



Bezpečnosť detí v digitálnom priestore

Angela Almašiová a kol.

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Zborník z konferencie, ktorá sa konala 6. februára 2024
na Katolíckej univerzite v Ružomberku



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

Vydanie zborníka je súčasťou projektu KEGA č. 006KU-4/2023 a APVV-23-0172.

www.nks.gov.sk

www.upsvr.gov.sk / www.ku.sk / www.digiq.sk / www.zilinskazupa.sk

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Zborník z konferencie, ktorá sa konala 6. februára 2024
na Katolíckej univerzite v Ružomberku



Ružomberok 2024

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Zborník z konferencie, ktorá sa konala 6. februára 2024
na Katolíckej univerzite v Ružomberku

Prvé vydanie

Vedecký výbor konferencie:

prof. PhDr. David Šmahel, Ph.D.
prof. PhDr. Eva Gajdošová, Ph.D.
doc. PaedDr. Katarína Hollá, Ph.D.
doc. Mgr. Vladimír Lichner, Ph.D.
doc. PhDr. Angela Almašiová, Ph.D.
doc. Mgr. Pavel Izrael, Ph.D.
doc. Mgr. Juraj Holdoš, Ph.D.

Editori:

doc. PhDr. Angela Almašiová, Ph.D.
doc. Mgr. Pavel Izrael, Ph.D.
doc. Mgr. Juraj Holdoš, Ph.D.
Mgr. Lenka Horváthová

Recenzenti:

prof. Mgr. Norbert Vrabec, Ph.D.
PhDr. Michaela Šavrnochová, Ph.D.

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

VERBUM–vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-1118-5

OBSAH

ÚVODNÉ SLOVO	7
--------------------	---

VEDECKÉ PRÍSPEVKY

Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023

Angela Almášiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael, Katarína Kohútová.....	10
--	----

Premeny poradenstva v kontexte premien komunikačnej paradigmy - dištančné poradenstvo v práci s deťmi a mládežou

Vladimír Lichner	25
------------------------	----

Metodika C.Y.B.E.R. k prevencii kyberagresie – teoretický a metodický fundament

Katarína Hollá.....	39
---------------------	----

Nadmerné používanie internetu u žiakov základných škôl a syndróm FoMO

Miriám Niklová, Soňa Kollárová.....	47
-------------------------------------	----

Kyberšikanovanie v podmienkach základných škôl na Slovensku z aspektu agresorov

Mário Dulovics.....	59
---------------------	----

Online rizikové správanie adolescentov v kontexte sociálnej izolácie

Magdaléna Hovanová, Simona Čečková.....	73
---	----

Sharenting, digitálne rodičovstvo a súkromie detí v ére sociálnych médií

Libuša Gužíková, Kristína Bielčíková	85
--	----

Modely zavádzania pravidiel ohľadom digitálnych technológií (špecificky smartfónov) v školách

Michal Božík, Ondřej Hrabec	99
-----------------------------------	----

Umelá inteligencia a súčasná mladá generácia

Petra Lajčiaková.....	123
-----------------------	-----

ODBORNÉ PRÍSPEVKY I

DIGITÁLNI RODIČIA – sprievodca rodiča v online svete

Barbora Okruhľanská, Katarína Čandová 136

Online výzvy v životoch mladých ľudí

Marianna Heřmánková 140

Osobnosť agresora a trestnoprávne hľadisko šikanovania a kyberšikanovania

Ľudmila Húsková 152

Prevencia rizikových správania v školskom prostredí

Milada Kovalíková 156

ODBORNÉ PRÍSPEVKY II

Národný projekt prevencia a eliminácia násillia a sociálneho vylúenia prostredníom národných liniek pomoci

Andrej Kostanjevec 171

Dospievajúci muži na Slovensku v riziku: kyberazyl ako rizikový faktor v sociálnej zrelosti mužov

Matej Almáši 181

DOKTORANDSKÉ PRÍSPEVKY

Možnosti a limity tvorby webovej stránky pre potreby vyučovania a bezpečnostný kontext

Natália Hrkotáčová 204

ÚVODNÉ SLOVO

„Prajem si, aby rodičia boli tolerantní a viedli deti k tolerancii, vypočuť ich názor, veriť svojim deťom. Chcem sa cítiť dobre sám so sebou, cítiť sa dobre vo vlastnej koži, prijať sa taký, aký som.“

