dvoch vyučovacích hodín.

Z celkového počtu preventívnych aktivít sme identifikovali sedem tém, ktorým bola v oblasti virtuálnych ohrození venovaná pozornosť v prevencii. Najviac preventívnych aktivít sa venovalo problematike kyberšikanovania, spolu je to dvadsaťdva preventívnych aktivít, pričom sedemnásť z nich je realizovaných formou besedy, tri sú realizované formou preventívneho programu a pri dvoch aktivitách nie je uvedená ich forma realizácie.

Šestnásť aktivít sa venuje problematike nadmerného používania technológií, k tejto téme sme zaradili aj preventívne aktivity zamerané závislostnému správaniu na mobiloch, internete a počítačových hrách. Prevencia nadmerného používania technológií je v deviatich prípadoch realizovaná formou besedy, v troch prípadoch ide o preventívny program, v jednom prípade je využívaná forma prednášky a v dvoch prípadoch nie je jej forma realizácie uvedená. Ďalej sme identifikovali problematiku rizík spojených s používaním sociálnych sietí, ktorej sa venuje spolu deväť preventívnych aktivít, z toho ide o sedem prednášok, jeden preventívny program a jedna forma realizácie aktivity nie je uvedená. Problematike bezpečného používania internetu a s ním súvisiacimi podvodmi realizovanými vo virtuálnom priestore je venovaná pozornosť v celkovej počte sedem preventívnych aktivít, ktoré sú v piatich prípadoch realizované formou besedy, v jednom prípade formou prednášky a v jednom prípade nie je forma realizácie uvedená. Manipulácii a dezinformáciám v prostredí sociálnych médií sa venujú tri preventívne aktivity, z ktorých sú dve realizované formou preventívneho programu a jedna formou besedy. Identifikovali sme tiež preventívne aktivity zamerané na neznášanlivé a násilné obsahy na internete, ktorým sa venujú tri preventívne aktivity a všetky sú realizované formou preventívneho programu. Poslednou z tém, ktorú sa nám podarilo identifikovať sú sexuálne ohrozenia v prostredí internetu, ktorej sa venujú spolu dve preventívne aktivity a obe sú realizované formou besedy.

Z uvedeného vyplýva, že najčastejšou formou realizácie preventívnych aktivít sú besedy. Výrazne menšie zastúpenie majú preventívne programy a ako najmenej sa vyskytujú prednášky. Aby však bola prevencia efektívna, musí spĺňať určité atribúty. K jedným z nich patrí informačná báza, ktorá síce nie je najdôležitejšou a konečnou rovinou, ale je veľmi dôležité poskytnúť o danom jave čo najviac informácií. Ďalej ide o zmenu postojov, a teda „scitlivovanie“ jednotlivcov k daným javom s cieľom vzbudiť u nich záujem o danú problematiku. Takéto „vzbudenie“ záujmu je predpokladom pre ochotu a motiváciu riešiť daný sociálno-patologický jav. Veľmi dôležitou je zážitkovoaktivizujúca báza, ktorá dáva jednotlivcom možnosť prežiť určité zážitky, čo sa odráža v celkovej úspešnosti prevencie. Prežitím určitého zážitku sa môže efektívnejšie pôsobiť na zmenu postojov, názorov a následne aj konania (Szíjjártóová, 2007). Takouto prevenciou môže byť aj beseda, ktorá je z hľadiska formy realizácie využívaná najčastejšie, ale je potrebné, aby pôsobila na všetky zložky osobnosti žiaka a zároveň využívala rôzne aktivizujúce metódy. Z aspektu cieľa preventívnej akti-

vity v ponukových listoch aktivít prevažovala špecifická prevencia, pričom sa koncentrovala na predchádzanie jednotlivých druhov online rizikové správanie (napr. kyberšikanovanie, závislostné správanie vo vzťahu k technológiám). V zmysle našich ďalších zistení absentuje forma nešpecifickej prevencie, ktorá je zameraná na celkové formovanie osobnosti ku zdravému životnému štýlu a to tak, aby bola osoba zrelá samostatne odolávať čo najrôznejším negatívnym javom.

Z hľadiska dopadov kyberšikanovania považujeme jej prevenciu za veľmi dôležitú. Keďže kyberšikanovanie je veľmi závažným javom a jeho charakter je často dlhodobý, obeť kyberšikanovania môže negatívne zasiahnuť vo viacerých oblastiach života. Ide napríklad o zanedbávanie školských povinností, zhoršenie prospechu alebo vyhýbanie sa škole, ktoré môže súvisieť so snahou vyhnúť sa stretnutiam s agresorom či priveľkej miere záťaže. Obeť sa vyznačuje tiež výraznou zmenou v správaní, čo sa môže prejavovať uzatvorením do seba, vyhýbaniu dovedty obľúbených činností alebo únikom napríklad aj do sveta počítačových hier a pod. Závažné sú psychosomatické ťažkosti, ktorými môže obeť trpieť, ide napr. o bolesti brucha, poruchy spánku alebo zvýšená náchylnosť na ochorenia. Kyberšikanovanie vážne zasahuje aj do psychického zdravia obeť, pričom môže ísť o rôzne negatívne emocionálne prejavy ako pocity hanby, trápnosti, poníženia a smútku. Takéto pocity spolu s neustálym strachom a pocitmi ohrozenia, celkovým poklesom sebavedomia a dôvery v ľudí môžu vyústiť až do depresie a úzkosti, čo sa u obeť môže prejavovať v sklonoch ku sebapoškodzovaniu alebo samovražde (Gregussová, Drobný, 2015).

Druhé najvyššie zastúpenie z jednotlivých tém virtuálnych ohrození v rámci ponúkaných preventívnych aktivít má prevencia nadmerného používania technológií. K tejto konkrétnej téme sme zaradili preventívne aktivity venujúce sa excesívnemu používaniu internetu, mobilov, hraní počítačových hier a závislostiam súvisiacimi s IKT. Angažovanosť v realizovaní preventívnych aktivít v intenciách CPPPaP so zameraním na excesívne používanie internetu považujeme za dôležitú. Šavrnchová, Holdoš a Almašiová (2020) vo svojej monografii Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku na základe prehľadu výskumných štúdií venujúcich sa predmetnej problematike uvádzajú, že v slovenskom prostredí sa na meranie excesívneho používania internetu často používala škála AICA - S. Ide o sebavýpovednú techniku, v rámci ktorej sa zisťuje dĺžka a frekvencia používania internetu, využívanie online aplikácií a sociálnych sietí. Okrem prevalencie závislosti od internetu, dotazník skúma

tiež negatívne dôsledky spôsobené internetom: problémy v škole, rodinné konflikty, finančné problémy, zanedbávanie voľnočasových aktivít a zhoršenie zdravotného stavu.

ZÁVER

Používanie internetu a mobilných telefónov je v dnešnej dobe prirodzeným javom, predovšetkým je to tak pri mladých ľuďoch, ktorí ich využívajú od ranného detstva. Neustály prístup k internetu prostredníctvom mobilného telefónu však môže znamenať pre mladých ľudí vážne hrozby aj v oblasti ich bezpečnosti. Internet je pre deti priestorom neobmedzených možností. Podľa prieskumov, ktoré realizoval Orange na Slovensku v rokoch 2008, 2012 je viditeľný nárast rizikového správania mladých ľudí na internete. Ďalšou z oblastí virtuálnych ohrození zastúpenej v ponukových listoch aktivít je problematika dezinformácie, manipulácie a reklamy na internete. V rámci virtuálnych ohrození sme v ponukových listoch aktivít identifikovali tri preventívne aktivity. Je zrejmé, že takýto počet je nepostačujúci. Internet je miestom, ktorý ponúka neobmedzené množstvo informácií, čo zároveň spôsobuje, že selekcia týchto informácií sa pre mladých ľudí stáva veľmi náročnou. Sociálne média produkujú nesmierne množstvo správ, na ktorých overenie nemá človek dostatok času ani energie. Najohrozenejšou skupinou sú v tomto prípade mladí ľudia. Aj napriek ich skúsenostiam a schopnostiam s používaním digitálnych technológií, ich kritické myslenie má značné nedostatky a validitu informácií nedokážu dostatočne posúdiť a vyhodnotiť, a práve preto sú ohrození falošnými správami a rôznymi pseudo informáciami (Shatto a Erwin, 2016). Z hľadiska dnešnej doby prevenciu v oblasti manipulácie a dezinformácie na internete považujeme za veľmi dôležitú, ktorá by mala byť realizovaná prostredníctvom pedagogických, ale najmä odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

LITERATÚRA

Gregussová, M. & Drobny, M. (2015). *Kyberšikanovanie.sk* : Metodická príručka. Bratislava :eSlovensko o.z. Dostupné na internete: <https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/component/jdownloads/finish/1-knihy-aprirucky/101-prirucka-kybersikanovanie-sk?Itemid=0>.

Hroncová, J. et. al. (2020). *Sociológia výchovy a sociálna patológia pre pedagógov*. Žilina: IPV. 329 s.

Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Dostupné na inter-

nete: https://detstvobeznasilia.gov.sk/web_data/content/upload/sub-subsub/2/narodnakoncepcia-ochrany-deti-v-digitalnom-priestore-1.pdf.

Shatto, B. & Erwin, K. (2016). Moving on From Millennials: Preparing for Generation Z. In: *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6):253-254.

Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach

Szjártóová, K. (2007). Sociálna patológia v centre záujmu sociálnej pedagogiky. In Határ, C., Szjártóová, K. & Hupková, M. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 282 s.

Šavrnochová, M., Holdoš, J., & Almášiová, A. (2020). Excesívne užívanie internetu u adolescentov na Slovensku. Banská Bystrica : Belianum. 176 s.

Tichý, L., Kříž, T., Božík, M. & Vojtová, Z. (2023). Prevencia rizikového správania. [online]. Bratislava: VUDPaP, 2023. 353 s. [cit. 15.02.2023]. Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/Obsahove-standarty-odbornych-cinnosti.pdf>.

Zákon č. 415/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zákon č. 414/2021 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

<https://bezpecnenanete.eset.com/sk/>

<https://www.infodrogy.sk/slovník-pojmov/P?page=2>

<https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/>

<http://www.pomoc.sk/>

<https://www.dove.com/sk/dove-self-esteem-project/our-mission.html#>

<https://www.kybersikanovanie.sk/>

<https://nehejtuj.sk/>

<https://www.ktojedalsi.sk/>

<https://noproblemos.sk/category/komiksy/>

<https://nezavislost.sk/sk/>

<https://www.matfilipa.sk/>

<https://ipcko.sk/>

ŠPECIFIKÁ EXCESÍVNEHO POUŽÍVANIA INTERNETU U DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

SPECIFIC FEATURES OF EXCESSIVE USE OF THE INTERNET AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS

Michaela Šavrnochová¹, Angela Almašiová², Juraj Holdoš³

¹Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica.

²Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Žilinská cesta 1644, 034 01 Ružomberok.

³Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Žilinská cesta 1644, 034 01 Ružomberok.

ABSTRAKT: Medzinárodné a domáce výskumné údaje dokumentujú prevalenciu excesívneho používania internetu prevažne u adolescentov z bežného prostredia, výskumy v sociálne znevýhodnenom prostredí mapujú skôr užívanie psychoaktívnych látok. A práve prepojenie oboch tém bolo kľúčovým aspektom pre nami stanovený výskumný cieľ: zistiť správanie žiakov a žiačok základných škôl so zameraním na sociálne znevýhodnené prostredie v súvislosti s používaním internetu. Išlo o exploračno-deskriptívny dizajn empirického výskumu s aplikačným potenciálom. Zvolili sme kvantitatívnu stratégiu za použitia autorského dotazníka. Výskumný súbor tvorilo 1 062 respondentov z regiónov Horehronie, Liptov a Šariš. Pri uvažovaní špecifik excesívneho používania internetu u respondentov, predpokladali sme nasledovné prediktory (protektívne, rizikové): vek, socioekonomický status, trávenie voľného času, sociálnu oporu, sensation seeking, problémové správanie, škálu emocionálnych problémov, self-efficacy, čas strávený na internete a rodičovskú kontrolu aktivít na internete. Ako rizikové skupiny sa preukázali tí respondenti, ktorí dlho cez víkend používajú internet, majú emocionálne problémy a nedisponujú dostatočnou sociálnou oporou.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: excesívne používanie internetu; sociálne znevýhodnené prostredie; prediktory; rizikové skupiny excesívneho používania internetu

ABSTRACT: International and domestic research data document the prevalence of excessive Internet use predominantly among adolescents from mainstream

backgrounds, while research in socially disadvantaged settings tends to map the use of psychoactive substances. And it was the interconnection of the two themes that was a key aspect for our stated research goal: to investigate the Internet use behaviour of primary school pupils with a focus on socially disadvantaged backgrounds. It was an exploratory-descriptive empirical research design with application potential. We chose a quantitative strategy using the author's questionnaire. The research population consisted of 1 062 respondents from the Horehronie, Liptov and Šariš regions. When considering the specifics of the respondents' excessive Internet use, we assumed the following predictors (protective, risk): age, socioeconomic status, leisure time, social support, sensation seeking, problem behavior, range of emotional problems, self-efficacy, time spent on the Internet, and parental control of Internet activities. Respondents who use the Internet for long periods over the weekend, have emotional problems, and lack social support emerged as at-risk groups.

KEYWORDS: excessive internet use; socially disadvantaged backgrounds; predictors; risk groups for excessive internet use

Časti príspevku boli odpublikované v odbornom časopise *Adiktologie* v spoluautorstve Almašiová, A., Šavrnochová, M., Barták, M., Almáši, M., Holdoš, J., Vaska, L., Hudecová, A. (2019). Komplexný aktuálny obraz o tejto problematike ponúka vedecká monografia *Excesívne používanie internetu u mladých ľudí zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku* (Šavrnochová et.al., 2020), ktorá vyšla v rámci projektu VEGA č. 1/0692/18 *Závislosť od internetu u žiakov základných škôl v podmienkach SR a ČR.*

SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE MLADÝCH ĽUDÍ

Rôzne *indikátory sociálneho prostredia mladých ľudí* (ekonomické, pracovné, hygienické, zabezpečenie zdravotnej starostlivosti, sociálna vylúčenosť, podmienky bývania, segregovanosť bývania a pod.) v značnej miere ovplyvňujú samotné sociálne prostredie mladého človeka. Podľa Šuhajdovej (2019) je príkladom dlhodobá nezamestnanosť rodičov, ktorá zasiahne konkrétnu rodinu, s následným výskytom sociálno-patologických javov ako napr. závislosť od alkoholu alebo domáce násilie, ktoré zasiahnu aj kvalitu života samotných detí a adolescentov v rodine. Uvedené nás prepája na sociálne znevýhodnené prostredie, v rámci ktorého býva medzi negatíva najčastejšie zaradená možná separácia alebo segregácia obyvateľstva, strata sociálnej súdržnosti, nezáujem o dianie alebo narastajúca anonymita. Pomerne často sa tento pojem nepoužíva jednotne, ustálené, často je rôzne chápaný a vykladaný. Vzhľadom na túto nejednotnosť považujeme

za potrebné venovať stručnú pozornosť analýze a objasneniu základnej terminológie.

Pod sociálnym znevýhodnením u mladých ľudí rozumejú Petrussek et al. (1996) zaťaženie, zdravotný hendikep, sociálnokultúrny hendikep, kultúrny hendikep a sociálne zanedbávanie. Šuhajdová (2019) vníma sociálne znevýhodnenie z hľadiska podnetovosti (nevhodné podnety, chudobné podnety). Znevýhodnenie ako také má svoje dôsledky a môže mladých ľudí viac alebo menej stigmatizovať, prípadne sťažovať im bežný denný život. Autorský kolektív Gažovičová et al. (2010) opisuje sociálne znevýhodnenie u mladých ľudí ako určité charakteristiky, ktoré môžu mladých ľudí v porovnaní so zvyškom populácie znevýhodňovať. Medzi takéto charakteristiky zahŕňa: zdravotný, fyzický a psychický stav mladého človeka, etnický pôvod a sociálne postavenie.

Neexistencia jednotnosti vo vnímaní a určení kritérií sociálneho znevýhodnenia sa implicitne presúva do definovania pojmu *sociálne znevýhodnené prostredie mladých ľudí*. Vzhľadom na absenciu takejto definície dochádza k voľnému priradovaniu rozličných pojmov s podobným obsahom z hľadiska:

- socio-ekonomického statusu sociálneho prostredia;
- kvantity a kvality podnetovosti sociálneho prostredia;
- a príslušnosti mladých ľudí k znevýhodnenej skupine (viac Šavrnochová et al., 2020).

Všetky uvedené terminologické variácie prostredia poukazujú na ten istý problém, ktorým je prostredie *zlyhávajúce v určitej konkrétnej oblasti či už po jej kvantitatívnej, alebo kvalitatívnej stránke*.

Rosinský a Klein (2008) v súvislosti so sociálne znevýhodneným prostredím popisujú málo podnetné prostredie. Šuhajdová (2019) upozorňuje, že sociálne znevýhodnené prostredie sa najčastejšie charakterizuje pomocou sociálno-ekonomického postavenia rodiny. Bakošová (2004) za sociálne znevýhodnené prostredie mladých považuje v širšom slova zmysle také sociálne prostredie, kde absentujú základné psychologické, pedagogické, materiálne, kultúrne i demografické faktory, ktoré prispievajú k integrite osobnosti mladého človeka. Na základe uvedeného môžeme reflektovať, že sociálne znevýhodnené prostredie je dôsledkom určitých faktorov, prekážok či príčin (Kovalčíková & Džuka 2014). Medzi *faktory podmieňujúce vznik sociálne znevýhodneného prostredia* mladých ľudí zaraďujeme: *sociálne*

a kultúrne faktory, ekonomické faktory, zdravotné faktory, vzdelanostné a geografické faktory (viac Šavrnochová et al., 2020).

Na základe uvedeného a v kontexte riešenia témy excesívneho používania internetu pod *sociálne znevýhodneným prostredím mladých ľudí* rozumieme sociálne prostredie mladých ľudí (v školskom veku a dospievajúcich), ktoré zlyháva v určitej oblasti, či už po jej kvantitatívnej alebo kvalitatívnej stránke, pod vplyvom jedného alebo viacerých negatívnych faktorov, ktoré spôsobujú sociálne znevýhodnenie mladého človeka v oblasti zabezpečenia nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb, rozvoja jeho osobnosti, prevenciu sociálneho vylúčenia a pod. (viac Šavrnochová et al., 2020).

KONCEPT TECHNOLOGICKÝCH ZÁVISLOSTÍ

Technologické závislosti radíme medzi nelátkové resp. behaviorálne závislosti. Tie vznikajú vtedy, keď človek nedokáže odolať správaniu, ktoré i cez krátkodobé uspokojenie intenzívnej psychologickkej potreby spôsobuje v dlhodobom horizonte vážne škody. Podľa Addiction.com (2019) sa technologické závislosti vzťahujú hlavne k závislosti od internetu, pričom súčasne ide o neschopnosť kontrolovať používanie technológií akými sú smartfón, tablety, sociálne siete, videohry, kybersex a online gambling. Spitzer (2016) ich pomenúva ako „kyberzávislosť“, do ktorej radí: (1.) závislosť od pc hier/ videohier/ závislosť od online pc hier; (2.) závislosť od internetu; (3.) závislosť od Facebooku a (4.) závislosť od smartfónu.