„Cítiť sa v bezpečí, prijatí, šťastní vo svojom tele, spokojní aj v okolí, môcť vyjadrovať všetky svoje emócie aj smútok, aj radosť. Priali by sme si, aby nás dospelí neporovnávali so sebou a horšími prípadmi, aby nepodceňovali našu situáciu.“

„Chceli by sme mať viac ľudí, ktorým sa zdôveriť, kreatívnejšie vzdelávanie, nesúdiť podľa známok, dopriať deťom čas a spoznať sa, nemať nereálne očakávania na túto dobu (ako nepoužívať telefón)Pomoc dospelých spočíva v pozornosti, láske, starostlivosti, prijatí takého, aký som, objatí, fyzickým kontakte, pochvale za snahu.“

„Je dôležité starať sa jeden o druhého, bez ohľadu na to, či je to cudzí, priateľ alebo z rodiny, je dôležité sa o nich zaujímať, aby sa ten človek cítil lepšie, aby sa proste necítil, ako pokrčený papier, ktorý zahodíme preč.“

„Ak rodič dôveruje svojmu dieťaťu, že bude robiť správne rozhodnutia, dieťa má menšie pokušenie skĺznuť k jemu neprospešným životným cestám.“

Aj tento druhý ročník konferencie ku dňu bezpečného internetu začínam výrokmi, postrehmi a názormi detí. Prizvali sme ich opäť, aby sa podieľali spoločne s nami na veciach, ktoré sa ich týkajú. Kvôli nim tu sme. Často si my, dospelí, hovoríme, že existujú akési dva svety. Ten náš-tých, ktorí si pamätáme vízgové modemy a internet pomalší ako samotná cesta do knižnice. Dokonca aj časy bez internetu. A potom ten ich svet, ktorému nebudeme vedieť nikdy úplne porozumieť. No v skutočnosti máme iba jeden spoločný svet. A každou vetou, ktorá zaznela na diskusii s deťmi, a niekoľko z nich som vám ponúkla, je vyjadrenou túžbou, pozvánkou zo strany detí, aby sme boli súčasťou toho sveta, v ktorom si oni hľadajú miesto.

V skutočnosti sú deti naším svetom. Deti nás do určitého veku bezpodmienečne a bezhlavo milujú. A to z jediného dôvodu- že sme ich. Nepremárniť pozvanie dieťaťa a byť súčasťou jeho života je jednou z našich najdôležitejších úloh. Nemôžeme deti chrániť, usmerňovať a byť ich vzorom, ak nie sme súčasťou ich života.

Na konferencii ku Dňu bezpečného internetu sa už druhý rok stretávame ľudia z akademického sveta, štátnej správy aj mimovládneho sektora. Nazdávam sa, že

na mnohé veci máme rozdielne pohľady. No máme niekoľko vecí spoločných. Sme tu všetci odborníci, členovia odbornej verejnosti. Preto nemusíme hovoriť to, čo má byť povedané, čo je želané, čo sa patrí. Nemusíme hovoriť, čo sa bude páčiť.

Hovoríme o faktoch, svojich skúsenostiach, úspechoch a možno aj zatiaľ neprekročených prekážkach a výzvach. Stretávame sa tu v deň bezpečného internetu a teda hľadáme riešenia ako urobiť digitálny priestor bezpečnejším prostredím. Ako dospieť k dohodám a spolupráci a to aj s deťmi.

Na záver úryvok z knihy Fredrika Backmana A každý deň je cesta domov dlhšia a dlšia, ktorý hovorí o detstve a o porozumení medzi dieťaťom a dospelým a verím, že bude láskavou spomienkou pri ďalších rozhovoroch s deťmi.

„Učiteľka nás donútila napísať slohovku o tom, čím chceme byť keď budeme veľkí.“

- Spustil Noah

„A čo si napísal?“

„Napísal som, že sa najskôr chcem sústrediť na to, že som malý.“

„To je veľmi dobrá odpoveď.“

„Že? Ja by som chcel byť radšej starý, ako dospelý. Všetci dospelí sa stále len rozčuľujú. Len deti a starí ľudia sa smejú.“

„A čo učiteľka?“

„Tá mi povedala, že som nepochopil zadanie.“

„A čo ty na to?“

„Že to ona nepochopila odpoveď.“

„Ja ťa mám tak rád.“

- Dostal dedko zo seba so zatvorenými očami.

Mgr. Mária Vargová

riadiťka NKS pre riešenie problematiky násilia na deťoch MPSVaR

VEDECKÉ PRÍSPEVKY

VYBRANÉ FORMY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE V ROKU 2023

SELECTED FORMS OF RISK BEHAVIOUR AMONG CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN 2023

Angela Almášiová¹, 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 vybrané zistenia 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 roku 2023. Predkladaný text sa zaoberá používaním internetu, negatívnymi obsahmi na internete, šikanovaním a kyberšikanovaním, sexuálnymi obsahmi a excesívnym používaním internetu. Súčasťou výskumu boli aj vybrané psychologické premenné. Zber dát prebiehal prostredníctvom online dotazníka, dáta boli spracované deskriptívnou a inferenčnou štatistikou. Jedno z hlavných zistení je, že dievčatá, v kontraste s predchádzajúcimi výskumami, prevýšili chlapcov v miere excesívneho používania internetu.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Internet. Deti. Šikanovanie a kyberšikanovanie. Negatívne obsahy. Sexuálne obsahy. Excesívne používanie.

ABSTRACT

The paper presents selected findings of quantitative research conducted on a representative sample of respondents aged 9 – 17 years. These were pupils and students of primary and secondary schools from all over Slovakia. The research was conducted in 2023. The present text deals with the use of the Internet, negative content on the Internet, bullying and cyberbullying, sexual content and excessive use of the Internet. Selected psychological variables were also part of the research. Data collection was administered through an online questionnaire, and the data were processed by descriptive and inferential statistics. One of the main findings is that girls, in contrast to previous research, outperformed boys in the rate of excessive Internet use.

KEYWORDS

Internet. Children. Bullying and cyberbullying. Negative content. Sexual content. Excessive 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

Deti a mladí čelia rozličným výzvam, ktoré so sebou prirodzene prináša detstvo a dospievanie, a zároveň sú vystavené javom, ktoré vyplývajú z aktuálneho kultúrno-spoločenského diania národného či globálneho charakteru. Významnou oblasťou ich života je online priestor, prostredníctvom ktorého dokážu deti a mladí napĺňať mnohé svoje potreby. To sa napríklad ukázalo počas pandémie Covid-19, keď viaceré činnosti (vzdelávanie, interakcia s rovesníkmi) museli prejsť z offline do online priestoru (Drouin et al, 2020). Vďaka rozvoju digitálnych technológií, ich dostupnosti a jednoduchosti používania sa pre mladú generáciu stávajú prirodzenou súčasťou ich každodenných aktivít. Výskum za posledné roky ukazuje, že primárnym prostriedkom pre online aktivity je smartfón (Holdoš et al., 2023; Holdoš et al., 2022; Izrael et al., 2020). Napriek pestrej funkcionalite digitálnych médií a internetu medzi mladými používateľmi prevažujú aktivity spojené s komunikáciou a zábavou. Zatiaľ čo na dennej báze počúva hudbu 56% detí a mladých vo veku 9 – 17 rokov, na prípravu do školy používa internet denne 29% a na vyhľadávanie správ o aktuálnom dianí 12%

respondentov. Čo sa týka času stráveného aktívnym používaním internetu, respondenti uviedli priemernú hodnotu 4,4 hodiny počas pracovného dňa a 5,1 hodiny počas dňa cez víkend (Holdoš et al., 2023).

Aktívna prítomnosť detí a mladých v online priestore prirodzene vyvoláva otázky o možných prínosoch aj negatívach takto stráveného času. Výsledky výskumu sú nezriedka nejednoznačné. Na jednej strane existujú štúdie prezentujúce zistenia, že používanie internetu, smartfónov a sociálnych médií prispieva k rozvoju úzkosti, depresie či suicidálnych myšlienok (Twenge et al., 2020, 2018). Na druhej strane je výskum, ktorý reaktivuje robustnosť zistení (Orben and Przybylski, 2019; Orben et al., 2019). Veľmi živý je výskum, ktorý sa týka online bezpečnosti, kyberšikanovania, škodlivého obsahu či sextingu (Holdoš et al., 2023; Hollá, K., Bielčíková, K., 2022; Smahel et al., 2020).