Samotná diagnóza závislosti od internetu nie je zaradená do MKCH-10 a ako samostatná jednotka sa nebude s najväčšou pravdepodobnosťou nachádzať ani v pripravovanej MKCH-11. Rovnako nefiguruje ani v DSM-5, avšak v rámci Sekcie 3 Diagnostického manuálu DSM-5 je klasifikovaný jej subtyp ako porucha v dôsledku hrania internetových hier (Internet Gaming Disorder). Aj napriek rozhodnutiu nezaraďiť závislosť od internetu medzi psychiatrické diagnózy, samotný pojem sa v odbornej literatúre často vyskytuje. Rôznorodosť konceptov závislosti od internetu odráža aj nejednotnosť v terminológii samotného pojmu. Z toho istého dôvodu pri-nášajú aj prevalenčné výskumy mapujúce problematické vzorce používania rozličné výsledky. Pri určovaní diagnostických kritérií v meracích nástrojoch sú najčastejšie citovanými autormi Young (1999) a Griffiths (2005). Vo výskume sme vychádzali z teórie Griffithsa (2005), ktorý definuje závislosť od internetu cez 6 základných komponentov: *dôležitosť* – používanie internetu sa stáva dominantnou témou v myslení, prežívaní a správaní sa jedinca; *zmena nálady* – zážitky súvisiace s používaním internetu, ktoré

jedinec využíva ako stratégiu zvládania pri vyrovnávaní sa so subjektívne nežiaducimi emocionálnymi stavmi; *abstinenčné príznaky* – psychologické a fyziologické; *tolerancia* – potreba častejšej aktivity na internete za účelom dosiahnutia želaného efektu; *relaps* – neúspešné pokusy prestať alebo obmedziť aktivity na internete, príp. rýchly návrat k pôvodnému správaniu po dlhšej abstinencii; *konflikt* – interpersonálny alebo intrapsychický, konflikt medzi pôvodným spôsobom života a jeho ohrozením aktivitou vykonávanou na internete.

Závislosť na technológiách/internetu má taktiež potenciálnu súvislosť so závislosťou na hre (gambling disorder). V review Škařupové, Vlacha a Mravčíka (2020) sa uvádza, že vzhľadom na rastúci rozsah online lotérií a stávkovania je potrebné vznikajúci problém riešiť čo najskôr. Tu môžeme vnímať technologickú závislosť podľa nášho názoru ako jeden z ďalších rizikových faktorov závislosti na hre.

EXCESÍVNE POUŽÍVANIE INTERNETU U DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný u žiakov a žiačok základných škôl s cieľom zistiť ich správanie v súvislosti s používaním internetu. V rámci textu uvádzame identifikáciu možných vzťahov a rozdielov v jednotlivých premenných v kontexte excesívneho používania internetu a súčasťou je aj identifikácia rizikových skupín používateľov internetu a prediktorov excesívneho používania internetu u detí a adolescentov primárne zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pri uvažovaní o vplyve na excesívne používanie internetu u žiakov a žiačok sme predpokladali nasledovné možné prediktory (protektívne, alebo rizikové): vek, socioekonomický status respondentov, trávenie voľného času respondentmi, sociálna opora respondentov, sensation seeking (vyhľadávanie senzácií), problémové správanie respondentov, škála emocionálnych problémov, self-efficacy (sebadôvera vo vlastné schopnosti), čas strávený na internete respondentmi a rodičovská kontrola aktivít na internete.

Výskumu sa zúčastnilo 1 062 respondentov – žiakov a žiačok základných škôl z regiónov Horehronie, Liptov a Šariš. Zber dát bol realizovaný v období október 2019 – február 2020. Išlo o zámerný výber typu výber „priemerných jednotiek“ (Chráska, 2016). Pri definovaní socioekonomického statusu respondentov sme vychádzali z výskumu Global Kids Online, konkrétne z dotazníka Global Kids Online: Child and Parent Questionnaire.

Do premennej socioekonomický status sme zahrnuli položky: „ako často si kupuješ alebo niekto ti kupuje nové oblečenie“; „nájdeš si doma tiché miesto na študovanie alebo robenie domácich úloh“; „ako často chodíš na dovolenku (aspoň jeden týždeň vkuse) mimo domu“; „ako často máš doma k dispozícii na jedenie čerstvé ovocie alebo zeleninu“ a „máš aspoň dva páry dobre sediacych topánok“.

CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÉHO SÚBORU ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia bolo 274 a boli vo veku od 10 do 16 rokov, priemerný vek 12,71 roka, medián 13, modus 11, štandardná odchýlka 1,64. 47,4 % (n = 130) respondentov bolo dievčat, 51,8 % (n = 142) bolo chlapcov, 2 respondenti pohlavie neuviedli. 27,0 % (n = 74) respondentov býva v meste, 71,2 % (n = 195) respondentov býva na dedine, 5 respondenti bydlisko neuviedli. Čo sa týka navštevovaného ročníka – 21,5 % (n = 59) respondentov navštevuje 5. ročník, 23,4 % (n = 64) navštevuje 6. ročník, 16,4 % (n = 45) navštevuje 7. ročník, 12,8 % (n = 35) navštevuje 8. ročník a 25,9 % (n = 71) navštevuje 9. ročník.

AKTIVITY RESPONDENTOV NA INTERNETE

Pri skúmaní aktivít respondentov na internete nás zaujímalo, ktoré online aktivity respondenti realizujú. Tabuľka 32 zobrazuje priemernú dĺžku realizácie jednotlivých aktivít, pričom respondenti mali možnosť uviesť pri každej aktivite jednu z nasledovných možností: „1 = nikdy“; „2 = niekoľkokrát“; „3 = aspoň raz za mesiac“; „4 = aspoň raz za týždeň“ a „5 = denne alebo takmer denne“. Rozdiely medzi súbormi sú v prípade realizácie všetkých aktivít. Respondenti z bežnej populácie vykazujú vo všetkých aktivitách vyššiu frekvenciu, okrem online sexu (pornografia, erotika a pod.) a online gamblingu.

Tabuľka 1: Priemerná realizácia vybraných aktivít na internete

Aktivity na internete	SZP		BP	
	M	SD	M	SD
Sociálne siete	3,79	1,50	4,16	1,35
Chaty	3,49	1,65	3,99	1,44
Informačné stránky	2,91	1,26	3,06	1,15
Online hry	2,57	1,61	2,84	1,66

E-mail	2,17	1,30	2,40	1,34
Internetové obchody	2,13	1,32	2,30	1,19
Online sex	1,66	1,32	1,53	1,16
Online gambling	1,45	1,69	1,20	0,78

POČET HODÍN STRÁVENÝCH NA INTERNETE

V dotazníku nás zaujímalo, koľko času v priemere strávia respondenti na internete počas týždňa a cez víkend. Tabuľka 33 zobrazuje, že cez týždeň je to u respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia v priemere 5,01 hodiny za deň a u respondentov z bežnej populácie 4,73 hodiny za deň a cez víkend je to u respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia v priemere 5,97 hodiny za deň a u respondentov z bežnej populácie 6,06 hodiny za deň. Uvedené rozdiely nie sú štatisticky významné.

Tabuľka 2: Počet hodín strávených na internete cez týždeň a cez víkend

Počet hodín na internete	SZP		BP	
	Týždeň	Víkend	Týždeň	Víkend
Počet	272	272	783	783
Chýbajúce	2	2	5	5
Priemer	5,01	5,97	4,73	6,06
Štandardná odchýlka	5,41	5,84	4,54	5,42
Minimum	0	0	0	0
Maximum	24	24	24	24

RODIČOVSKÁ KONTROLA AKTIVÍT NA INTERNETE

Pri zisťovaní rodičovskej kontroly mali respondenti k dispozícii šesť možností, pričom označovali jednu z možností: „nikdy“, „málokedy“, „niekedy“, „často“ a „veľmi často“. Rozdiely medzi respondentmi z dvoch súborov nie sú štatisticky významné, okrem kontroly aktivity online nákupy – respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia rodičia viac kontrolujú pri nakupovaní na internete ($M=2,69$ – blíži sa k hodnote niekedy) ako respondentov z bežnej populácie ($M=2,25$ – blíži sa k hodnote málokedy).

Tabuľka 3: Rodičovská kontrola aktivít na internete

Rodičovská kontrola	SZP		BP	
	M	SD	M	SD
Nákupy, ktoré uskutočňujem online	2,69	1,62	2,25	1,53
Môj profil na sociálnych sieťach	2,30	1,40	2,23	1,37
Aplikácie, ktoré používam	2,18	1,42	2,13	1,40
Priateľov, s ktorými sa kontaktujem	2,11	1,25	2,11	1,27
Webové stránky, ktoré navštevujem	2,21	1,34	2,08	1,33
Správy, ktorými komunikujem cez chat	2,06	1,33	2,05	1,32

EXCESÍVNE POUŽÍVANIE INTERNETU

Nami upravená škála EIU bola vytvorená použitím komponentov závislosti (Griffiths, 2005; inšpirované Škařupová et al., 2015) a pokryla päť komponentov zo šiestich, pričom respondenti odpovedali na 5-stupňovej škále („1 = nikdy“, „2 = niekoľkokrát“, „3 = aspoň raz za mesiac“, „4 = aspoň raz za týždeň“ a „5 = denne alebo takmer denne“). Škála obsahovala tieto položky: 1. význačnosť: „Zanedbávaš niekedy svoje potreby (napr. jedlo alebo spánok) kvôli internetu alebo hraniam hier?“, 2. syndróm z odňatia: „Cítiš sa nekludný/nekludná, mrzutý/mrzutá alebo podráždený/podráždená, keď nemôžeš byť na internete alebo hrať hry?“, 3. tolerancia: „Pristihneš sa, že zostávaš na internete alebo v hre, i keď ťa to už vlastne nebaví?“, 4. relaps: „Pokúsil/pokúsila si sa niekedy neúspešne obmedziť čas, ktorý tráviš na internete alebo v hre?“, 5. konflikt: „Zanedbávaš svoju rodinu, priateľov, prácu alebo koníčky kvôli času, ktorý tráviš hraním alebo online?“. Vnútorňá konzistencia nami upravenej škály prostredníctvom Cronbachove α bola 0,631.

Pri vyhodnocovaní počtu respondentov, ktorí by spadali do kategórie excesívnych používateľov internetu, je možné postupovať dvomi spôsobmi – prísnejším a jemnejším. Pri prísnejšom spôsobe ide o identifikáciu respondentov, ktorí spĺňajú všetkých päť uvedených komponentov – rovnako pristupujú pri vyhodnocovaní odborníci v rámci výskumu EU Kids Online. Pri jemnejšom spôsobe sa excesívnosť používania hodnotí

prostredníctvom priemerného skóre – v našom súbore respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia nadobúdalo hodnotu 1,75. Ak respondent vykazuje priemerné hrubé skóre vyššie ako 2,6, môžeme o ňom uvažovať ako o jedincovi, ktorý excesívne používa internet. Skóre takejto hodnoty zdvojnásobuje pravdepodobnosť problémov so správaním, školských problémov, online rizík a rôznych psychologických ťažkostí – príznaky depresie alebo úzkosti (inšpirované Škařupová et al., 2015).

V súbore respondentov zo SZP bolo takýchto respondentov 42 (15,3 %) a v súbore respondentov z bežnej populácie to bolo 82 (10,4 %) respondentov. Nasledujúce analýzy pracujú len so súborom respondentov zo SZP.

EXCESÍVNE POUŽÍVANIE INTERNETU U RESPONDENTOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Na zisťovanie prípadných rozdielov v excesívnom používaní internetu u respondentov zo SZP sme použili Mannov-Whitneyho U-test, príp. Kruskalov-Wallisov test, pretože dáta nevykazujú normálne rozdelenie. Testy boli realizované na hladine významnosti 0,05. Sumarizujeme najdôležitejšie zistenia:

- v excesívnom používaní internetu sa nepreukázal signifikantný rozdiel medzi dievčatami ($M = 1,76$) a chlapcami ($M = 1,74$) pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- respondenti z mesta ($M = 2,02$) sa odlišujú v používaní internetu od respondentov z vidieka ($M = 1,65$);
- v excesívnom používaní internetu nie sú medzi respondentmi rozdiely vzhľadom na to, či pravidelne navštevujú kostol ($M = 1,59$) alebo nie ($M = 1,78$);
- v excesívnom používaní internetu medzi respondentmi nie sú rozdiely vzhľadom na vzdelanie otca ani na vzdelanie matky.

VZŤAH MEDZI EXCESÍVNÝM POUŽÍVANÍM INTERNETU A VYBRANÝMI PREMENNÝMI

Na zisťovanie vzťahu medzi excesívnym používaním internetu a popisnými premennými sme použili Pearsonov korelačný koeficient. Uvádzame prehľad najpodstatnejších zistení (uvádzame len signifikantné korelácie):

- čím sa respondenti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyznačujú nižšou hodnotou ekonomického statusu, tým je excesívne používanie internetu vyššie;
- čím viac respondenti trávajú voľný čas pasívnym spôsobom, tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu;

- čím je sociálna opora zo strany matky, otca, učiteľov a kamarátov slabšia, tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu;
- čím je celkové skóre sociálnej opory nižšie (čím je celková sociálna opora nižšia), tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu;
- čím je hodnota celkového skóre sensation seeking vyššia, tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu;
- čím je hodnota celkového skóre problémového správania vyššia, tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu;
- čím je vyšší čas strávený na internete cez týždeň a cez víkend, tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu;
- čím je vyššia frekvencia konzumovania energetických nápojov, lysohlávok, pervitínu, kokaínu, extázy, prchavých látok, LSD a heroínu, tým je vyššia hodnota excesívneho používania internetu.

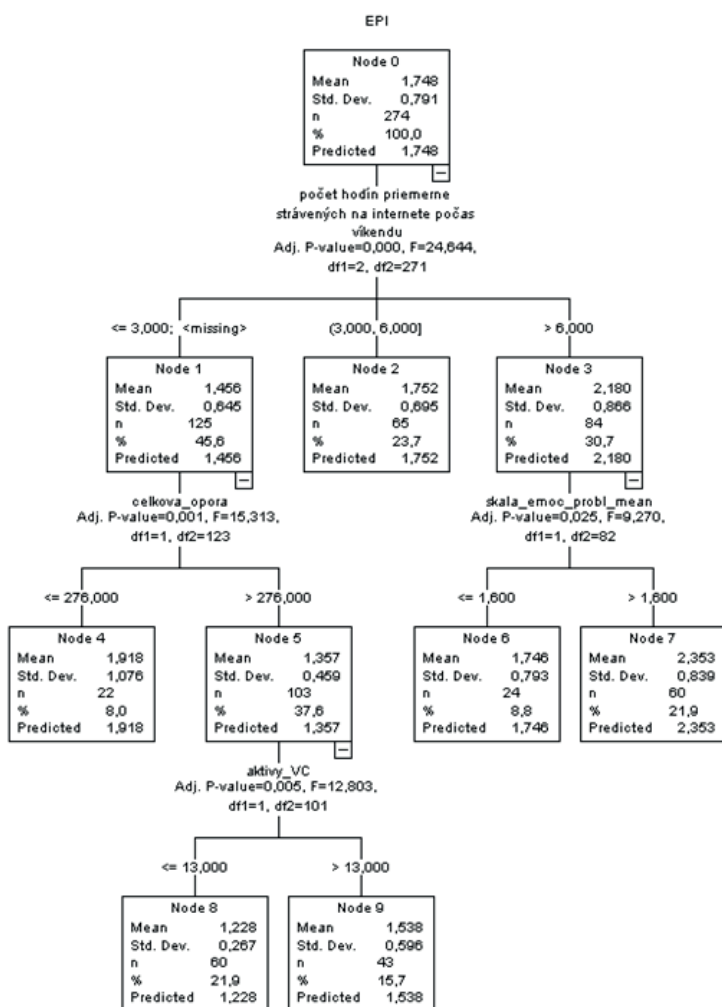
IDENTIFIKÁCIA PREDIKTOROV EXCESÍVNEHO POUŽÍVANIA INTERNETU A RIZIKOVÝCH SKUPÍN POUŽÍVATEĽOV INTERNETU POCHÁDZAJÚCICH ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Pre identifikáciu prediktorov a rizikových skupín v kontexte excesívneho používania internetu bola použitá metóda klasifikačných stromov (ang. Decision Trees), ktorá sa používa na identifikovanie respondentov, ktorí patria do určitej skupiny – napr. ako v prípade našich respondentov na základe rizikivosti v kontexte excesívneho používania internetu. Závislou premennou v algoritme bolo celkové skóre excesívneho používania internetu, ktoré nadobúdalo hodnotu 1,75.

Dendrogram je rozdelený do troch hlavných vetiev, pričom premenná, ktorá najviac rozdeľuje respondentov do jednotlivých skupín je počet hodín strávených na internete počas víkendu. Respondenti, ktorí vykazujú najviac hodín strávených na internete cez víkend (> 6 hodín, uzol 3) vykazujú aj vyššie skóre v excesívnom používaní internetu (M = 2,18). Tento uzol sa rozvetvuje aj ďalej a rozdeľuje ho premenná škála emocionálnych problémov. Respondenti, ktorí nadobudli v tejto premennej vyššie skóre (> 1,6, uzol 7), vykazujú najvyššie skóre v excesívnom používaní internetu – ide o najrizikovejší uzol a patrí do neho 60 respondentov.

Ľavý horný uzol 1 dendrogramu sa delí podľa premennej celková sociálna opora a rozvetvuje sa do dvoch skupín podľa veľkosti nadobudnutého skóre. Respondenti, ktorí nadobudli nižšie skóre vo vnímanej sociálnej opore (< 276,0), dosahujú vyššie skóre v excesívnom používaní internetu a tento uzol je druhý najrizikovejší – patrí do neho 22 respondentov a zá-

roveň je koncový. Respondenti, ktorí dosahovali vyššie skóre vo vnímanej sociálnej opore (> 276,0, uzol 5), sa ďalej delia podľa premennej aktívny voľný čas. Respondenti, ktorí viac trávajú voľný čas aktívnym spôsobom, vykazujú vyššie skóre v excesívnom používaní internetu (M = 1,54). Priemerné skóre excesívneho používania internetu v našom výskumnom súbore respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia je na úrovni 1,75 a metóda klasifikačných stromov umožňuje identifikovať rizikové skupiny na základe porovnávania s priemerným skóre.



V nasledujúcom prehľade uvádzame tie skupiny, ktoré vykazujú vyšší priemer ako 1,75, a preto ich považujeme z hľadiska excesívneho používania internetu za rizikové (v dendrograme sú tieto rizikové skupiny vždy koncovým uzlom) v kontexte premenných vložených do algoritmu:

- uzol č. 7: 60 respondentov, ktorí trávia cez víkend na internete viac ako 6 hodín a v premennej škála emocionálnych problémov dosiahli vyššie skóre;
- uzol č. 4: 22 respondentov, ktorí trávia na internete menej ako 3 hodiny alebo na túto otázku neodpovedali a ich celková sociálna opora je nízka;
- uzol 2: 65 respondentov, ktorí trávia cez víkend na internete 3 – 6 hodín.