Predkladaný výskum nadväzuje na longitudinálny výskum Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022. Jedinečnosť výskumu spočíva vo viacerých aspektoch. V prvom rade sme použili kvalitný metodologický základ. Vychádzali sme najmä z medzinárodného výskumu EU Kids Online a dotazník sme doplnili o viaceré medzinárodne uznávané behaviorálne a psychologické škály, ktoré zachytávajú kvalitu života detí a dospievajúcich.

METÓDY

Zber dát prebiehal v mesiacoch máj a jún 2023 na všetkých typoch základných a stredných škôl na celom Slovensku. Výskumný súbor bol zostavený na základe reprezentatívneho výberu zo zoznamu všetkých základných a stredných škôl zverejnených v Centre vedecko-technických informácií SR. Výber bol realizovaný na základe náhodného výberu pomocou generátora náhodných čísel. Súbor bol reprezentatívny z hľadiska pohlavia, veku a veľkosti regiónu.

Zber dát, rovnako ako v predchádzajúcich rokoch, zabezpečovali koordinátori ochrany pred násilím z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, konkrétne pod gesciou Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch. Koordinátori realizovali zber dát prostredníctvom online dotazníka na hodinách počas vyučovania v školách.

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. Výskum aj konkrétny dotazník bol

schválený etickou komisiou Katolíckej univerzity. Informovaný súhlas bol zabezpečovaný prostredníctvom riaditeľov škôl, pričom v niektorých školách to riešili ad hoc informovaným súhlasom, v iných školách bol výskum zahrnutý pod všeobecný informovaný súhlas. Participanti aj školy dostali informáciu, kde hľadať psychologickú pomoc.

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

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskum sa uskutočnil na výskumnom súbore 1932 detí a dospelých vo veku 9 – 18 rokov. V súbore bolo zastúpených 49,1% (949) dievčat a 50,9% (983) chlapcov. Jednotlivé vekové kohorty boli zastúpené nasledovne: 9 – 10 rokov 11,4%, 11 – 12 rokov 18,6%, 13 – 14 rokov 21,3%, 15 - 17 rokov 36,0%, 18 rokov 12,7%. Priemerný vek respondentov bol 14,22 rokov (SD=2,70 rokov). 29,6% respondentov pochádzalo zo západného Slovenska, 24,4% zo stredného Slovenska, 25,8% z východného Slovenska a 15,6% z Bratislavy.

VÝSLEDKY

Nebezpečný obsah na internete

Na internete sa deti a dospelí stretávajú s rôznym obsahom, ktorý nemusí mať vždy na nich pozitívny vplyv. K takémuto „toxickému“ obsahu sa môžu dostať buď náhodne, alebo si ho môžu zámerné vyhľadávať. V rámci nášho výskumu nás zaujímali rôzne nebezpečné obsahy: krvavé alebo násilné obrázky zobrazujúce napr. ľudí, ktorí ubližujú iným ľuďom alebo zvieratám, Skúsenosti s braním drog, Nenávistné prejavy napádajúce určité skupiny alebo jednotlivcov (napr. ľudí inej farby pleti, náboženstva a pod.), Návody, ako byť veľmi chudý (propagujúce bulímiu alebo anorexiu) či obrázky veľmi chudých ľudí, Spôsoby spáchania samovraždy, Spôsoby telesného poškodzovania alebo ubližovania si. Na skúsenosť s nebezpečným obsahom na internete sme sa nepýtali všetkých respondentov, ale iba detí starších ako 11 rokov.

Z analyzovaných typov nebezpečných obsahov sa deti a mladí najčastejšie stretávajú s nenávistnými správami napádajúcimi určité skupiny alebo jednotlivcov napr. kvôli vierovyznaniu, inej farby pleti a pod. Až 49% detí a mladých uviedlo, že sa s takýmto obsahom na internete stretli aspoň niekoľkokrát. Kontakt s takýmto obsahom na dennej báze uviedlo 8% detí

a dospievajúcich. Častejšiu skúsenosť s týmto obsahom majú chlapci (10%) ako dievčatá (5%), s vekom miera kontaktu rastie: vo veku 11 – 12 rokov to uviedli 3% respondentov, vo veku 13 - 14 to uviedlo 5% respondentov a vo veku 15 - 17 to uviedlo 11% respondentov.