Rizikové prediktory excesívneho používania internetu, ktoré sme identifikovali, sú nasledovné:

- vyšší čas strávený na internete počas víkendu;
- vyššie skóre v premennej škála emocionálnych problémov;
- nízka sociálna opora.

ZÁVERY AUTORSKÉHO VÝSKUMU

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť správanie adolescentov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia v súvislosti s používaním internetu so zameraním na identifikáciu rizikových skupín a rizikových prediktorov excesívneho používania internetu. Identifikácia rizikových skupín a rizikových prediktorov patrí k základným predpokladom presne zacielených selektívno-indikovaných preventívnych prístupov, ktoré považujeme za najefektívnejšie pri práci s adolescentmi nielen z prostredia, z ktorého pochádzajú naši respondenti. Pri identifikovaní respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia sme vychádzali z metodiky použitej vo výskume Global Kids Online, konkrétne z časti Child and Parent Questionnaire, v rámci ktorého bolo použitých 5 položiek. Po vypočítaní celkového skóre a podľa jeho výšky sme rozdelili respondentov do dvoch súborov – respondentov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a respondentov z bežnej populácie. Výpočty boli realizované ako komparácia týchto súborov, pričom pozornosť bola zameraná na respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pri identifikovaní vzťahov medzi excesívnym používaním internetu a vybranými premennými sme dospeli k záveru, že hoci všetci respondenti pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, čím je toto prostredie

„chudobnejšie“ (hodnota socioekonomického statusu je nižšia), tým je excesívne používanie internetu vyššie. Premenné, ktoré pozitívne korelujú s excesívnym používaním internetu, sú: trávenie voľného času pasívnym spôsobom; sensation seeking, problémové správanie, škála emocionálnych problémov, počet hodín strávených na internete cez týždeň a cez víkend a užívanie návykových látok – energetické nápoje, lysohlávky, pervitín, kokaín, extáza, prchavé látky, LSD a heroín. Negatívne s excesívnym používaním internetu koreluje sociálna opora u všetkých poskytovateľov, celkové skóre sociálnej opory a self-efficacy.

Pri identifikovaní prediktorov excesívneho používania internetu u respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa ako rizikové ukázali vyšší čas strávený na internete počas víkendu; vyššie skóre v premennej škála emocionálnych problémov a nízka vnímaná sociálna opora. K rizikovým teda patria respondenti, ktorí dlho cez víkend používajú internet, majú emocionálne problémy (napr. sú často smutní a plačú, ľahko strácajú sebadôveru a pod.) a nemajú dobré vzťahy so svojimi blízkymi, kamarátmi, spolužiakmi a učiteľmi – t. j. nedisponujú dostatočnou sociálnou oporou. Pri realizovaní prevencie by tvorcovia preventívnych programov mali brať do úvahy aj tieto skutočnosti.

ZÁVER

Vo výsledkoch empirického výskumu, ktorý bol realizovaný u žiakov a žiačok základných škôl s cieľom zistiť ich správanie v súvislosti s používaním internetu, sme identifikovali premenné súvisiace so sociálne znevýhodneným prostredím. Komparáciou našich výskumných zistení, publikovaných vo vedeckej monografii *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku* (Šavrnochová et al., 2020), keď sa nepreukázala vo vybraných oblastiach skúmania u bežnej populácie mládeže žiadna súvislosť, chceme poukázať na súvislosti medzi premennými súvisiacimi so sociálnym znevýhodnením a prevalenciou excesívneho používaniu internetu (na hladine významnosti $p = 0,05$):

- hodnota ekonomického statusu respondenta;
- spôsob trávenia voľného času respondentom;
- sociálna opora zo strany matky, otca, učiteľov;
- celkové skóre sociálnej opory;
- skóre sensation seeking;
- skóre problémového správania;
- čas strávený na internete cez týždeň a cez víkend;
- frekvencia konzumovania vybraných psychoaktívnych látok.

Aj napriek tomu, že sa nám podarilo identifikovať premenné, ktoré by zmapovali excesívne používanie internetu u mladých ľudí zo sociálne znevýhodneného prostredia, vnímame značný potenciál a taktiež limity komplexného zodpovedania nami položenej výskumnej otázky. Z výsledkov výskumu, ktorý mapoval súčasný stav na Slovensku, vyplývajú dve dôležité zistenia, ktoré upozorňujú na limity našej vedecko-výskumnej činnosti.

Prvým je aktuálna situácia realizácie vedecko-výskumných projektov v predmetnej oblasti, ktorú považujeme (vzhľadom na aktuálnosť témy) za nepostačujúcu. V súvislosti s týmto zistením je ďalšie meranie vplyvu, dôsledkov a pod. v širšom kontexte skôr nereálne. Druhým prvkom limitujúcim naše zistenia je výskumná vzorka empirického výskumu. Tu by sme chceli podčiarknuť dve skutočnosti. Pozitívnym konštatovaním je skutočnosť zachytenia skrytej časti populácie mladých ľudí so sociálnym znevýhodnením. Ide o časť mladých ľudí, ktorých znevýhodnenie nie je ovplyvnené prevažne geografickým vylúčením či príslušnosťou k danej minorite. Negatívnym konštatovaním je uvedenie si limitu zovšeobecňovania výsledkov empirického výskumu, pretože nami analyzovaná problematika tvorí iba časť celku v oblasti sociálne znevýhodneného prostredia.

Vzhľadom na absenciu výskumných aktivít v tejto téme, ide o vôbec prvú synergizáciu vedeckých zistení o problematike excesívneho používania internetu u mladých ľudí zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach Slovenska. Uvedený potenciál, ale aj limity tvoria vhodný podklad pre pozitívne budúce smerovanie v ďalších výskumoch súvisiacich s uvedenou problematikou.

REFERENCIE

Addiction.com. (n. d.). Technology Addiction. Dostupné z: <https://bit.ly/2huVYwU>

Almašiová, A., Šavrnochová, M., Barták, M., Almáši, M., Holdoš, J., Vaska, L. & Hudcová, A. (2019). Excessive use of the internet and playing computer games in socially excluded Slovak communities. *Adiktologie = Addictology : odborný časopis pro prevenci, léčbu a výzkum závislosti*. 19 (4), s. 169-177.

Bakošová, Z. (2004). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul.

Gažovičová, T., Kadlečíková, J., Kontseková, J., Košťál, C., Kulhán, J., & Kubánová, M. (2010). Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Griffiths, M. (2005). A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. doi:10.1080/14659890500114359.

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitatívneho výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada.

Kovalčíková, I., & Džuka, J. (2014). Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. *Pedagogika*, 1, s. 5-27.

Petrusek, M., Linhart, J., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Veľký sociologický slovník.* Praha: Karolinum.

Rosinský, R., & Klein, V. (2008). Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie. *Mládež a spoločnosť. 3/2007*, s. 26-36.

Spitzer, M. (2016). *Kybernemoc!: Jak nám digitalizovaný život ničí zdraví.* Brno: Host.

Šavrnochová, M., Holdoš, J. & Almašiová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku.* Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum.

Šavrnochová, M., Šolcová J., Almašiová, A. & Almáši, M. (2020). *Excesívne používanie internetu u mladých ľudí zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku.* Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum.

Škařupová, K., Vlach, T., & Mravčík, V. (2020). Early intervention and identification of gambling disorder: a systematic literature review of strategies implemented by gambling operators. *Cent European Journal of Public Health*, 28(1), 18-23. doi: 10.21101/cejph.a5849.

Šuhajdová, I. (2019). *Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

Young, K. S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in clinical practice: A source book*, 17(17), s. 351-352.

ODBORNÉ PRÍSPEVKY



MLADÍ ĽUDIA V ZÁPLAVE (DEZ)INFORMÁCIÍ - AKO PRINÁŠAŤ TÉMU MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI DO ŠKÔL?

YOUNG PEOPLE FLOODED BY (DIS) INFORMATION - IMPLEMENTING MEDIA LITERACY EDUCATION IN SCHOOLS

Kristína Blažeková

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Priemyselná 4, 918 43 Trnava
OZ Zvol si info, Park Angelinum 11, 040 01 Košice

ABSTRAKT: Dezinformácie patria k negatívnym fenoménom súčasnosti a významným katalyzátorom ich šírenia sú sociálne médiá. Práve tieto sú v súčasnej dobe dominantným zdrojom informácií najmä pre mladých ľudí. Na to, aby sa dokázali efektívne orientovať v online prostredí zahltenom (dez)informáciami potrebujú disponovať zručnosťami mediálnej gramotnosti, ktoré sa dajú získať prostredníctvom mediálnej výchovy. Príspevok sa venuje aktuálnemu stavu vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy na slovenských školách, pričom poukazuje na jeho nedostatok. Predstavuje aktivity občianskeho združenia Zvol si info ako príklad dobrej praxe.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: mediálna gramotnosť; informačná gramotnosť; mediálna výchova; inokulácia

ABSTRACT: Disinformation is one of the negative phenomena of our time, and social media serves as a significant catalyst for its dissemination. Presently, it is the latter that primarily serves as the dominant source of information, particularly among the youth. In order to effectively navigate the online realm, which is inundated with (dis)information, young individuals must possess media literacy skills, which can be acquired through media education. This paper examines the current state of media literacy education in Slovak schools, highlighting its deficiency. Furthermore, it presents the endeavors of the non-government organization Zvol si info as an exemplification of good practice.

KEYWORDS: media literacy; information literacy; media literacy education; inoculation

ÚVOD

Mnohé z toho, čo vieme o svete, to ako premýšľame, ako sa rozhodujeme či ako si utvárame postoje, je do značnej miery ovplyvnené informáciami, ktoré k nám prúdia z rôznych zdrojov, v dnešnej dobe však najmä z médií. Zvlášť sa to vzťahuje na deti a mládež, pre ktorých sú médiá (najmä tie sociálne) dominantným zdrojom informácií. V ich prostredí sa pohybujú intuitívne už od veľmi nízkeho veku a hoci často disponujú zručnosťami, ktoré im umožňujú ich aktívne využívať, chýbajú im skúsenosti, ktoré by im zabezpečili odolnosť voči pôsobeniu rôznych negatívnych vplyvov, s ktorými sa v online prostredí môžu stretávať. Dostupnosť informácií v prostredí online médií je vysoká a problémom súčasnej doby na rozdiel od minulosti už nie je to, ako sa k nim dostať, ale skôr ako z takého množstva vyberať tie, ktoré sú užitočné, kvalitné a faktické a rozpoznať tie, ktoré sú zavádzajúce, nepravdivé či dokonca škodlivé. Nakoľko internet a sociálne médiá sú významným katalyzátorom šírenia dezinformácií, otázkou zostáva, ako dosahovať, aby boli deti a mladí ľudia pred nimi dostatočne chránení a to najmä prostredníctvom osvojovania si zručností, ktoré spadajú pod mediálnu gramotnosť. V príspevku sa teda zameriame na aktuálny stav vzdelávania detí a mládeže v oblasti mediálnej gramotnosti, s dôrazom na aktivity a dobrú prax občianskeho združenia Zvol si info na Slovensku.

DETI, MLADÍ A SOCIÁLNE MÉDIÁ

Aktuálne dáta nám ukazujú, že deti sa vynárajú v online prostredí už vo veľmi skorom veku, napríklad mnohé z nich majú mobilné telefóny s prístupom na internet už v siedmich rokoch veku. 78% všetkých detí a dospelých používa sociálne siete takmer denne a v priemere 46% detí nemá svoje online aktivity nijako regulované zo strany rodičov a toto percento s vekom stúpa (Holdoš a kol., 2022).

V súvislosti s využívaním sociálnych sietí výskum Kohútovej a kol. (2018) ukázal, že priemerný vek prvej registrácie na sociálnych sieťach je 9,5 roka. V tomto kontexte je potrebné poznamenať, že stanovená hranica možnej registrácie na najpopulárnejších sociálnych sieťach na Slovensku (Facebook, Instagram, TikTok) je v súčasnosti 13 rokov a čoraz častejšie sa diskutuje o jej navýšení. Hoci sa z hľadiska na takto určenú vekovú hranicu dá predpokladať, že obsahy na daných platformách sú pre mladšie deti nevhodné, tieto obmedzenia sa dajú pomerne nenáročne obísť pomocou falošných prihlasovacích údajov. Môžeme teda predpokladať, že deti sú

už od nízkeho veku vystavené mnohým nevhodným a tiež škodlivým obsahom, medzi ktoré jednoznačne patria i dezinformácie. S týmito sa môžu stretávať náhodne, pri bežnom surfovaní po sociálnych sieťach, ale i počas aktívneho vyhľadávania informácií v prostredí online médií.

Zo sociálnych sietí podľa prieskumu Rady mládeže Slovenska (2018) v dnešnej dobe čerpá informácie až 83% mladých ľudí od 15 rokov, pričom tradičným médiám dôveruje 56% z nich a približne tretina mladých v tomto veku má tendenciu dôverovať skôr alternatívnym médiám. V súvislosti s uvedenými faktmi je potrebné brať do úvahy, že deti a mladí ľudia vyrastajúci v súčasnosti sa už narodili do plne technologicky vyspelej doby a nezažili svet bez moderných technológií a internetu. Hoci teda môžeme predpokladať, že v online prostredí sa pohybujú intuitívne a skúsene, otázkou zostáva, nakoľko rozvinuté sú ich schopnosti kritickej analýzy a objektívneho vyhodnocovania informácií získaných online.

Ako tvrdí Capello (2017), je potrebné zabezpečiť, aby mladí ľudia nemali iba prístup k technológiám, ale aby disponovali i dostatočnými skúsenosťami a zručnosťami v práci s mediálnym obsahom. Nemôžeme predpokladať, že ak je pre túto generáciu využívanie moderných technológií bezproblémové a prirodzené, že s touto zručnosťou automaticky prichádza i porozumenie jednotlivým obsahom v celej ich rozmanitosti. K danej téme Uhls (2018) dopĺňa, že vzhľadom na to, že deti sú konzumentmi médií od raného veku, potrebujú formálne vedenie, aby dokázali analyzovať jednotlivé obsahy a významy, ktoré v nich môžu byť obsiahnuté. Aby sa naučili mediá produktívne využívať, potrebujú sa naučiť, ako byť na internete v bezpečí, kde hľadať dôveryhodné informácie, ako ovplyvňovať svoju digitálnu stopu či ako fungujú zásady férového využívania.

MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ MLADÝCH NA SLOVNSKU - ČO VIEME?

Ako sme už spomínali, pre väčšinu mladých ľudí na Slovensku sú dominantným zdrojom informácií sociálne médiá a v rámci informačných zdrojov im nie sú cudzie ani médiá, ktoré bývajú označované ako alternatívne. Označujú sa tak spravidla samé, pretože chcú byť akousi alternatívou k „mainstreamu“ a práve tieto médiá bývajú často producentmi jednostranných, zaujatých, či nepravdivých informácií.

Z doterajších výskumov o mediálnom a informačnom správaní mládeže na Slovensku zároveň vieme, že iba 16% mladých ľudí si informácie ove-

ruje z viacerých zdrojov a 40% z nich si informácie na viacerých miestach neoveruje vôbec. (RMS, 2018).

Alarmujúcou je nedávna správa Českej školskej inšpekcie, ktorá analyzovala výsledky medzinárodného testovania PISA z roku 2018. Z tejto analýzy vyplýva, že v rozlišovaní medzi faktmi a názormi z online zdrojov sú 15-roční Slováci tretí najhorší z krajín OECD, pričom horšie sú na tom len Kolumbia a Kórea (Boudová a kol., 2021). Ďalší výskum o konkrétnych zručnostiach v oblasti rozoznávania kvality informácií zo slovenského prostredia priniesol zistenie, že až 41% mladých v teenagerskom veku nedokáže rozlíšiť pravdivé zdravotnícke informácie od tých nepravdivých (Greškovičová a kol., 2022).

Tieto zistenia sú – čo sa týka slovenských detí a mládeže – čiastkové, zároveň nám však poskytujú nie príliš lichotivý pohľad na to, ako sú na tom deti a mladí ľudia s úrovňou čiastkových schopností, ktoré spadajú pod jednotlivé kompetencie mediálnej gramotnosti.

MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ A MEDIÁLNA VÝCHOVA NA SLOVENSKU

Problematika toho, asi si vyberať z množstva informácií, ako ich kriticky hodnotiť a ako mať pod kontrolou svoje informačné správanie, je obsiahnutá v koncepte mediálnej gramotnosti, resp. v zahraničí je viac zaužívaným pojmom mediálna a informačná gramotnosť (Media and Information Literacy – MIL).

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania (2009) ako kľúčový dokument zaoberajúci sa mediálnou gramotnosťou a mediálnou výchovou na Slovensku, ju definuje ako „súbor zručností a schopností, ktoré sú predpokladom zodpovedného využívania médií a prístupu k nim, a ktoré určujú proces komunikácie“. Podľa tohto dokumentu je mediálna gramotnosť akýmsi súhrnom zručností a schopností, ktoré je možné zhrnúť do štyroch základných oblastí:

- Prístup
- Hodnotenie/kritický postoj
- Analýza
- Tvorivosť

V rámci súčasnej informačnej spoločnosti je podľa tohto dokumentu (2009) mediálna gramotnosť základnou zručnosťou všetkých vekových skupín populácie a pokladá sa za jeden zo základných predpokladov plnohodnotného občianstva a za prostriedok eliminácie rizík sociálneho vylúčenia.

Primárnym činiteľom, ktorý by mal deti a mladých ľudí viesť k mediálnej a informačnej gramotnosti by mala byť rodina. Problém však môže nastať vtedy, ak rodičia sami nemajú dostatok kompetencií súvisiacich s mediálnou gramotnosťou, dostatok skúseností s využívaním moderných technológií, prípadne si nemusia uvedomovať dôležitosť komunikácie s deťmi o týchto témach.

V nadväznosti na tieto témy odborníci z rôznych oblastí (psychológia, pedagogika, žurnalistika, politika) dlhodobo upozorňujú na potrebu zavádzania rôznych foriem formálneho i neformálneho mediálneho vzdelávania, ktoré by mali viesť k osvojeniu si základných princípov orientácie v mediálnych obsahoch, najmä v súvislosti s narastajúcim vplyvom masívne sa šíriacich dezinformácií.

Rozvoju týchto kompetencií v rámci vzdelávania venuje mediálna výchova, výsledkom a produktom ktorej by mala byť práve mediálna gramotnosť.

Na Slovensku je mediálna výchova od roku 2008 schválená reformou vzdelávania (Zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní) ako povinná prierezová téma.

V nasledujúcom roku vláda schválila už spomínanú **Koncepciu mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania** (2009), ktorá mediálnu výchovu definuje ako „celoživotný, systematický acieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti, ktorého hlavným cieľom je podporovať zodpovedné využívanie médií a rozvíjať kritické postoje vo vzťahu k mediálnym obsahom s dôrazom na morálne princípy a humanizmus“.

V priebehu rokov 2011-2012 bol prostredníctvom Medzinárodného centra mediálnej gramotnosti (IMEC) a Fakulty masmediálnej komunikácie UCM realizovaný celonárodný prieskum (Kačínová, Kolčáková, 2013), mapujúci aktuálny stav začlenenia mediálnej výchovy do slovenských základných a stredných škôl. Tento výskum, napriek tomu, že od jeho uskutočnenia ubehlo už viac ako 10 rokov, zostáva zatiaľ najrozsiahlejšou iniciatívou tohto typu a považujeme ho za východiskový bod pre porozumenie tomu, akým spôsobom sa k rozvoju mediálnej gramotnosti vo všeobecnosti v našich podmienkach pristupuje z hľadiska formálneho vzdelávania. Do výskumu bolo zapojených 567 základných škôl. Z výsledkov výskumu vyplýva, že mediálna výchova sa v danom období realizovala v 76% z nich, pričom jej začlenenie do vzdelávacieho procesu bolo preferované viac zo strany súkromných a cirkevných, než verejných škôl. Samostatnú formu

výučby mediálnej výchovy uviedlo 34% škôl, integrovanú 43%, ostatné školy uvádzali iné formy jej začlenenia. 10% škôl zaradilo mediálnu výchovu ako samostatný predmet, či krúžok. Až 76% škôl nemalo vymedzenú presnú časovú dotáciu mediálnej výchovy, 11% škôl uviedlo, že preferujú blokové vyučovanie v polročných, prípadne ročných intervaloch. Po analýze tém mediálnej výchovy uvádzaných jednotlivými školami autorky zistili, že mnohé z nich nespádali pod predmet mediálnej výchovy. Podstatne novšiu analýzu rozsahu, v akom je téma misinformácií a dezinformácií inkorporovaná vo formálnom vzdelávaní na Slovensku, vypracovala Kačínová (2020). Išlo o kvalitatívnu obsahovú analýzu vzdelávacích štandardov vybraných povinných predmetov, pričom sa zamerala na vzdelávacie oblasti Jazyk a komunikácia (predmet Slovenský jazyk a literatúra), Matematika a práca s informáciami (predmet Informatika), Človek a spoločnosť (predmety Dejepis, Občianska náuka) a Človek a hodnoty (predmety Etická výchova a Náboženstvo). Na základe zistených údajov dospela Kačínová (2020) k záveru, že problematika dezinformácií, hoaxov a falošných správ ako samostatnej vzdelávacej témy je na Slovensku stále nová a neukotvená v obsahu povinného školského vzdelávania. Konštatuje, že táto téma nie je explicitne spomínaná v žiadnej tematickej jednotke, implicitne však môže byť identifikovaná v koncepcii požadovaného rozvoja schopnosti žiakov rozlišovať a posudzovať hodnovernosť informačných zdrojov, špeciálne vtedy, ak sú týmto zdrojom médiá.

Z vyššie uvádzaného vyplýva, že hoci na Slovensku je problematika mediálnej gramotnosti priamo ukotvená v oficiálnych dokumentoch (Koncepcia mediálnej výchovy, ŠVP) a mediálna výchova je povinnou prierezovou témou, jej realizácia je často nedostatočná, preberané témy nekorrespondujú s aktuálnymi potrebami dnešných mladých ľudí, prípadne absentuje úplne. Zároveň vieme, že absentujú i možnosti vzdelávania pre pedagógov, ktorí by mali záujem rozširovať svoje kompetencie v oblasti mediálnej gramotnosti a osvojovať si postupy, akými tieto kompetencie ďalej odovzdávať deťom a mladým ľuďom, ktorých učia. To sa prejavuje i v úrovni mediálnej gramotnosti samotných učiteľov. Podľa štúdie Prostináckovej-Hossovej (2019) len 17% z nich dosahuje vysokú úroveň poznatkov v oblasti mediálnej gramotnosti, v oblasti schopností to je 32% a v oblasti tvorby 35%.

Ako sme už spomínali, v súčasnosti už existuje jasná spoločenská objednávka po tom, aby sa problematika dôvery v dezinformácie riešila na viacerých úrovniach. Samotné platformy do určitej miery pracujú na tom

a podnikajú príslušné kroky k tomu, aby sa zabránilo šíreniu nepravdivých správ. Tieto opatrenia môžu byť dobrým doplnkovým pomocníkom, no ukazuje sa, že budovanie vlastných kompetencií mediálnej gramotnosti stále zostáva ťažiskovou témou v boji proti dezinformáciám nepodloženým správam.

Efektívna realizácia mediálnej výchovy v súvislosti s dezinformáciami, konšpiráciami či propagandou je častokrát iniciatívou „zdola“, t.j. od jednotlivcov, mimovládnych organizácií či samotných médií a žurnalistov, ktorých primárnou náplňou činnosti a zodpovednosťou nie je pôsobiť v školstve.

Jednou z takýchto iniciatív je i občianske združenie Zvol si info, ktoré vzniklo v r. 2020 ako sesterská organizácia k študentskému spolku Zvol si info, ktorý bol založený v roku 2016 na Masarykovej univerzite v Brne.

ZVOĽ SI INFO - ČO FUNGUJE?

Cieľom Zvol' si info je prinášať témy mediálnej gramotnosti, orientácie v mediálnych obsahoch a odolnosti voči dezinformáciám a propagande do škôl a to nielen študentom, ale i učiteľom, ktorí majú záujem dozvedieť sa viac o problematike a prípadne hľadajú inšpiráciu, ako témy prinášať v rámci svojich predmetov do škôl.

Aktivity OZ Zvol si info sú realizované prostredníctvom prednášok a workshopov, ktoré majú teoreticko-aplikačný charakter, t.j. okrem nevyhnutného oboznamovania publika s teoretickým rámcom problematiky sú vždy zamerané i na osvojenie si konkrétnych zručností súvisiacich s mediálnou gramotnosťou, ako napríklad overovanie obrázkov, zdrojov, či faktov. Prednášky a workshopy sú prispôbované vekovému zloženiu publika a taktiež môžu byť špecificky zamerané na konkrétne témy, podľa preferencie školy.

Spomínané aktivity sú založené na niekoľkých princípoch, ktoré si v nasledujúcej časti príspevku zhrnieme:

1. Záujem a nereštriktívny prístup – za kľúčový prvok v rámci prinášania tém súvisiacich s mediálnou gramotnosťou do vzdelávania považujeme aktívny záujem o skúsenosti a názory publika. Na začiatku každého stretnutia so študentmi ich vyzývame k tomu, aby sa s nami podelili o to, z akých zdrojov čerpajú informácie, aké obsahy najčastejšie sledujú, či sa už niekedy stretli s nejakými dezinformáciami, prípadne aké stránky by odporúčali a prečo. Na jednej strane tým získavame náhľad do toho, čo dnešných mladých ľudí v online prostredí zaujíma, na strane druhej tým chceme dať najavo, že ich skúsenosti a názory sú pre nás hodnotné. Zároveň k témam internetu a online médií nepristupujeme reštriktívne – vy-

hýbame sa nadmernej kritike trávenia času na internete, prezentujeme ho ako užitočný nástroj pri vyhľadávaní informácií, avšak pri dodržiavaní určitých pravidiel. Nehovoríme mladým ľuďom aké obsahy majú sledovať, snažíme sa im odovzdať vedomosti a tipy, ako k nim pristupovať, aby vedeli posúdiť, ktoré sú faktické a užitočné.

2. Interaktivita a diskusia – počas prednášok a workshopov motivujeme účastníkov k tomu, aby sa zapájali do ich samotného priebehu a to najmä zdieľaním svojich názorov a skúseností, podporujeme ich v kladení otázok a do témy ich zapájame i prostredníctvom aktivít, akými sú napríklad kvízy či praktické a príbehové aktivity, ktoré si priblížime v nasledujúcich bodoch. Zároveň nabádame študentov i k tomu, aby prejavovali i svoje protichodné či nesúhlasné názory a postoje, čo môže viesť k ďalšej diskusii a ponúka nám to konkrétnejší náhľad na to, aké sú ich potreby v oblasti vzdelávania. Mnohokrát ide pre nich o novú skúsenosť, nakoľko tradičné metódy v rámci formálneho vzdelávania nie sú založené na aktívnom prístupe a prejavovaní názorov zo strany študentov.

3. Humor – v rámci prednášok a workshopov využívame humor ako spôsob priblíženia sa mladému publiku. Tento slúži nielen ako icebreaker a prostriedok pre vytváranie atmosféry menej formálneho vzdelávania, ale výskumy tiež preukazujú, že humor je jedným z fungujúcich prostriedkov na zvyšovanie motivácie k odhaľovaniu nepravdivých informácií a celkovo slúži ako ochranný prostriedok proti tomu, aby mladí ľudia verili nepravdivým správam (Yeo, McKasy, 2021). Prvky humoru je možné do vzdelávania v oblasti mediálnej gramotnosti vnášať napríklad prezentovaním rôznych príkladov bizarných dezinformácií.

4. Prepájanie a súvislosti – Mnohé vzdelávacie aktivity či online kampane zamerané na prevenciu voči dezinformáciám sú založené na útržkovitých informáciách či príkladoch, ktoré mladým ľuďom neposkytujú dostatočný kontext v oblasti danej témy. Preto sa v rámci našich aktivít snažíme o vzdelávanie cez súvislosti a prezentujeme, aké sú korene jednotlivých príspevkov, od koho a prečo pochádzajú, zasadzujeme ich do kontextu mnohých podobných. Tým sa snažíme poskytnúť mladým ľuďom komplexný náhľad na problematiku dezinformácií, ich ukotvenie a samozrejme aj na možnosti ich analyzovania.

5. Príbehy – Fúsková (2021) hovorí, že čím známejší, bližší či atraktívnejší príbeh je, tým viac nás priťahuje, tým lepšie si ho zapamätáme a tým väčšiu tendenciu dôverovať mu máme. Pri našich aktivitách často pracujeme s príbehmi, nakoľko najrozšírenejšie hoaxy a dezinformácie na Slo-

vensku sú založené práve na princípe príbehovosti (napr. hoax o bielych dodávkach, ktoré unášajú deti, hoax o Rómoch, ktorí dostávajú v lekárni lieky zadarmo). Takéto príbehy v recipientoch často dokážu vyvolať silné emócie, ktoré následne zabraňujú tomu, aby ich dokázali kriticky posúdiť. Z tohto dôvodu sme vytvorili i konkrétnu aktivitu, ktorá je založená na príbehu, na základe ktorého majú mladí ľudia posúdiť charaktery jednotlivých postáv. Tento príbeh je im najskôr poskytnutý bez doplnkových informácií a následne majú k dispozícii niekoľko dodatočných faktov, na základe ktorých sa opätovne rozhodujú o tom, kto v príbehu konal najviac pozitívne a naopak, kto konal najviac negatívne. Tento príbeh vo svojom výskume použili Blažeková a Fúsková (2022), ktoré zistili, že hodnotenie jednotlivých postáv sa výrazne mení už pri prvej z piatich doplnkových informácií. Na tomto príklade študentom ukazujeme, že v online prostredí sa často rozhodujeme len na základe neúplných a emočne podfarbených informácií, ktoré nám často neposkytujú úplný kontext.

6. Reálne príklady – Súčasťou našich aktivít sú pri každej téme vždy reálne príklady manipulatívnych techník, dezinformácií a zavádzajúcich správ, zozbierané z prostredia online a sociálnych médií. Slúžia ako prostriedok na ilustráciu jednotlivých preberaných tém. Najčastejšie ide o ukážky rôznych zavádzajúcich titulkov, nezazdrojovaných a nepravdivých článkov v médiách, obrazových manipulácií (napr. recyklovanie už existujúcich obrázkov s novým kontextom či fotografie upravené v grafickom editore), ale zameriavame sa i na aktuálne témy, ako napríklad upravené videá, tzv. deepfakes, či aktuálnu tému informácií, ktoré vznikajú prostredníctvom umelej inteligencie. Pomocou konkrétnych príkladov študenti môžu získať lepší vhľad do problematiky manipulácie s informáciami.

7. Metóda inokulácie – Túto metódu Cook (2019) charakterizuje ako metódu, ktorá metaforicky funguje na princípe očkovania, t.j. tak, ako klasické očkovanie pomáha neutralizovať vírusy, tak i vystavenie ľudí oslabenej forme misinformácií a dezinformácií pomáha redukovat' ich vplyv. V rámci prednášok a workshopov teda pracujeme s konkrétnymi príkladmi dezinformácií, ktoré následne analyzujeme. Obsahy dezinformácií sa síce menia spolu s témami, ktoré aktuálne rezonujú v spoločnosti, no ich princíp a spôsoby manipulácie spravidla zostávajú rovnaké alebo veľmi podobné. Môžeme teda predpokladať, že ak už študenti poznajú základné prvky falošných správ, bude pre nich jednoduchšie ich v budúcnosti odhaliť, hoci ich téma sa zmení.

8. Mnemotechnické pomôcky – pri prednáškach a workshopoch využívame metódy, ktoré sú známe i z prostredia formálneho vzdelávania. Sme zvyknutí na rôzne skratky a mnemotechnické pomôcky, prostredníctvom ktorých sme si zapamätávali polomer Zeme, vybrané slová či rímske číslice, podobný spôsob uplatňujeme aj pri prinášaní témy dezinformácií a mediálnej gramotnosti mladým ľuďom. Takouto pomôckou je i akronym FANTOMAS, vzdelávacia pomôcka vytvorená členmi OZ Zvol si info, ktorá sa zameriava na 8 základných oblastí, na ktoré je potrebné sa sústrediť, ak si chceme overiť kvalitu a pravdivosť informácie, prípadne sa rozhodnúť, či je zodpovedné ju ďalej zdieľať na internete. Ide o nasledovné oblasti: fakty, autor, nálepkovanie, obrazová manipulácia, mozog, argumentácia, strach a emócie. Celá pomôcka je dostupná na <https://zvol.si.info/sk/fantomas/>

ZÁVER

Mediálna gramotnosť je jednou z kľúčových kompetencií 21. storočia, najmä v kontexte množstva šíriacich sa dezinformácií, s ktorými sa mladí ľudia môžu v online prostredí stretávať. Jednou z možností, ako zvyšovať mediálnu gramotnosť mladých ľudí na Slovensku je mediálna výchova, ktorá je v rámci kurikula povinnou prierezovou témou, no jej realizácia je podľa existujúcich výskumov nedostatočná. Úlohu rodiny a školy často vo vzdelávaní v oblasti mediálnej gramotnosti nahrádzajú mimoškolské subjekty, akým je i občianske združenie Zvol si info. Jednotlivé princípy, ktoré vo svojich aktivitách uplatňuje môžu slúžiť ako inšpirácia i pre formálne vzdelávanie v danej téme.

REFERENCIE

Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2022). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022: Výskumná správa. Retrieved April 12, 2023, from http://euko.ku.sk/wp-content/uploads/monografia/VYSKUMNA_SPRAVA_2022.pdf

Blažeková, K., & Fúsková, J. (2021). Za siedmimi hoaxami alebo o trojhlavom fake news. In E. Aigelová, L. Viktorová, M. Dolejš (Eds.), PhD existence 11 „Jedeme dál“, Sborník odborných příspěvků (pp. 320-327). Univerzita Palackého v Olomouci. DOI: 10.5507/ff.21.24459479

Boudová, S., Janotová, Z., Basl, J., Andrys, O., Zatloukal, T., & Pražáková, D. (2021). Sekundární analýza PISA 2018. Česká školní inspekce. 41 s.

Cappello, G. (2017). Literacy, Media Literacy and Social Change. Where Do We Go From Now? *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 31-44. ISSN 2035-4983

Cook, J. (2019). Understanding and countering misinformation about climate change. In I. Chiluba & S. Samoilenko (Eds.), *Handbook of Research on Deception, Fake News, and Misinformation Online* (pp. 281-306). Retrieved May 6, 2023, from https://www.climatechangecommunication.org/wp-content/uploads/2019/06/Cook_2019_climate_misinformation-1.pdf

Fúsková, J. (2021). Príbehy sú dáta s dušou. *Quark* – Január 2021. Retrieved May 7, 2023 from https://www.quark.sk/pribehy-su-data-s-dusou/?fbclid=IwAR2FduwvAPh-d2yE1zI7PiN-5-IEq0eRSbu55Zex919tC_BDazAYUt-7Gbc0

Greškovičová, K., Masaryk, R., Synak, N., & Čavojová, V. (2022). Superlatives, clickbaits, appeals to authority, poor grammar, or boldface: Is editorial style related to the credibility of online health messages? *Frontiers in Psychology*, 13, 940903. doi: 10.3389/fpsyg.2022.940903

Kačínová, V. (2020). The Topic Of Media-Disseminated Mis-Information and Dis-Information As An Integral Part of General Education In Slovakia. *Media Literacy and Academic Research*, 3(1), 18-31. ISSN 2585-9188.

Kačínová, V., & Kolčáková, V. (2013). Stav výučby mediálnej výchovy na slovenských základných školách. *Pedagogické rozhľady*, 22(4), 12-17. ISSN 1335-0404.

Kohútová, V., & others. (2018). Správanie mladých ľudí a ich rodičov v online priestore (výsledky výskumu). Retrieved April 29, 2023, from <https://www.ipcko.sk/wp-content/uploads/2018/06/VY%CC%81STUPY-VY-%CC%81SKUMU-1.pdf>

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania 2009. (2009). Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky. Retrieved April 15, 2019, from <https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/component/jdownloads/finish/1-knihy-a-prirucky/8-koncepcia-medialnej-vychovy-v-slovenskej-republike-v-kontexte-celozivotneho-vzdelavania?Itemid=0>

Prostináková-Hossová, M. (2019). Úroveň mediálnej gramotnosti učiteľov vybraných základných, stredných škôl a gymnázií na Slovensku – Prípadová štúdia. In *Megatrendy a médiá 2019: Digital Universe* (pp. 348-365). Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave. ISBN: 978-80-572-0014-7.

Rada Mládeže Slovenska. (2018). Mladí a médiá: správa z výskumu. Retrieved April 14, 2023, from http://mladez.sk/wp-content/uploads/2019/02/Prezentacia_mladi-a-media.pdf

Uhls, Y. T. (2018). Mediální mámy a digitální tátové. Rady, které na internetu nenajdete. Praha: Portál. 239 s.

Yeo, S. K., & McKasy, S. (2021). Emotion and humor as misinformation antidotes. <https://doi.org/10.1073/pnas.2002484118>

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č.245/2008 Z.z

VZDELÁVACÍ POTENCIÁL DIGITÁLNYCH HIER

EDUCATIONAL POTENTIAL OF DIGITAL GAMES

Silvester Buček

Ateliér herného dizajnu, FTF, VŠMU

ABSTRAKT: Text popisuje hlavné perspektívy vzťahu hier a vzdelávania. Prvé tri sú učenie ideológie, učenie ovládania a učenie pocitov, ktoré sa týkajú všetkých digitálnych hier. Ďalšie dve; učenie poznatkov mimochodom a game based learning úzko súvisia so štandardným vzdelávaním. Ďalšie perspektívy sú zvýšenie záujmu a gamifikácia.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: ideológia; pocity; ovládanie; (D)GBL; gamifikácia

ABSTRACT: The text describes the main perspectives of the relationship between games and education. The first three are learning ideology, learning controls, and learning feelings, which apply to all digital games. Another two; incidental learning and game-based learning are closely related to standard education. Other perspectives are increasing interest and gamification.