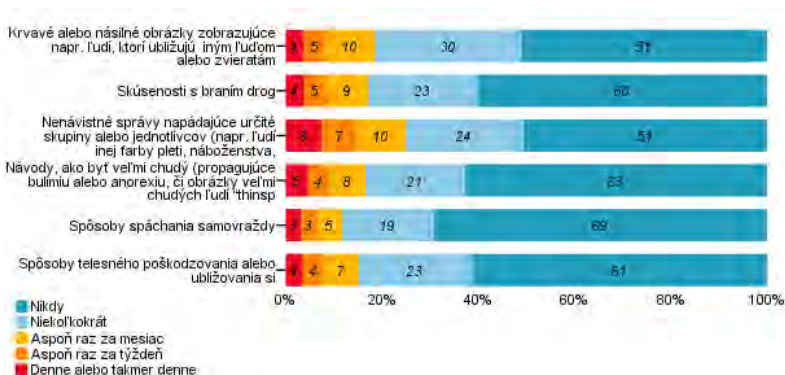
Častou témou spomedzi skúmaných nebezpečných obsahov sú návody, ako byť veľmi chudý (a takisto stránky propagujúce anorexiu a bulímiu). Z celkového počtu respondentov takéto obsahy prijíma na dennej báze 5% respondentov, výrazne viac dievčatá (9%) ako chlapci (1%), a s vekom miera skúsenosti s takýmto obsahom narastá.

Dennú skúsenosť s krvavým alebo násilným obsahom deklarovali 4% respondentov. Medzi chlapcami a dievčatami sme nenašli rozdiel v kontakte s agresívnym obsahom. S vekom táto skúsenosť rastie.

Denné alebo takmer denné sledovanie stránok, kde respondenti môžu nájsť spôsoby telesného poškodzovania alebo ubližovania si uviedli 4% respondentov, viac dievčatá (5%) ako chlapci (2%), najmenej najmladší respondenti (1%) a najviac respondenti vo veku 15 - 17 rokov (5%).

Spôsoby spáchania samovraždy sledujú denne alebo takmer denne 3% respondentov, viac dievčatá (4%) ako chlapci (2%). S vekom vyhľadávanie takéhoto obsahu stúpa. I keď nebezpečný obsah spojený so samovraždami je najmenej častý, treba uviesť, že viac ako 30% detí a mladých sa s takýmto obsahom stretlo aspoň niekoľkokrát a aspoň raz za mesiac je to už znepokojivých 11%.

V nasledujúcom grafe sú výsledky expozície nebezpečným obsahom za celú skupinu.



Graf 1: Skúsenosť s nebezpečným obsahom za posledných 12 mesiacov

Šikanovanie a kyberšikanovanie

Šikanovanie môže mať mnoho podôb, vrátane fyzického šikanovania, podpichovania alebo osočovania, sociálneho vylúčenia. Čo sa týka motívov, obťažovanie či šikanovanie môže byť spojené s rasou, etnickou príslušnosťou, náboženstvom, fyzickým vzhľadom, socio- ekonomickým statusom, zdravotným postihnutím, sexuálnou orientáciou atď. Z pohľadu formy v spojitosti s priestorom, v ktorom dochádza k šikanovaniu, môžeme hovoriť o šikanovaní tvárou v tvár v offline priestore alebo, na druhej strane, v online priestore, resp. s použitím technológií, keď už hovoríme o kyberšikanovaní, ktoré sa môže uskutočniť prostredníctvom rozličných digitálnych platforiem a zariadení, pričom môže ísť o zjavnú, alebo skrytú agresiu. Ako príklady šikanovania boli uvedené napr. verbálne aj fyzické útoky a vylúčenie zo spoločných aktivít. Zaujímala nás frekvencia skúseností s takýmto správaním v roli obeť aj agresora, emocionálna reakcia na šikanovanie a komunikácia obeť o svojej skúsenosti s nejakou osobou.

Skúsenosť so šikanovaním v online priestore má približne štvrtina detí vo veku 9 – 17 rokov. Skúsenosť so zraňujúcim správaním tvárou v tvár si však zažilo až 36% respondentov. Pri analyzovaní, ako sa skúsenosť so šikanovaním líši naprieč pohlaviami, sa ukázalo, že medzi chlapcami a dievčatami je významný rozdiel v zmysle skúseností so šikanovaním tvárou v tvár, keďže dievčatá boli obeťou šikanovania častejšie ako chlapci (39% proti 31%). Online šikanovanie vo frekvencii denne alebo takmer denne si zažíva 11% detí a so šikanovaním tvárou v tvár má takmer dennú skúsenosť 16% detí. Ukazuje sa teda, že napriek intenzívnemu kontaktu detí s digitálnymi médiami a internetom sa šikanovanie najčastejšie deje osobne–tvárou v tvár.