KEYWORDS: ideology; feelings; controls; (D)GBL; gamification

PRÍSPEVOK

Na vzťah hier a vzdelávania sa dá nahliadnuť z viacerých perspektív. Hry slúžia ako nástroj učenia dokonca aj zvieratám, a preto je odôvodnené predpokladať, že ľudstvo tiež sprevádzali od jeho vzniku. Vzhľadom na presah starodávnych hier do profánneho aj sakrálneho života nie je možné vzťah hier a vzdelávania jasne vymedziť. A aj keď Komenský svojou frázou "schola ludus" nemyslel využitie hier spoločenských, ale skôr rolových (bližšie divadelnej hre), je zrejmé, že potrebu angažovaného vzdelávania si uvedomovali mnohí odborníci.

S prienikom počítačov do škôl a nárastom popularity digitálnych hier sa začínajú prirodzene objavovať aj prvé digitálne hry určené na vzdelávanie, no potenciál digitálnych hier zďaleka nekončí pri tom čo je často označované ako vzdelávacie (edukačné) hry. Dnes vieme rozlíšiť množstvo prístupov na základe edukačných cieľov, spôsobu vzdelávania, dominantnej vnemovej formy a podobne. V nasledujúcom texte sumarizujem predstávím hlavné perspektívy vzťahu digitálnych hier a vzdelávania.

UČENIE IDEOLÓGIE

Digitálne hry rovnako ako každé iné médiá so sebou vždy nesú nejaké ideologické významy. Formou často preberajú mýty zo starších médií, hlavne z naratívnych a vizuálnych, kde často využívajú konzumentom týchto médií známy jazyk. Okrem toho ale pridávajú ďalšiu rovinu v podobe herných mechaník, v ktorých je rovnako možné čítať určité prezentované ideológie. Bown argumentuje, že niektoré ideologické prvky kapitalizmu majú takmer všetky digitálne hry spoločné, a to bez ohľadu na pôvod. Takmer v každej hre totiž existuje nejaká predstava pokroku. Pokroku, ktorý dosiahneme, ak budeme prekonávať prekážky (Bown 2017). V miernej forme to môžeme čítať ako vyjadrenie kapitalistickej ideológie. Pri radikálnej forme platí, že ak slovo prekonávať nahradíme slovom odstraňovať, môžeme podľa Bowna hovoriť až o fašistickej ideológii (Buček 2020:79).

Najexplicitnejšie sú prejavy fašistickej ideológie v prípade, že prekážky reprezentujú živé bytosti. Taký Mario musí zabíjať príšerky, aby získal viac bodov. A aj keď sa väčšina levelov s trochou praxe dá prejsť bez zabíjania (ako dokazuje napríklad kanál Nintendo Unity vo svojom videu z roku 2017), pochopiteľne to nie je preferované čítanie. A aj hry, ktoré neobsahujú žiadne násilie, spĺňajú minimálne niektoré charakteristiky kapitalizmu. V množstve z nich ide o využívanie zdrojov, pričom tieto zdroje sú explicitne vytvorené pre hráča či hráčku, v čom môžeme vidieť paralelu s kapitalistickým vnímaním prírody.

UČENIE POCITOV

Vďaka tomu, že v hrách sme priamo aktérmi, máme možnosť zažívať oveľa väčšiu empatiu s našimi postavami. Vďaka hrám tak môžeme často hlbšie prežiť nejaký pocit. Najdominantnejšou skupinou hier v tejto kategórii sú larpy. Vzhľadom na ich krátkosť a nutnosť veľkej improvizácie spravidla nebývajú fakticky presné, no dajú človeku skúsenosť zažitú "na vlastnej koži".

A aj keď bežné digitálne hry zďaleka neposkytujú takú imerziu ako larpy, stále je prepojenie s postavami silnejšie ako v neinteraktívnych médiách. Všetky hry nás však môžu učiť pracovať s pocitmi ako hnev, znechutenie či smútok nielen prostredníctvom postáv, ale aj pomocou jedného zo základných herných princípov – učia vyhrávať a prehrávať.

Niekedy hry, podobne ako iné médiá, využívajú emócie na to, aby následne priniesli nejaké ideje či poznatky. Hoci sa táto taktika môže zdať na prvý pohľad cynická, často sa s tým stretávame v takzvaných presuasívnych hrách. Tieto hry kladú dôraz na vyjadrenie konkrétneho postoja.

Persuasívne hry sa "netvária", že chcú byť objektívne, ale otvorene priznávajú určité agendy, pričom tieto môžu byť rovnako pozitívne (napríklad hra vďaka ktorej sa vcítíme do prežívania duševnej choroby), diskutabilné (rozličné politické obsahy), ale aj jednoznačne negatívne (napríklad hry obhajujúce zločinecké režimy).

UČENIE OVLÁDANIA

Populárne hry majú takmer vždy spoločnú jednu vec týkajúcu sa učenia – dokážu nás naučiť sa ich hrať. Pochopiť, na čo kde kliknúť, aby sa stala požadovaná akcia a vedieť, ktorá akcia je vlastne potrebná. Nemusíme si všímať prostredie, príbeh, zasadenie či postavy, no nepohneme sa bez toho, aby sme sa naučili, ako hru ovládať.

Gee popisuje, ako sa hráči a hráčky v hre sondujú, vytvárajú hypotézy a prehodnocujú stratégie (2003, 208-209). Gee okrem toho uvádza, že „dobré videohry využívajú dobré princípy učenia, princípy vychádzajúce zo súčasných poznatkov v kognitívnej vede“ (2005, 34). Hry sú tak priestorom na experimentovanie, riskovanie a učenie sa bez strachu z následkov. Navyše dobré hry svoje princípy predstavujú postupne a výzvy v nich sa síce zdajú náročné, ale nie neprekonateľné. Je nepochybné, že pedagógovia by radi dosiahli minimálne podobnú krivku učenia, akou sa učíme dobré hry.

UČENIE EXTERNÝCH POZNATKOV "MIMOCHODOM"

Veľká časť hier sa odohráva v prostrediach vychádzajúcich zo skutočného sveta. Či už hovoríme o historických hrách, simuláciách alebo manažérov, realita je významným zdrojom inšpirácie. Opäť platí, že podobne ako v iných médiách, aj v prípade hier je miera inšpirácie rôzna. Niektoré diela sa snažia o čo najväčšiu historickú vernosť, iné sa inšpirujú len veľmi voľne. No aj v druhom prípade nám tieto hry môžu priniesť nejaké poznatky o tom, ako povedzme vyzerala dobová architektúra alebo čo obnáša ovládanie ponorky.

Hry inšpirované reálnym svetom spravidla nevznikajú so zámerom byť v prvom pláne vzdelávacie. Skutočnosť ľudí láka, a preto je ukazovaná aj v zábavných médiách. Samozrejme, že následne sa vzdelávací potenciál môže stať skvelou marketingovou pomocou, ale v prípade, že hru tvorí komerčný subjekt, je pochopiteľné, že na nej chce v prvom rade zarobiť. Preto má prednosť zábavnosť pred realizmom, ktorý by kazil zamýšľaný zážitok.

Práve tento typ učenia je jeden z tých, na ktoré sa vo svojej práci zameriavam. Fakt, že hry nás často učia "mimo chodou", je zásadný pri diskusii o vzdelávacom potenciále hier. Podobne ako iné médiá, aj hry sa podieľajú na našom chápaní sveta a ukazujú nám veci, ktoré nemôžeme zažiť na vlastnej koži.

Keďže však, ako som už naznačil, hry musia často voliť zjednodušenia a kompromisy (tie nemusia vychádzať len z umeleckých požiadaviek, ale aj z technických, personálnych či finančných limitácií), je tu nevyhnutná rola človeka s pravdivými znalosťami, najčastejšie pedagóga či rodiča. Existuje množstvo iniciatív mapujúcich vzdelávací potenciál hier, pričom svojím jazykom sa snažia priblížiť práve týmto skupinám. Jednou z takýchto iniciatív je aj portál Common Sense Media, na ktorom si zúčastníci môžu nájsť množstvo informácií o hrách (ale aj filmoch a knihách) z pohľadu vzdelávania.

GAME-BASED LEARNING (GBL)

Niektoré hry však nevznikajú len so zámerom využívať fakty len ako nástroj na umocnenie zážitku, ale sú pre ne základom, okolo ktorého je vystavané všetko ostatné. Špecifickým typom sú hry, ktoré vznikajú s víziou ich využitia priamo na školách. Môžeme ich vnímať ako jednu z kategórií edukačných hier, no s tým, že pri ich vývoji sa berú do úvahy konkrétne požiadavky niektorých predmetov. Môže ísť pritom o veľmi všeobecný, takpovediac globálny obsah (napríklad učenie fungovania organických zlúčenín), ale aj o obsah vytvorený priamo podľa požiadaviek lokálneho študijného kurikula.

Táto perspektíva sa nazýva (Digital) Game-Based Learning (používam medzinárodný pojem, keďže je aj v našich končinách zaužívaný akronym GBL, resp. DGBL). GBL je typ hry, ktorý má na rozdiel od ostatných perspektív definované vzdelávacie výsledky. Pri GBL je dôležitý balans medzi hrateľnosťou a vzdelávacím obsahom, pričom dôležité kritérium je schopnosť poznatky využiť v praktickom živote (EdTechReview 2013). Hry využívané na vyučovacích hodinách musia okrem vzdelávacej a zábavnej funkcie spĺňať niekoľko ďalších podmienok, napríklad musia byť rýchlo pochopiteľné, keďže málokedy sa na takúto aktivitu dá alokovať viac ako jedna či dve vyučovacie hodiny. Z toho vyplýva aj nutnosť krátkosti herného obsahu. To, že je krátky, však neznamená, že jeho tvorba je jednoduchá. Dôležité je, aby komunikované významy boli čo najjednoduchšie pre rozličné typy študentov, z ktorých niektorí zákonite budú mať slabšiu motiváciu. Medzi ďalšie výzvy pre vývojárov týchto

hier patrí technologická prístupnosť. Ani v bohatých častiach sveta nie je pravidlom, aby školy a deti boli vybavení najmodernejšou výpočtovou technikou, a preto musia tieto hry mať relatívne nízke technické požiadavky. Treba ale povedať, že v dnešnej dobe výkonných mobilov a lacných desktopov tento problém prestáva byť zásadný.

Podobne ako v predchádzajúcom prípade, aj tu je samozrejme dôležitá rola osoby s poznatkami, no tieto hry s ňou často explicitne počítajú. Preto tieto hry spravidla sprevádzajú doplnkové materiály, témy na diskusie, študijné listy, kvízy a podobne. A hoci som doteraz spomínal hry vyvíjané priamo so zámerom využitia na hodinách, v prípade, že ku komerčným hrám vzniknú podobné metodické materiály, môžeme aj v takom prípade hovoriť o GBL. Tento smer uvažovania o vzdelávaní pomocou videohier (teda využitie komerčnej hry priamo na hodine s využitím metodík) má do budúcnosti obrovský potenciál. Je však potrebné, aby vyrástla generácia pedagógov, pre ktorých sú hry dominantným médiom.

ZVÝŠENIE ZÁUJMU

Posledné z perspektív vzťahu hier a vzdelávania sa netýkajú priameho učenia z hier. Opäť tu odkážem na staršie médiá, ktoré aj keď sú často fakticky nepresné, dokážu vyvolať záujem o dozvedanie sa v danej téme. Podobný mechanizmus sa prirodzene týka aj hier, a to jednak tých, ktoré vychádzajú zo skutočnosti, ale aj tých, čo zo skutočnosti nevychádzajú. Fiktívna hra o dobíjaní fiktívneho vesmíru môže vzbudiť záujem o fungovanie inovatívnych technológií, hra o vývoji organizmu od bunky po civilizáciu zase vzbudiť záujem o evolučnú teóriu.

V tejto perspektíve však nie je možné hovoriť priamo o vzdelávacom potenciáli. V podstate všetko, čo v zábavných médiách čítame, môže nejakým spôsobom inšpirovať k tomu, aby sme sa do nejakej témy ponorili hlbšie. Výnimočnosť hier v tomto prípade spočíva len v tom, že nás viac angažujú, vyžadujú pozornosť, a pre mnohých sú hlavným zábavným médiom.

GAMIFIKÁCIA

Posledná perspektíva vzťahu hier a vzdelávania sa týka využívania herných elementov vo vzdelávaní. Pre dnešných mladých ľudí sú spoločenské a počítačové hry bežnou súčasťou ich života a v konkurencii jednej z najprirodzenejších ľudských činností (hrania) je tak čím ďalej tým náročnejšie udržať pozornosť poslucháčov, ktorých je potrebné niečo naučiť, či už v školskom alebo firemnom prostredí. Tejto téme sa podrobnejšie venujem v článku *Čo je to gamifikácia a aké sú jej riziká* (2019).

Niektoré inštitúcie na tento trend reagovali pridávaním herných prvkov do svojich procesov. Tento jav sa nazýva gamifikácia, z anglického gamification. Obzvlášť v školstve (ale napríklad aj vo firmách) sa môže zdať, že v skutočnosti nejde o žiadny zásadný nový fenomén, a že podobné veci sa dejú od nepamäti. Ian Bogost (2015) uvádza, že nejde o nič, čo by neexistovalo pred masovým rozšírením hier. Príkladom môže byť zbieranie bodov v supermarkete či podobné jednoduché vernostné súťaže. Dodáva tiež, že použitie náhodných prvkov herného média (ako sú body, príbeh či objavovanie) neznamena, že môžeme hovoriť o nejakom systémovom spájaní dvoch javov. Jeho vymedzenie sa ale skôr týka samotného pojmu. To, že sa herné prvky rozšírili aj do bežných denných činností však nepopiera. Gamifikácia ale v rámci témy vzťahu hier a vzdelávania stojí trochu bokom. Na rozdiel od predchádzajúcich perspektív tu nehrajú dominantnú rolu herné obsahy. Gamifikácia sa dá "napasovať" na každý aspekt života vrátane každodennosti (McGonigal 2011), preto nie je tak zaujímavá z pohľadu mediálnych štúdií a venujú sa jej skôr odborníci z oblasti psychológie, pedagogiky a andragogiky.

ZHRNUTIE

V texte som predstavil hlavné perspektívy, ktorými sa dá nazerať na vzťah vzdelávania a digitálnych hier. Prvé tri nám hovoria v podstate o všetkých hrách. Miera ideologického obsahu sa samozrejme líši titul od titulu, ale tak ako pri iných médiách, aj tu platí, že neideologickosť neexistuje. Pre všetky hry takisto platí, že rovnako ako iné prejavy ľudskej kreativity, aj ony majú za cieľ pracovať s pocitmi konzumentov. Tiež netreba zabúdať na to, že žiadna hra sa nedá hrať bez toho, aby sme sa ju naučili ovládať. Tieto tri perspektívy sú nesmierne dôležité pre mediálne štúdiá a príbuzné odbory, no so vzdelávaním v užšom zmysle slova súvisia skôr okrajovo. Naopak s priamym vzdelávaním úzko súvisia ďalšie dve perspektívy. Učenie sa faktov "mimochodom" a GBL majú praktické využitie vo vzdelávaní, či už inštitucionalizovanom alebo neformálnom. V oboch prípadoch je tiež nevyhnutná rola človeka s faktickými poznatkami, ktorý dokáže vzdelávací proces usmerniť (Garris, Ahlers, Driskel, 2002:460). Predposledná perspektíva je najzložitejšia. Vzbudenie záujmu je skutočne nevyspytateľné a to, čo jedného môže povzbudiť k hlbšiemu pátraniu, druhého môže naopak znechutiť. Nehovoriac o tom, že v tomto prípade neexistujú výskumy, keďže sa veľmi ťažko dokazuje akákoľvek kauzalita. Nakoniec, gamifikácia v užšom chápaní je viac-menej samostatnou oblasťou a v určitej forme existuje vo vzdelávaní od nepamäti. V tomto prípade

však nejde o “vzdelávaciu hru” (kam by sme v širokom chápaní tohto pojmu zaradili všetky predchádzajúce perspektívy). Samozrejme to neznamená, že v praxi nedochádza k prelínaniu s inými perspektívami, keďže mnohé gamifikačné projekty sú spojené napríklad aj s učením konkrétnych poznatkov (často napr. pri využití gamifikácie v onboardingu).

REFERENCIE

Bogost, I. (2007) *Persuasive Games: THE EXPRESSIVE POWER OF VIDEOGAMES*. The MIT Press.

Buček, S. (2019) Čo je to gamifikácia a aké sú jej riziká. *Sociálna prevencia* vol. 2. 17 – 19.

Buček, S. (2020) Do Digital Games Promote Capitalism? Interview with Alfie BOWN. *Acta Ludologica* 2020, Vol. 3, No. 2, 72-82. Dostupné na: https://actaludologica.com/wp-content/uploads/2020/12/AL_2020-3-2_Interview-Bown-Bucek.pdf

Bogost, I. (2015) Why Gamification is Bullshit? In Walz S. P. (ed): *Gameful World: Approaches, Issues, Applications*. The MIT Press.

Bown, A. (2017). *The PlayStation Dreamworld*. Polity.

EdTechReview (2013) What is GBL (Game-Based Learning)? Dostupné na: <https://www.edtechreview.in/dictionary/what-is-game-based-learning>

Gee, J. P. (2003) *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2005) “Good Video Games and Good Learning.” *Phi Kappa Phi Forum* 85 (2): 33 – 37. Dostupné na: <https://gamesandimpact.org/wp-content/uploads/2012/02/GoodVideoGamesLearning.pdf>

Nintendo unity (2017) Can You Beat Super Mario Bros. With No Kills, No Coins and No Items? Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=FcPtD9p9P68&t=20s>

McGonigal, J. (2011) *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin Books.

KONCEPT DIGITÁLNEHO OBČIANSTVA NA SLOVENSKU V ROKU 2023

DIGITAL CITIZENSHIP IN PRACTICE IN SLOVAKIA IN 2023

Andrea Cox

Digitálna inteligencia, Bratislava, Slovensko

ABSTRAKT: Článok prináša súhrn hlavných konceptov, z ktorých vychádza digitálne občianstvo v Európe. Rozoberá tri hlavné piliere, na ktorých stojí digitálne občianstvo, a to bezpečnosť online, angažovanosť a technológie, ktoré majú umožňovať jeho praktickú aplikáciu. Článok sa pozerá na kľúčové oblasti definujúce podstatu digitálneho občianstva a kladie ich do podmienok v Slovenskej republike na jar 2023. Východiskom sú kľúčové dokumenty prijaté na úrovni Rady Európy, jej odporúčania a zhodnotenie, ako sa Slovensku darí aplikovať tieto odporúčania na národnej úrovni. Prináša námety, ako jednotlivé kompetencie z referenčného rámca kompetencií pre demokratickú kultúru môžu zlepšiť stav digitálneho občianstva na Slovensku. Záver je venovaný návrhom, ako možno zlepšiť podmienky na Slovensku na implementáciu konceptov digitálneho občianstva.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: digitálne občianstvo; bezpečnosť online; participácia online; rešpekt; internet

ABSTRACT: This article provides a summary of the main concepts underlying digital citizenship in Europe. It discusses the three main pillars underpinning digital citizenship, namely online safety, engagement and the technologies to enable its practical application. The article looks at the key areas defining the essence of digital citizenship and puts them in the context of the Slovak Republic as of spring 2023. The starting point is the key documents adopted at the level of the Council of Europe, its recommendations and an assessment of how Slovakia has managed to apply these recommendations at the national level. It provides ideas on how the individual competences from the Competences Reference Framework for Democratic Culture can improve the state of digital citizenship in Slovakia. It concludes with suggestions on how to improve the conditions in Slovakia for the implementation of digital citizenship concepts.

KEYWORDS: digital citizenship; online safety; online participation; respect; internet

KONCEPT DIGITÁLNEHO OBČIANSTVA V EURÓPE

V 90. rokoch 20. storočia, kedy sa internet stával bežným a prístup k nemu sa rozširoval, sa začali objavovať prvé štúdie o digitálnej priepasti a vplyve internetu na spoločnosť. Tieto štúdie sa zameriavali na rozdiely v prístupe k internetu a využívaní digitálnych technológií medzi rôznymi skupinami obyvateľstva a na vplyv internetu na spoločenské, politické a kultúrne zmeny. Digitálne občianstvo a jeho konceptualizácia začala byť zaujímavá pre akademickú obec až s rozvojom internetu a sociálnych sietí tak, ako ich priniesli spoločnosti Facebook (2004) a YouTube (2005) a do úvah sa dostáva aj vplyv internetu na demokraciu a participáciu občanov v politickom a spoločenskom živote.

Koncept digitálneho občianstva vychádza zo všeobecného konceptu občianstva, ktorý bol v priebehu času definovaný rôznymi spôsobmi. Koncept občianstva zahŕňa prvky identity, kultúry a globalizácie, čím sa líši od doktrinálnej definície štátneho občianstva. Štátne občianstvo je možné definovať ako trvalý politicko-právny zväzok medzi fyzickou osobou a štátom, z ktorého potom vyplýva komplex vzájomných práv, slobôd a povinností občana aj štátu určených a zabezpečovaných štátom, ktoré mu poskytnú aktívnu účasť na štátnom, politickom, ekonomickom a kultúrnom dianí spoločnosti štátu, Svák et al. (2009, s. 272). Vzťah medzi záväzkami a povinnosťami odlišuje digitálne občianstvo od toho, ktoré je späté s konkrétnym štátom. Prvé výskumy digitálneho občianstva sa zameriavali na prístup k technológiám, ale neskôr boli kritizované za príliš úzke zameranie. Vedci odmietli koncept digitálnej priepasti a začali používať pojem digitálne občianstvo na opis procesu začlenenia sa do digitalizovanej spoločnosti ako digitálny občan. Definícia digitálneho občianstva sa medzi vedcami líši, ale vo všeobecnosti sa opisuje ako viacrozmerný a premenlivý koncept, ktorý zahŕňa veľmi rozmanité skúsenosti s tým, aké je to žiť ako občan v digitálnom veku. Premenlivosť konceptu a jeho závislosť od kontextu potom spôsobuje, že existuje mnoho rôznych definícií občianstva, pričom každá z nich sa zameriava na iný aspekt občianstva a môže byť ovplyvnená konkrétnym politickým alebo sociálno-kultúrnym kontextom.

V prostredí strednej Európy sú kľúčové najmä štúdie a výskum akademikov z Európy. Zároveň existuje aj rozdiel v prístupe a chápaní digitálneho občianstva medzi výskumníkmi v Európe a v USA. Americkí akademici a aktivisti zdôrazňujú význam slobodného prístupu k informáciám a ochrany osobných údajov v digitálnej ére. Keďže je sloboda prejavu

silne chránená prvým dodatkom k ústave, digitálne občianstvo sa často sústreďuje na individuálnu slobodu a práva jednotlivca. To ovplyvňuje aj prístup k boju proti nenávisným prejavom online, ktorý často v USA ustupuje právu na slobodu prejavu.

Na druhej strane, v Európe a špeciálne v krajinách Európskej únie, kde štát alebo štátne či medzištátne organizácie zabezpečujú prílev oveľa väčších finančných prostriedkov či kapacít do rozvoja vedy a technológií než súkromný sektor, sa na digitálne občianstvo zvyčajne pozerá ako na súčasť širšieho konceptu občianskej spoločnosti. Tento prístup zdôrazňuje zodpovednosť občanov za spoločnosť a dôležitosť využitia digitálnej technológie na zlepšenie kvality života a spoločnosti ako celku. Európski akademici a aktivisti sa zameriavajú na otázky ako participácia v digitálnej spoločnosti, riešenie digitálnej nerovnosti a ochranu práv v digitálnom svete. Karen Mossberger, profesorka na Arizonskej štátnej univerzite, vo svojej knihe s názvom „Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation“ z roku 2008 definuje digitálne občianstvo ako „schopnosť využívať internet na každodenné účely, pričom to vyžaduje pravidelný prístup k internetu (zvyčajne doma), technické zručnosti a vzdelávacie kompetencie na vykonávanie úloh, ako napríklad hľadanie a používanie informácií na webe a komunikáciu s ostatnými prostredníctvom internetu... Digitálne občianstvo je podporným faktorom politického občianstva, pretože internet a jeho nástroje umožňujú občanom získavať a zdieľať informácie a súčasne sa zapájať do politických procesov.“

Ďalšiu dôležitú definíciu digitálneho občianstva ponúka Sherry Turkle. Vo svojej knihe „Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other“ z roku 2011 popisuje digitálne občianstvo ako schopnosť používať digitálne nástroje na spoločenské zapojenie a zapojenie sa do verejných diskusií. Turkle zdôrazňuje dôležitosť udržať rovnováhu medzi používaním digitálnych technológií na uľahčenie nášho zapojenia do verejných záležitostí a zároveň na udržanie nášho skutočného sveta a vzťahov. Tento menej technologický a viac psychologický postoj sa odzrkadľuje v časti digitálna rovnováha alebo digitálny blahobyť, ktorý je dôležitou súčasťou digitálneho občianstva.

V prostredí Slovenskej republiky je nevyhnutné brať do úvahy rámce regulátora na štátnej alebo medzinárodnej úrovni. V súčasnosti neexistuje konkrétna legislatíva na Slovensku, ktorá by sa výhradne venovala digitálnemu občianstvu. Niektoré aspekty digitálneho občianstva sú však upravené v zákonoch o ochrane osobných údajov, o elektronickom podpise,

elektronickej podobe výkonu pôsobnosti orgánov verejnej moci (známy ako zákon o e-governmente) a v mnohých iných zákonných predpisoch súvisiacich s používaním informačných a komunikačných technológií. Zásadným momentom bolo prijatie Zákona o mediálnych službách č. 264/2022, ktorý upravuje kompetencie v rozvíjaní mediálnej gramotnosti. Tu sa javí ako dôležité práve vzdelávanie k digitálnemu občianstvu, ktoré je zahrnuté v niekoľkých legislatívnych dokumentoch a medzinárodných zmluvách. Medzi najdôležitejšie patria Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030, ktorá síce nehovorí o digitálnom občianstve, no reflektuje na mnoho digitálnych a občianskych zručností a Konceptia informatizácie spoločnosti na roky 2019-2023 zameriavajúca sa na zlepšenie prístupu občanov k informačným a komunikačným technológiám a na rozvoj digitálneho občianstva v rámci celkovej informatizácie spoločnosti. Slovensko bolo jedným zo signatárskych členov Rady Európy pri prijímaní Odporúčaní CM/Rec(2019)10 Výboru ministrov členským štátom o rozvoji a podpore vzdelávania v oblasti digitálneho občianstva.

Rada Európy definuje digitálneho občana ako osobu, „ktorá ovláda kompetencie pre demokratickú kultúru, aby bola schopná kompetentne a pozitívne pracovať s rozvíjajúcimi sa digitálnymi technológiami; aktívne, nepretržite a zodpovedne sa zúčastňovať na spoločenských a občianskych aktivitách; byť zapojená do procesu celoživotného vzdelávania (vo formálnom, neformálnom a informálnom prostredí) a byť odhodlaná neustále brániť ľudské práva a dôstojnosť“. Prináša zrejme prepojenie s offline svetom aj v merite definície digitálneho občianstva, ktoré chápe ako schopnosť aktívne, nepretržite a zodpovedne sa zapájať do komunít (miestnych, národných, globálnych, online a offline) na všetkých úrovniach (politickej, ekonomickej, sociálnej, kultúrnej a medzikultúrnej). Tento princíp je nevyhnutné zdôrazňovať pri tvorbe zákonov a stratégií rozvoja spoločnosti, aby to, čo nie je dovolené offline, nebolo dovolené ani online a zároveň sa bralo na zreteľ to, že ujma online má fyzické prejavy offline.

Základom celkovej koncepcie digitálneho občianstva je desať digitálnych oblastí, ktoré môžu slúžiť ako rámec pre začlenenie kompetencií pre demokratickú kultúru do digitálneho prostredia. Podľa Richardson a Milovidov (2019) sú koncepcie rozdelené do troch skupín: „Byť online“, „Pohoda online“ a „Práva online“.

„Byť online“ zahŕňa tri oblasti, ktoré sa týkajú kompetencií potrebných na prístup do digitálnej spoločnosti a na bezpečné a slobodné vyjadrovanie svojich názorov a participácie v komunite.

Týmito tromi oblastami sú:

- prístup a začlenenie. Jedným z hlavných cieľov digitálnej inklúzie je zabezpečiť, aby ľudia mali prístup k internetu a k digitálnym technológiám, a tým aj k informáciám a službám, ktoré sa stávajú čoraz viac dostupnými online, prípadne výhradne cez digitálne technológie (napr. platba za parkovanie v mestách). Avšak, existujú určité skupiny obyvateľstva, ktoré sú znevýhodnené a potrebujú špeciálnu pozornosť pri inklúzii do digitálneho prostredia. Tieto skupiny zahŕňajú ľudí s nízkymi príjmami, starších ľudí, osoby so zdravotným postihnutím, migrantov, ľudí utekajúcich pred vojnou a rôzne menšiny. Pre tieto skupiny môže byť prístup k digitálnym technológiám obmedzený kvôli finančným alebo iným faktorom, ako napríklad nízky stupeň gramotnosti, nedostatočné technické zručnosti, nedostupnosť prístupových zariadení či jazyková bariéra.

- učenie a tvorivosť. V digitálnom svete sa neustále objavujú nové technológie a nástroje, ktoré menia spôsob, akým sa učíme a prezentujeme naše nápady a tvoríme. S tým súvisí aj potreba celoživotného vzdelávania a rozvíjania osobných a profesionálnych zručností v oblasti digitálneho občianstva. V dnešnej dobe sa stáva stále dôležitejším zvládať rôzne digitálne zručnosti, ako sú práca s počítačom, internetom, sociálnymi sieťami, online komunikácia a mnoho ďalších. Zároveň je dôležité rozvíjať kreativitu a využívať rôzne nástroje a technológie v rôznych kontextoch. Zanedbávanie vzdelávania digitálnych zručností prehlbuje digitálnu priepasť, ktorá existuje medzi mladými používateľmi technológií, digitálnymi domorodcami a seniormi, z ktorých podľa Eurostatu len 11 percent (vo vekovej skupine 65 - 74 rokov) disponuje aspoň základnými digitálnymi zručnosťami. Mnohým z 1,4 milióna seniorov na Slovensku sa nedostáva základných prínosov internetu, akými je komunikácia s blízkymi, prístupy k informáciám a službám a učenie či zábava online.

- mediálna a informačná gramotnosť. Stáva sa, že tieto pojmy sa zamieňajú podľa cieľa, ktorý sledujú rôzni autori. Najmä vo vzťahu k budovaniu konkrétnych zručností v rámci Referenčného rámca kompetencií pre demokratickú kultúru sa poukazuje na zručnosti v oblasti informačnej gramotnosti, pričom treba zdôrazniť, že „informačná gramotnosť predstavuje súhrn kompetencií zahrnutých v ostatných gramotnostiach“ (Hrdináková, 2013). Mediálna gramotnosť sa chápe ako súbor zručností a schopností,

ktoré sú nevyhnutným predpokladom zodpovedného využívania médií a prístupu k nim, a ktoré určujú proces komunikácie. Zjednodušene možno povedať, že pokiaľ mediálna gramotnosť sa zameriava na schopnosť porozumieť a interpretovať médiá, vrátane tlače, rozhlasu, televízie a internetu a zahrňuje schopnosť rozpoznať rôzne typy médií a porozumieť ich funkciám a cieľom, schopnosť kriticky hodnotiť informácie a zdroje a rozpoznať mediálne vlastníctvo a záujmy, informačná gramotnosť sa zameriava na schopnosť vyhľadávať, hodnotiť a používať informácie. Obe tieto gramotnosti sú kľúčové pri identifikácii nepravdivých informácií, ktoré sa dnes šíria oveľa jednoduchšie, s veľkým spoločenským dopadom, idúc až do podstaty demokratického zriadenia. Falošné alebo zavádzajúce informácie sú zámerne šírené s cieľom manipulovať s verejným názorom a ich vplyv na spoločnosť a politický život je stále závažnejší. Z tohto pohľadu je kvalitné, atraktívne a efektívne, formálne aj neformálne vzdelávanie k mediálnej a informačnej gramotnosti kľúčové pre udržanie demokracie, občianskej súdržnosti a kohézie spoločnosti.

„Pohoda online“ zahŕňa tri oblasti, ktoré môžu používateľom pomôcť pozitívne sa zapojiť do digitálnej spoločnosti:

- etika a empatia. V kontexte digitálneho občianstva je dôležité rozprávať aj o etike a empatii. S rozšírením digitálnych médií a početných sociálnych sietí sme svedkami zmeny spôsobu, akým ľudia interagujú a komunikujú. Napriek tomu, že odborníci venujúci sa fenoménu internetu a komunikácii online poukazujú na disinhibičný efekt a negatívne dopady anonymity online, je k dispozícii len málo edukatívnych zdrojov, ktoré by budovali empatiu. Pokiaľ sa empatia chápe ako zručnosť, je možné sa jej naučiť. To je dôležité pre všetkých občanov, či už sú súčasťou vzdelávacieho systému, alebo sa k nim tieto informácie dostávajú informálne. S prijatím Zákona o digitálnych službách na úrovni Európskej únie sa zjednotil prístup „čo je zakázané offline, je zakázané aj online“. Digitálne prostredie by malo byť bezpečné a zdravé miesto pre všetkých používateľov, bez ohľadu na ich pohlavie, rasu, vieru, sexuálnu orientáciu alebo národnosť a iné chránené charakteristiky. Tak ako v reálnom svete, aj v online svete by sa ľudia mali riadiť určitými pravidlami a etickými normami, a to aj v oblastiach, ktoré nevyhnutne nie sú regulované zákonom, ale spoločenskými normami. Ak empatiu chápeme ako schopnosť pochopiť a cítiť emócie a potreby iných ľudí, nevyhnutne jej súčasťou je aj rešpektovanie a pochopenie odlišností v názoroch, hodnotách a kultúrach. V digitálnom svete by mali byť použí-

vatelia schopní porozumieť a rešpektovať názory a potreby ostatných, bez ohľadu na to, či s nimi súhlasia alebo nie.

- zdravie a pohoda. Digitálne občianstvo sa dotýka nielen využívania digitálnych nástrojov a technológií, ale aj zdravia a pohody jednotlivcov a spoločnosti ako celku. Digitálne technológie a internet majú pre ľudí mnoho pozitívnych vplyvov, no zároveň prinášajú aj určité riziká, ktoré môžu ovplyvniť zdravie a pohodu používateľov. Jedným z problémov sú tzv. digitálne stresory. Stresory sa môžu líšiť v závislosti od príslušnosti k rôznym socio-demografickým vrstvám, iný súbor stresorov je prítomný v živote dospievajúcich (obťažovanie online, kyberšikanovanie, vzťahy online) a iný v živote pracujúcich v produktívnom veku vo výrobných odvetviach (stres z informačno-komunikačných technológií či iných technológií na pracovisku). Stres môže byť spôsobený napríklad neustálym prijímaním správ a notifikácií z mobilného telefónu, nadmerným surfovaním na internete alebo aj závislosťou na sociálnych sieťach, ale aj napríklad z nadmerného používania digitálnych technológií. Tento stres môže mať negatívne dôsledky na fyzické i psychické zdravie jednotlivcov.

- elektronická prítomnosť a komunikácia. Viac ako pojem e-prítomnosť je rozšírený pojem digitálna stopa, ktorá je tak úzko spojená s našou prítomnosťou online. Digitálna stopa môže byť aktívna a pasívna a prítomnosť online cieľená alebo nezamýšľaná. E-prítomnosť sa vzťahuje na osobné a medziľudské vlastnosti, ktoré sú smerodajné pri udržiavaní digitálnej reputácie a digitálnej identity. V závislosti od typu komunikácie používateľov môže byť e-prítomnosť negatívna alebo pozitívna a v závislosti od sociálnych a kognitívnych schopností pri vytváraní digitálnej reputácie to môže e-prítomnosť aj podporiť alebo obmedziť. Jednoduchým testom, ako overiť rozsah a kvalitu e-prítomnosti, je zadať do vyhľadávača meno a priezvisko alebo iné osobné údaje používateľa. Podobne ako e-prítomnosť, aj online komunikácia môže mať negatívny alebo pozitívny charakter, pričom je dôraz daný na schopnosť komunikovať s ostatnými bezpečným a zodpovedným spôsobom. Zručnosti potrebné na vytvorenie pozitívnej online komunikácie súvisia aj so sociálnymi a kognitívnymi zručnosťami človeka pri tvorbe správy. Vzhľadom na povahu online komunikácie a skutočnosť, že ju možno prezeráť, zdieľať alebo sa môže stať virálnou, by online komunikácia mala byť podľa možnosti prospešná pre spoločnosť a online komunitu. V tejto súvislosti hovoríme o cieľenej pozitívnej komunikácii. Nevyhnutné je taktiež zmieniť ochranu osobných údajov v členských štátoch

Európskej únie, ktorá nariadením z mája 2018 výrazne prispela k väčšiemu povedomiu o manažovaní osobnej identity online.

„Práva online“ sa týkajú štyroch kompetencií súvisiacich s právami a povinnosťami občanov v komplexných a rozmanitých spoločnostiach v digitálnom kontexte:

- aktívna účasť. Aktívna participácia je jedným z kľúčových aspektov digitálneho občianstva. Znamená to, že občania nie sú pasívnymi príjemcami informácií, ale aktívne sa zapájajú do rozhodovacieho procesu a aktívne vyjadrujú svoje názory a postoje k spoločenským otázkam. V digitálnom svete to zahŕňa aktívne zapájanie sa do online diskusií, petícií, verejných konzultácií a iných foriem online participácie. Digitálna participácia nie je cieľom samým osebe, ale je prostriedkom pre demokratickú účasť. Preto je potrebné zabezpečiť, aby participácia na online platformách bola súčasťou širšieho procesu rozhodovania (napríklad verejné konzultácie a pripomienkové konania pri príprave strategických dokumentov a legislatívnych návrhov) a aby sa názory a postrehy, ktoré sa získavajú online, zohľadnili a brali do úvahy pri tvorbe politik a rozhodnutí. Pre aktívnu digitálnu participáciu je potrebné, aby online platformy boli bezpečné, intuitívne a jednoducho použiteľné aj pre menej skúsených užívateľov. V tomto kontexte je z pohľadu transparentnosti algoritmov sociálnych sietí dôležitá pripravovaná legislatíva regulujúca používanie umelej inteligencie v Európskej únii.

- práva a povinnosti. Tak ako majú občania v spoločnosti určité práva a povinnosti, aj digitálni občania v online svete majú určité práva a povinnosti. Zároveň si digitálni občania musia byť vedomí svojich vlastných online práv a povinností a rozumieť im, aby neporušovali práva a povinnosti iných. Demokratické spoločenstvá kladú dôraz na spravodlivé a férové pravidlá a príležitosti. Pri používaní akejkoľvek služby online, či už sociálnej siete, komunikačnej platformy alebo aplikácií a softvérov sú tieto pravidlá dôsledne popísané. Čo však možno vyčítať týmto pravidlám definujúcim práva a povinnosti, je ich (ne)prístupnosť, (ne)zrozumiteľnosť a (ne)transparentnosť, ako aj výklad samotných pravidiel sociálnymi platformami. Dôraz na vedomé a informované používanie nástrojov online je nevyhnutný pre praktickú aplikáciu práv a povinností online.

- súkromie a bezpečnosť. Súkromie, ochrana údajov a bezpečnosť online sú neoddeliteľne spojené s právami, slobodou a zodpovednosťou. Digitálni občania musia vedieť, ako chrániť svoje údaje a digitálnu identitu a dodržiavať nevyhnutné bezpečnostné opatrenia pri akejkoľvek aktivite

online. Tento prístup bol smerodajný pri rozvíjaní digitálnych zručností aj v prvých desaťročiach 21. storočia na Slovensku. Dôraz na riziká, nebezpečenstvá a budovanie čisto technických zručností nedávali priestor na podporu myšlienky aktívneho digitálneho občana, ktorý si uvedomuje vlastnú zodpovednosť či už pri ochrane zariadení, (ne)šírení nevyžiadanej pošty a spamu, aktualizácii operačného systému a aplikácií alebo zdieľania geolokácie s tretími stranami. Bezpečnosť online však nie je iba o ochrane seba samého, ale aj o starostlivosti o druhých a o prispievaní k pozitívnej zmene prostredia, v ktorom žijeme. Aktívny prístup k bezpečnosti online nahrádza samotné technické zručnosti, ak sú izolované, nezdieľané s ostatnými. Neformálne vzdelávanie, medzigeneračný dialóg a zdieľanie pozitív online sveta umožňujú používateľom technológií dôverovať si navzájom a rešpektovať sa.

- informovanosť spotrebiteľov. Nedostatočná informovanosť používateľov sociálnych sietí a nástrojov online pramení z podstaty ich biznis modelu. Keďže sú často zadarmo, používateľ, aj keď vstupuje do kontraktuálneho vzťahu, si nie je vedomý svojich práv a povinností ako spotrebiteľ. Menou sa stávajú osobné údaje. Vzdelávanie občanov ako spotrebiteľov podporí ich aktívnu účasť v digitálnej ekonomike a prispeje k väčšej bezpečnosti online, napríklad či už ide o nákupy online alebo mikrotransakcie v online hrách. Občan ako spotrebiteľ „je jednotlivcom, ktorý sa rozhoduje na základe etických, sociálnych, ekonomických a ekologických kritérií. Občan spotrebiteľ aktívne prispieva k spravodlivému a trvalo udržateľnému rozvoju svojou starostlivosťou a zodpovedným konaním v rodine, na národnej a globálnej úrovni“ (Thoresen 2005). Príležitosti, ale aj riziká pre občanov spotrebiteľov, sú rovnako prítomné offline aj online. Vzdelávanie v tejto oblasti buduje kritické myslenie, ekologickú a sociálnu zodpovednosť a napomáha prekonávať digitálnu priepasť v spoločnosti.

ODPORÚČANIA

Je zrejma súvislosť medzi vyššou úrovňou digitálneho občianstva a zvýšenou aktívnosťou v online komunite a využívaním digitálnych technológií na lepšiu spoločenskú účasť a zapojenie do politického rozhodovania. V čase, keď Slovensko vedie rebríček najnižšej účasti občanov vo voľbách do Európskeho parlamentu, účasť na voľbách do VÚC, komunálnych zastupiteľstiev či prezidentských voľbách osciluje medzi 42 až 46 percent, je v záujme zvýšenia politickej participácie nevyhnutné investovať do pozdvihnutia úrovne digitálneho občianstva. Jedným z najdôležitejších prístupov k rozvíjaniu digitálneho občianstva je výuka digitálnych zručností

v školách. Štátny vzdelávací program či prebiehajúca kurikulárna reforma teoreticky zabezpečujú vzdelávanie rozvíjajúce digitálnu gramotnosť, bezpečnosť na internete a podporu participácie online. Viaceré občianske iniciatívy, ako napr. Aj ty v IT, program #Cyber4Kids alebo iniciatíva Code Week, supľujú nedostatočné vzdelávanie poskytované štátnymi inštitúciami a dokonca aj štátom vytvorená pozícia digitálnych koordinátorov je často závislá od dostupnosti kapacít tretieho sektora. Zároveň by mal štát investovať do kampaní na zvyšovanie povedomia o bezpečnosti na internete. Kampane by sa mali zamerať na rôzne témy, ako napríklad ochranu osobných údajov, kybernetické násilie, či ochranu proti kyberšikanovaniu. Vhodným poukázaním na neželané javy a riziká internetu môže štát ukázať jasný postoj a tvoriť spoločenské normy, ktoré vytesnia tieto javy na okraj spoločnosti. Rozvíjanie digitálneho občianstva tiež závisí od kvality a dostupnosti digitálnej infraštruktúry, ktorá musí byť dostupná všetkým občanom. Podpora nezávislých médií a boj proti dezinformáciám nesmie stáť na aktivitách tretieho sektora či byť ponechaný na rozhodnutie súkromných spoločností a veľkých online platforiem, no musí vychádzať z odhodlania štátu budovať demokratickú kultúru.

ZÁVER

Digitálne občianstvo poskytuje odpoveď na otázku, ako budovať odolnú, inkluzívnu a demokratickú spoločnosť. Zlepšenie digitálnej gramotnosti, kritického myslenia a podpory spoločenskej angažovanosti pomocou digitálnych technológií môže mať pozitívny vplyv na spoločnosť a jej demokraciu. Digitálne občianstvo by malo byť inkluzívne, multidimenzionálne a zohľadňovať rôzne kultúry a minority. Je dôležité, aby sa vedecko-technický pokrok a spoločenské zmeny odrážali v koncepte digitálneho občianstva vedome, aby zákonodarcovia a tvorcovia politik boli tí, ktorí svojimi rámcami usmerňujú aplikáciu tohto konceptu. Nedostatočná úroveň premieňania princípov digitálneho občianstva do slovenskej legislatívy či života spoločnosti predstavuje výzvu, ktorá si vyžaduje spoločenskú dohodu, podporu štátnej správy a samospráv a dostatočné finančné zdroje. Zároveň však predstavuje jedinú cestu, ako možno pripraviť spoločnosť na priemyselnú revolúciu 5.0 a zmeny, ktoré nevyhnutne prinesie pre všetkých občanov.

REFERENCIE

Jæger, B. (2021). Digital Citizenship – A Review of the Academic Literature. Budrich Journals.

Mossberger, K., Tolbert, C., McNeal R.S. (2008). Digital citizenship: the internet, society, and participation. Cambridge, Mass: MIT Press.

<https://www.europarl.europa.eu/election-results-2019/sk/volebna-ucast/>

Eurostat. (2020) Ageing Europe – looking at the lives of older people in the EU.

Hrdináková L. (2013). Mediálna a informačná gramotnosť. Úvod do problematiky. Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra knižničnej a informačnej vedy

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania (2011)

Weinstein E. et al (2015). How to Cope With Digital Stress: The Recommendations Adolescents Offer Their Peers Online. Journal of Adolescent Research

Thoresen V. (2005). Consumer citizenship education. Guidelines. Vol. 1 Higher Education. The Consumer Citizenship Network

Cox A. et al (2021) (Ne)bezpečne v sieti. Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore. Cenef

Richardson J., Milovidov E. (2019) Digital citizenship education handbok. Rada Európy

Richardson J., Milovidov E. (2018) Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru. Rada Európy

NÁRODNÁ LINKA NA POMOC DEŤOM V OHROZENÍ VIAC AKO NI(C)K

NATIONAL HELPLINE FOR CHILDREN AT RISK VIAC AKO NI(C)K

Andrej Kostanjevec

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, Špitálska 8, 812 67 Bratislava

ABSTRAKT: Vo svojom príspevku predstavím Národnú linku na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K ako prvú, štátom zriadenú linku pomoci pre deti a mladých ľudí. Objasním jej vznik, činnosť a filozofiu pomoci. Predstavím štatistické ukazovatele za rok 2022 a vízie rozvoja linky v najbližšej budúcnosti.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: linka pomoci; deti; mládež; poradenstvo; nebezpečenstvo; násilie

ABSTRACT: In my contribution, I will present the National helpline for children at risk VIAC AKO NI(c)K as the first state-established helpline for children and young people. I will clarify its origin, activity and philosophy of assistance. I will present the statistical indicators for the year 2022 and visions of the development of the helpline in the near future.

KEYWORDS: helpline; children; youth; consultancy; danger; violence

GRANTOVÁ PODPORA

Národný projekt Podpora ochrany detí pred násilím, ITMS 2014+: 312041M679

PRÍSPEVOK

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny implementuje od roku 2017 Národný projekt Podpora ochrany detí pred násilím, v rámci ktorého je samostatnou podaktivitou aj Zriadenie a prevádzka Národnej linky na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K (ďalej len „národná linka“). Národná linka je prvou štátom zriadenou linkou pomoci pre deti a mládež na Slovensku. Je organizačnou súčasťou Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny. Jej zriadenie a prevádzka je zároveň aj súčasťou dôležitých strategických dokumentov ako Národná stratégia na ochranu detí pred násilím a Stratégia SR pre mládež na roky 2021 – 2028.

Národná linka bola uvedená do prevádzky 30. apríla 2021. Je anonymná, zameraná na cielenú pomoc tým, ktorí ju potrebujú. Klientmi národnej linky sú teda deti a mladí ľudia, ktorí prežívajú akúkoľvek formu násillia alebo majú nejaký problém, ohľadom ktorého sa chcú poradiť s odborníkmi. Môžu to však byť aj deti alebo mladí ľudia, ktorí poznajú vo svojom okolí mladého človeka s problémom a chcú mu pomôcť. Rovnako tak sa môžu na národnú linku obrátiť aj dospelí klienti s podnetom alebo konzultáciou k riešeniu prípadu násillia na dieťati.

Konzultanti národnej linky sú vysokoškolsky vzdelaní odborníci, zamestnanci Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny, ktorí pred zaradením do nepretržitej prevádzky absolvujú rozsiahle, špecializované a komplexné školenie v oblasti poskytovania dištančného poradenstva a krízovej intervencie. V poradenskom procese postupujú v súlade s Etickým kódexom, pravidlami pomoci národnej linky a v súlade s Metodickou príručkou dištančného poradenstva a krízovej intervencie v prostredí Národnej linky na pomoc deťom v ohrození.

Národná linka poskytuje v prvom rade poradenstvo, prevenciu a aj krízovú intervenciu online dištančnou formou prostredníctvom četovej a mailovej komunikácie. Pomoc poskytuje všetkým klientom bezplatne a v nepretržitej prevádzke, t.j. 24 hodín denne, 7 dní v týždni.

Klienti sa môžu obrátiť na národnú linku prostredníctvom webovej stránky www.viacakonick.sk použitím akéhokoľvek webového prehliadača či už v počítači alebo na mobilnom zariadení. Na tejto webovej stránke nájdú informácie o pravidlách pomoci čiže dôležité informácie o tom, ako národná linka funguje, čo môže od nej klient očakávať a pod. Sú tam uvedené aj podrobné návody ako vymazať históriu prehliadania v jednotlivých typoch prehliadačov, aby nebolo možné na strane klienta vystopovať jeho návštevu na webovej stránke národnej linky. Najdôležitejšími súčasťami webovej stránky sú četovacie okno, prostredníctvom ktorého je možné okamžite začať čet a kontaktný formulár, kde klient uvedie svoju e-mailovú adresu a správu, ktorú chce odoslať. Následne mu príde na uvedenú e-mailovú adresu odpoveď do 24 hodín. Správu prostredníctvom e-mailu môže klient poslať aj priamo na adresu pomoc@viacakonick.gov.sk.

V četovacom okne vidí klient v daný moment aktuálne prihlásených konzultantov vo forme avatara muža alebo ženy s uvedenými krstnými menami konzultantov. Nachádza sa v ňom aj upozornenie, že klient spustením četu súhlasí s pravidlami pomoci národnej linky, ktoré je možné v prípade potreby otvoriť a čítať v prijateľnej zrozumiteľnej forme pre deti

do 12 rokov a pre deti nad 12 rokov. Klient v četovacom okne musí vyplniť jediný povinný údaj a to meno a priezvisko resp. uvedie svoj nick – prezývku, pod ktorou chce v čete vystupovať. Voliteľným údajom je telefónne číslo klienta. Tlačidlom „Spustiť čet“ iniciuje četovú konverzáciu s jedným z konzultantov. V hornej časti četovacieho okna sa nachádza aj tzv. panicbutton – tlačidlo „Rýchlo preč“. Po jeho stlačení je automaticky zavreté aktuálne okno prehliadača, vymazaná história navštívenia stránky národnej linky z prehliadača klienta a otvorenie nového okna prehliadača s Google vyhľadávačom. Toto tlačidlo bolo pridané do četovacieho okna práve pre bezpečie klienta v prípadoch, keby bol klient pri komunikácii s národnou linkou vyrušený napr. agresorom.

Ďalším možným spôsobom komunikácie četovou formou je prostredníctvom mobilnej aplikácie Národnej linky na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K, ktorú je možné bezplatne stiahnuť v platformách Android a iOS. Mobilná aplikácia svojou formou pripomína bežne používané messenger a vizuálne je totožná s četovacím oknom vo webovom prehliadači. Rovnako tak obsahuje aj tlačidlo rýchleho zavretia aplikácie. Klientom v čete je k dispozícii možnosť posilať emotikony, obrázky, fotografie a súbory. Konzultanti počas poradenského procesu vyhodnocujú na základe obsahu komunikácie s klientom mieru ohrozenia klienta v piatich stupňoch. V prípade akútneho ohrozenia klienta poskytujú okamžitú krízovú intervenciu. Keď je predpoklad ohrozenia zdravia alebo života klienta, urobí konzultant kroky, ktoré sú nevyhnutné pre ochranu ohrozených osôb, vrátane informovania oprávnených orgánov (napr. polícia, rýchla zdravotná služba, oddelenia SPODaSK) a to aj bez predchádzajúceho súhlasu klienta (napr. na základe skutočností nasvedčujúcich spáchanie trestného činu). Samozrejme vo všetkých týchto prípadoch je nevyhnutné, aby klient dobrovoľne vyšiel z anonymity a poskytol konzultantovi údaje potrebné k jeho identifikácii, vedúce k poskytnutiu konkrétnej a cielej pomoci klientovi. Konzultant v rámci poradenstva poskytuje informácie o dostupnej pomoci pre klienta v rámci príslušného regiónu, resp. podľa potreby klienta. Konzultant sprostredkuje klientovi informáciu a kontakty na štátne, mimovládne organizácie a pod.; môže nasmerovať klienta na konkrétny subjekt, špecializujúci sa na pomoc, ktorú práve klient potrebuje, v zmysle jeho požiadaviek a potrieb; v prípade požiadavky na dištančné poradenstvo za podmienky anonymity – pre dospelých alebo aj deti/mladých ľudí (pokiaľ sa nejedná o krízovú situáciu), poskytne kontakty na linky poskytujúce dištančné poradenstvo podľa zamerania a cieľovej skupiny.

V roku 2022 zaznamenala národná linka celkovo 10 599 kontaktov cez čer, z toho 6 530 z mobilnej aplikácie. Toto množstvo predstavuje celkovo 3 825 klientov, z čoho je zrejmé, že veľa čerov je tzv. opakovaných, kedy tí istí klienti niekoľkokrát kontaktujú národnú linku. Najvyššia frekvencia čerov bola v mesiacoch máj až august 2022.

Prostredníctvom e-mailovej komunikácie bolo v roku 2022 prijatých 146 e-mailov (nielen od detských ale aj od dospelých klientov), z ktorých vzišlo 21 podnetov na prešetrenie prostredníctvom orgánov sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

Medzi najčastejšie témy, s ktorými sa klienti obracajú na národnú linku patria samota, sociálna izolácia, šikana a kyberšikana, smútok, depresívne stavy, vzťahy s rodičmi, vzťahy s rovesníkmi, prvé lásky, absencia blízkej dospeléj osoby, s ktorou by sa vedeli o svojich problémoch porozprávať. V najhorších prípadoch prejavujú klienti tendencie k sebapoškodzovaniu alebo k suicidálnym sklonom. Ako už však bolo v úvode spomenuté, klienti sa môžu obrátiť na národnú linku s akýmkoľvek problémom resp. v prípade potreby byť vypučenú či vyventilovať svoje emócie.

V júni 2021 bola odštartovaná kampaň so zameraním na propagáciu národnej linky formou prvého videospotu, následne bolo v rokoch 2021 a 2022 zverejnených celkovo 6 videospotov a reklamné bannery v online priestore s cielehou reklamou pre deti a mladistvých do 18 rokov pomocou nasledovných mediatypov:

1. Google – kampaň vo vyhľadávani

Reklamy vo vyhľadávani boli zacielené na vopred určené relevantné kľúčové slová a ich alternatívy bez diakritiky, rôzne tvary slov a preklepy.

2. Google GDN – bannerová kampaň

Bannerová sieť Google Display Network združuje tisícky slovenských a státisíce zahraničných webstránok, na ktorých je vďaka nej možné nakupovať a cieľiť reklamu. Ide o najväčšiu reklamnú sieť, ktorá na Slovensku pokrýva stránky ako napr.: www.azet.sk, www.sme.sk, www.referaty.sk, www.mojevideo.sk atď. V reklamnej kampani boli nasadené najpoužívanějšíe rozmery online bannerov 300x600, 970x250 a 336x280 px.

3. Facebook a Instagram reklamy

Reklamné kampane na Facebooku a Instagrame boli zamerané na formáty na stene (Newsfeed Ads), ktoré majú vysokú viditeľnosť a vysokú mieru interakcie a prijatia. Boli použité jednotlivé vizuály kampane spolu s reklamnými spotmi. Taktiež vznikla spolupráca s influencermi @jancucik a Lukášom Frlajsom.

4. YouTube reklamy

Na YouTube boli na mladých užívateľov do 18 rokov cielejšie jednotlivé reklamné videá a taktiež bol promovaný spot od influencertky @jancucik. Celkovo dosiahla reklama 87 192 911 zobrazení v online priestore a privedla na webové stránky národnej linky 87 543 užívateľov.

Národná linka na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K dopĺňa systém liniek pomoci pre deti a mladých ľudí na Slovensku. Pre klientov je k dispozícii kedykoľvek to potrebujú a dôležité je udržať túto službu aj pre ďalšie obdobia, vrátane jej rozvoja a rozširovania kapacít.

REFERENCIE

Benkovič, J. (2007). Nelátkové závislosti v ambulancii praktického lekára. *Via Practica* 11, s. 530-533.

Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M., (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.

Kabíček, P., Csémy, L., Hamanová, J. (2014). Rizikové chovanie v dospívání. Praha: Triton.

Kuklová, M. (2016). Kognitívne-behaviorálna terapia v liečbe závislostí. Praha: Portál. s. 152.

Miovský, M., Gabrhelík, R., Charvát, M., Šťastná, L., Jurystová, L. & Pavlas Martanová, V. (2015). Kvalita a efektivita v prevencii rizikového chování dětí a dospívajících. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.

Roľková, H., & Hamarová, L. (2017). Závislosť od Internetu adolescentov a jej vzťah k vybraným dimenziám osobnosti. *Školský psychológ/Školský psycholog*, roč. 18., č. 1., s. 102-107.

MULTIDISCIPLINARITA V OCHRANE DETÍ V DIGITÁLNOM PROSTREDÍ V PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

MULTIDISCIPLINARY APPROACH TOWARDS CHILD PROTECTION IN DIGITAL ENVIRONMENT IN SLOVAKIA

Marián Hamada, Petra Grznárová

Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky
násilia na deťoch, Špitálska 27, Bratislava

ABSTRAKT: Príspevok sa venuje otázke multidisciplinarity, a to najmä v súvislosti s ochranou detí pred násilím, so špecifickým zameraním na digitálne prostredie. Popisuje vývoj a aktuálny stav multidisciplinárnej spolupráce jednotlivých subjektov v oblasti ochrany detí v digitálnom priestore. V rámci diskusie identifikuje pozitíva a potenciálne aj existujúce nedostatky tejto spolupráce.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: multidisciplinarita; politika ochrany detí pred násilím; spolupráca.

ABSTRACT: The paper is concerned with the issue of multidisciplinary with emphasis on protection of children against violence (specifically in digital environment). It describes the evolution and the current situation of multidisciplinary cooperation of individual agents in the field of child protection in the digital environment. The discussion provides identification of strengths as well as potential and existing imperfections in such cooperation.

KEYWORDS: multidisciplinary; policy of protecting children against violence; cooperation.

GRANTOVÁ PODPORA

Vznik príspevku bol podporený prostriedkami z Národného projektu Podpora ochrany detí pred násilím zo zdrojov Európskeho sociálneho fondu.

ÚVOD

Problematika ochrany detí pred násilím má multidisciplinárny charakter. Je súčasťou viacerých štátnych politík. Každý subjekt ochrany detí pred násilím má svoju vlastnú perspektívu, z ktorej na túto problematiku nahliada. Táto perspektíva pritom nemusí byť v súlade s perspektívou ďalších,

rovnako dôležitých subjektov. Pre ilustráciu: iný pohľad na problematiku násilia majú orgány činné v trestnom konaní, celkom inak na ňu nahliada sociálna politika a celkom inak školy a školské zariadenia. Multidisciplinárny prístup v zásade (a v odlišení od interdisciplinárneho) znamená, že máme pred sebou problém, na ktorého riešení sa musí podieľať viac rôznych subjektov (v prípade vedy vedeckých disciplín), no tieto sa zároveň nezlučujú ani nespájajú. Podľa I. M. Havla (2005) v takom prípade nemôže jeden partner v spolupráci hlboko preniknúť do odbornosti svojho partnera, ale musí sa uspokojiť s tým, že jeho poznatkom uverí. Podobne na multidisciplinaritu nazerá aj Šrámková (2009). „Multidisciplinarita je súhrnné pomenovanie takého metodologického konceptu vedeckého bádania, keď je nejaký problém (objekt, jav) skúmaný paralelne viacerými odborníkmi, ktoré sú od seba nezávislé a svojou teoretickou a metodologickou vybavenosťou – aj navzdory možným styčným javom – od seba odlišné.“ Bednáriková (2013) takisto konštatuje neprelínanie disciplín (v našom prípade pôsobenia subjektov) zapojených do riešenia danej problematiky. Uvádza, že multidisciplinarita znamená „kumuláciu poznatkov.“ Špecifické perspektívy vedných disciplín (opäť: v našom prípade subjektov) sú komplementárne, ich hranice zostávajú zachované.

METÓDY

Príspevok na základe príslušných strategických dokumentov a legislatívy popisuje prax multidisciplinaritu v oblasti ochrany detí pred násilím v Slovenskej republike. Prechádza pritom od všeobecnej politiky ochrany detí pred násilím k ochrane detí v digitálnom prostredí.

VÝSLEDKY

Charakteristiky popísané v úvodnej časti sa neuplatňujú len pri multidisciplinarite vedeckých odborov, ale rovnako pri riešení politík, ktoré majú prierezový charakter. Práve kvôli multidisciplinárnemu charakteru problematiky ochrany detí pred násilím vzniklo na Ministerstve práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch. Zákon č. 453/2003 Z. z. o orgánoch štátnej správy v oblasti sociálnych vecí, rodiny a služieb zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov ustanovuje nasledovné: „Ministerstvo v rámci koordinácie štátnej politiky v oblasti ochrany detí pred násilím na zabezpečenie plnenia úloh v tejto oblasti vytvára podmienky pre vzájomnú spoluprácu a výmenu informácií medzi orgánmi štátnej správy, Policajným zborom, školami, školskými zariadeniami, obcami, vyšší-

mi územnými celkami, poskytovateľmi zdravotnej starostlivosti a ďalšími subjektmi, ktoré pôsobia v oblasti ochrany detí pred násilím.“

Ovocím multidisciplinárnej koordinácie subjektov podľa vyššie uvedeného ustanovenia sú všetky strategické dokumenty v oblasti ochrany detí pred násilím v SR, počnúc od Národnej stratégie na ochranu detí pred násilím z roku 2014. Hneď jej prvým strategickým cieľom je vytvorenie národného koordinačného rámca pre riešenie násilia páchaného na deťoch. Dôvod pre takéto definovanie strategického cieľa je zároveň výstupom vtedajšej analýzy inštitucionálneho a právneho zabezpečenia mechanizmu ochrany detí na Slovensku: „doteraz stanovené legislatívne a nelegislatívne opatrenia v boji proti zanedbávaniu, týraniu a zneužívaniu maloletých osôb, resp. ochrane detí pred násilím, kde je najdôležitejšia prevencia a skorá intervencia sa javia ako nízko efektívne v oblasti prepojenia a spolupráce orgánov zodpovedných za ochranu detí pred násilím. (...) Absolútnym rizikom je možné inštitucionálne a systémové porušovanie práv dieťaťa v časti reálneho vykonávania politík“ (Národná stratégia na ochranu detí pred násilím, 2014). Dokument ďalej uvádza, že z pracovných skupín takisto vyznel nedostatok v podobe nejasnosti kompetencií subjektov a zlyhávania vzájomnej komunikácie. Navrhnutým a implementovaným riešením v tejto oblasti bol vznik Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch.

Počas nasledujúceho obdobia vznikol tzv. model miestnej koordinácie ochrany detí pred násilím. Spočíva v tom, že v každom územnom obvode úradu práce, sociálnych vecí a rodiny pôsobí koordinátor ochrany detí pred násilím, ktorého úlohou je vytvárať spoluprácu s jednotlivými subjektmi ochrany detí pred násilím a prostredníctvom koordinačných stretnutí vytvárať priestor na ich prepájanie, na výmenu skúseností a perspektív a tiež príkladov dobrej praxi, či prípadne na riešenie konkrétnych problematických javov vyskytujúcich sa v daných územných obvodoch. Uvedený model sa postupne vyvíjal a menilo sa zakotvenie koordinátorov ochrany detí pred násilím v rámci jednotlivých úradov práce, sociálnych vecí a rodiny. Postupne prešli z ich pôsobnosti priamo do pôsobnosti Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny.

V rámci prvého hodnotiaceho obdobia implementácie Národnej stratégie na ochranu detí pred násilím boli identifikované nasledovné hlavné prínosy koordinačného modelu:

- vytvorenie komunikačného mechanizmu medzi dotknutými subjektmi,

- získanie/prehĺbenie znalostí zapojených pracovníkov o úlohách a činnostiach jednotlivých subjektov,
- odstránenie niektorých prekážok miestnej spolupráce a súčinnosti,
- koordinovaná podpora realizácie národných kampaní na zvyšovanie povedomia o problematike násillia na deťoch na miestnej úrovni,
- zavedenie systému multidisciplinárneho vzdelávania v oblasti problematiky násillia na deťoch,
- podpora koordinované riešenia závažných prípadov násillia na deťoch (Národná stratégia na ochranu detí pred násillím – Aktualizácia, 2017).

Multidisciplinárny prístup k ochrane detí pred násillím je aktuálne úspešne implementovaný v podmienkach Slovenskej republiky a realizuje sa prostredníctvom Národného projektu Podpora ochrany detí pred násillím. V rámci Programu Slovensko sa pripravuje Národný projekt Spoločne za detstvo bez násillia pre všetky deti. Počas jeho trvania bude Národné koordináčne stredisko pre riešenie problematiky násillia na deťoch iniciovať legislatívny návrh na zahrnutie koordinátorov ochrany detí pred násillím do štruktúry systému sociálnej politiky Slovenskej republiky.

K zásadnej zmene v koordinácii ochrany detí pred násillím v Slovenskej republike došlo v roku 2019, keď bola identifikovaná potreba vytvoriť samostatný koncepčný dokument pre ochranu detí v digitálnom prostredí. Túto potrebu potvrdzujú aj viaceré výskumy, napr. Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika Slovenské deti a dospelávajúci na internete (Izrael, Holdoš, Ďurka, Hasák, 2020). Autori v závere konštatujú, že v porovnaní s inými krajinami zúčastňujúcimi sa výskumu má Slovensko pomerné nízku mieru rizika zakúšaného online a tiež mieru vnímanej ujmy, čo však neznamená, že „na Slovensku dobre fungujú preventívne programy zamerané na mediálnu gramotnosť alebo že slovenské deti a dospelávajúci zvládajú online riziká lepšie ako ich rovesníci v iných krajinách.“ Ako autori pokračujú, je potrebné „na rozličných úrovniach a v spolupráci rôznych inštitúcií zabezpečiť, aby deti a dospelávajúci na jednej strane dokázali čo najlepšie využiť príležitosti, ktoré im online prostredie ponúka, a na druhej strane, aby aj vďaka dobre nastaveným vzdelávacím a preventívnym aktivitám boli schopní vyvarovať sa rizík, resp. ich vedeli lepšie zvládať.“

Samotný dokument, Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore (2019), obsahuje prehľad ohrození v digitálnom prostredí a zá-

roveň návrh gestorstva pre jednotlivé subjekty. Multidisciplinárny prístup v ochrane detí v digitálnom prostredí je teda takisto nevyhnutnosťou, ak chceme podchytiť všetky aspekty ochrany detí. Národná koncepcia ochrany detí pred násilím sa v súčasnosti vykonáva prostredníctvom dvojročných akčných plánov, kde sú jednotlivým úlohám určené gestorstvá a spolugestorstvá tak, aby čo najviac zodpovedali vecným kompetenciám jednotlivých subjektov ochrany detí pred násilím.

Uznesenie Vlády Slovenskej republiky č. 63 z 12. februára 2020 k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore a Akčnému plánu k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na roky 2020 – 2021 určuje povinnosti nasledovným subjektom štátnej správy:

- Ministerstvo vnútra SR,
- Ministerstvo kultúry SR,
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR,
- Ministerstvo zdravotníctva SR,
- Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR,
- Ministerstvo spravodlivosti SR.

Okrem uvedených subjektov štátnej správy boli v rámci Národnej koncepcie ochrany detí v digitálnom priestore uvedené nasledovné spolupracujúce subjekty:

- Rozhlas a televízia Slovenska,
- Úrad komisára pre deti,
- Audiovizuálny fond,
- Úrad na ochranu osobných údajov,
- Rada pre vysielanie a retransmisiu,
- Úrad pre reguláciu elektronických komunikácií a poštových služieb,
- zástupcovia občianskej spoločnosti, súkromného sektora a vedecko-výskumné inštitúcie.

V súčasnosti, na konci druhého dvojročného obdobia implementácie, patria okrem vyššie uvedených subjektov k spolupracujúcim subjektom v rámci implementácie Národnej koncepcie ochrany detí pred násilím okrem iného:

- Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR,
- Katolícka univerzita v Ružomberku,
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,

- digiQ – digitálna inteligencia,
- Národný bezpečnostný úrad.

Významnými partnermi sú tiež Policajný zbor Slovenskej republiky a nástupnícka organizácia Rady pre vysielanie a retransmisiu, Rada pre mediálne služby.

Ambíciou Národného kordinačného strediska pre riešenie problematiky násilí a deťoch je čo najúčinnejšie prepájať vyššie uvedené, ale aj iné subjekty relevantné v oblasti ochrany detí pred násilím v digitálnom prostredí. Vyjadrením tejto ambície sú vzájomné stretnutia, počas ktorých dochádza k výmene informácií a perspektív na jednotlivé otázky a niekedy tiež k hľadaniu riešení, ale tiež aktivity, ktoré zastrešujú jednotlivé subjekty. Z hľadiska Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilí na deťoch patrí medzi najdôležitejšie aktivity organizovanie konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore v spolupráci s Katolíckou univerzitou v Ružomberku, Ústredím práce, sociálnych vecí a rodiny a digiQ. Ďalšou významnou aktivitou je organizovanie osvetovo-vzdelávacej aktivity pod identickým názvom, ktorej sa môžu zúčastniť osoby z rôznych subjektov ochrany detí pred násilím.

Táto aktivita predstavuje príležitosť na prechod z národnej úrovne na regionálnu. Práve osvetovo-vzdelávacej aktivity Bezpečnosť detí v digitálnom priestore sa zúčastňujú osoby na základe ich spolupráce s regionálnymi koordinátormi ochrany detí pred násilím. Regionálni koordinátori, pôsobiaci v každom územnom obvode úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, nie sú špecificky zameraní na ochranu detí v digitálnom priestore, no spolu s regionálne pôsobiacimi subjektmi takisto pociťujú nutnosť venovať sa čoraz intenzívnejšie tejto téme. Preto sú mnohé osvetové a vzdelávacie aktivity v regiónoch zamerané práve na ochranu detí v digitálnom priestore. Dokument Informácia o napĺňaní priorít, špecifických cieľov a opatrení vyplývajúcich z Národnej koncepcie ochrany detí v digitálnom priestore a Akčného plánu k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na roky 2020 – 2021 hovorí o takmer sedemdesiatich preventívnych a osvetových aktivitách zorganizovaných koordinátormi ochrany detí pred násilím v jednotlivých územných obvodoch úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, ktoré boli zamerané na ochranu detí v digitálnom priestore. Výbornou príležitosťou v tomto smere (a zároveň ďalšou príležitosťou na prepojenie na ešte inú, medzinárodnú úroveň) je Deň bezpečného internetu. Počas prvej celoslovenskej výzvy ku Dňu bezpečného internetu, ktorú

vyhlasovalo Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch spolu s digiQ, sa najmä prostredníctvom koordinátorov ochrany detí pred násilím zapojilo do aktivít zameraných na ochranu detí v digitálnom prostredí viac ako 70 škôl z rôznych oblastí Slovenska a zároveň viac ako 2200 detí. Týmto sme sa zároveň ako Slovenská republika zapojili do globálnej aktivity a pridali k stotisícim detí po celom svete. V tomto smere Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch vyvíja úsilie k tomu, aby sa Slovenská republika zapojila do medzinárodnej siete Insafe a aby vzniklo Centrum bezpečného internetu. Keďže ide vždy o konzorcium rôznych subjektov, predstavuje takáto iniciatíva multidisciplinaritu na nadnárodnej úrovni a možnosť výmeny informácií a z toho plynúcej synergie vo vzťahu k iným organizáciám, ktoré čelia podobným výzvam ako my.

DISKUSIA

Odstránenie princípu multidisciplinarity z politiky ochrany detí pred násilím by viedlo k jej nadmernému splošteniu a nachýleniu k niektorej z rezortných perspektív uplatňovaných voči tejto politike. To isté platí pri ešte špecifickejšej oblasti ochrany detí v digitálnom priestore.

Takéto sploštenie by mohlo viesť k nadmernému zameraniu napr. na riziká spojené s digitálnymi technológiami, zanedbanie špecifického postavenia neploletých páchatel'ov trestnej činnosti, nadradenosti preventívnej funkcie nad intervenčnou (či naopak) a podobne.

V podmienkach Slovenskej republiky sa podobným javom snažíme predchádzať práve v rámci multidisciplinárnej spolupráce.

Samozrejme, táto spolupráca má tiež svoje medzery. V prvom rade, na regionálnej úrovni nemá koordinátor ochrany detí pred násilím dostatočnú (a legislatívne ukotvenú) pozíciu na to, aby vyžadoval súčinnosť jednotlivých subjektov ochrany detí pred násilím. Riešením v tejto oblasti môže byť prijatie zodpovedajúcej legislatívy a pochopenie roly koordinátora zo strany všetkých relevantných subjektov. Ďalším potenciálnym rizikom je práve zapojenie všetkých relevantných subjektov. Koordinátor na regionálnej či národnej úrovni môže mať nedostatočne „vyskladanú“ skupinu subjektov, s ktorými spolupracuje, čo môže viesť k významnému prechýleniu jeho aktivity na určitú stranu. Zvlášť je potrebné zachytiť zástupcov vedecko-výskumného a neziskového sektora na všetkých úrovniach. Tretím nedostatkom je nedostatočné zastúpenie firemného sektora a s ním spojeného know-how a bezpečnostne orientovaných subjektov. Tu je potrebné vynaložiť intenzívnejšie úsilie najmä na národnej úrovni.

Napriek uvedeným nedostatkom sa nazdávame, že multidisciplinárny charakter politiky ochrany detí pred násilím v digitálnom priestore sa v priebehu rokov osvedčil a pri dostatočnej politickej podpore môže slúžiť ako dobrý príklad verejnej politiky v podmienkach Slovenskej republiky.

REFERENCIE

Akčný plán k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na roky 2022 – 2023 (2022).

Bednáriková, M. (2013). Úvod do kognitívnych vied. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

Havel, I. M. (2005). Interdisciplinarita, transdisciplinarita a vysokoškolské vzdelávaní. Centrum pro teoretická studia. Praha: Společné pracoviště Univerzity Karlovy a Akademie věd České republiky. Výzkumná správa CTS.

Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M., (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.

Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore (2019).

Národná stratégia na ochranu detí pred násilím (2014).

Národná stratégia na ochranu detí pred násilím. Aktualizácia (2017).

Šrámková, M. (2009). Transdisciplinarita a vzpomínkové vyprávění. Národopisná revue 4/2009, s. 223 – 234.

Uznesenie Vlády Slovenskej republiky č. 63 z 12. februára 2020 k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore a Akčnému plánu k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na roky 2020 – 2021 (2020).

Zákon č. 453/2003 Z. z. o orgánoch štátnej správy v oblasti sociálnych vecí, rodiny a služieb zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Prvé vydanie

Editori:

doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.

doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

PhDr. Katarína Kohútová, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Marián Špajdel, PhD.

PhDr. Jaroslav Rakučák Dis., PhD.

VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Počet strán: 172

ISBN 978-80-561-1066-9