Pri pohľade na šikanovanie cez prizmu príslušnosti k určitej vekovej kohorte dáta ukazujú, že online šikanovanie sa najčastejšie vyskytuje v skupine tínedžerov vo veku 15 - 17 rokov a najmenej časté je v skupine detí vo veku 9 – 10 rokov. Pri šikanovaní tvárou v tvár sa neprejavili rozdiely v závislosti od veku.

Kyberšikanovaniu najčastejšie dochádza prostredníctvom sociálnych sietí. Na druhom mieste je prostredie online hier. Najmenej frekventovanou formou bolo zdieľanie obsahu napr. cez YouTube a cez email. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v kontexte šikanovania sa prejavujú len v rámci šikanovania prostredníctvom technológií, keď chlapci zažívajú šikanovanie častejšie v prostredí online hier (21% proti 5%) a dievčatá cez sociálne siete (33% proti 20%). Vzhľadom na to, že používanie sociálnych sietí je typické skôr pre staršie

deti, neprekvapuje zistenie, že šikanovanie cez sociálne siete je najčastejšie vo vekovej skupine 15 - 17 rokov.

Čo sa týka formy kyberšikanovania, z tých detí, ktoré takúto skúsenosť mali, najviac (47%) uviedlo, že im niekto poslal hnusné alebo nepríjemné správy. Približne štvrtina (24%) mala skúsenosť s vylúčením z aktivít alebo zo skupiny na internete. Skúsenosť s online vyhrázaním, malo 22% detí a 18% bolo prinútených urobiť niečo, čo nechceli; v 15% prípadov boli zdieľané správy na miestach, kde ich mohli vidieť iní ľudia. Dost' početná (29%) je skupina detí a mladých, ktorí si vybrali možnosť odpovede, že sa im na internete udiali iné škaredé alebo nepríjemné veci.

Čo sa týka porovnania rozdielov na základe pohlavia, dievčatá (56%) častejšie ako chlapci (38%) boli tie, ktoré uviedli, že im niekto zaslal hnusné alebo nepríjemné správy a podobne to bolo aj pri skutočnosti, že museli urobiť niečo, čo nechceli (dievčatá 21%, chlapci 14%). Rovnako vyšli aj rozdiely pre zverejnenie nepríjemných správ na miestach, kde ich mohli vidieť iní (dievčatá 18%, chlapci 12%). Z pohľadu veku sa ukazujú štatisticky významné rozdiely v prípade prinútenia k neželanej činnosti (skôr menšie deti) a vylúčenia z aktivity alebo skupiny online (skupina 11 – 12 rokov).

Čo sa týka emocionálnej reakcie na šikanovanie, 25% zo všetkých obetí bolo dost' až veľmi znepokojených. Takúto mieru znepokojenia deklarovalo len 12% chlapcov, ale až 37% dievčat. Rozdiely v súvislosti s vekom sa pri emocionálnej reakcii neprejavili.

Pri šikanovaní, podobne ako aj v prípade iných negatívnych skúseností na internete, je dôležité, aby dieťa mohlo a zároveň aj chcelo o tom s niekým hovoriť. Keď už o tom obeť komunikovali, najčastejšie to bolo s kamarátom približne v ich veku (41%). Druhým najčastejším typom osoby na zdôverenie sa sú rodičia (20%). Chlapci častejšie ako dievčatá o tejto skúsenosti nehovoria s nikým.

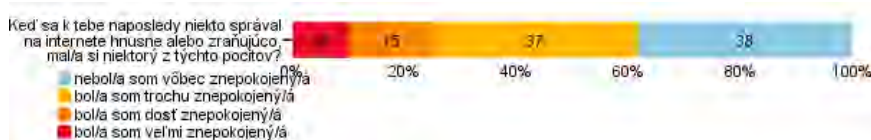
Deti nie sú len obeťami šikanovania, ale niektorí jednotlivci sú v pozícii agresora. Napriek tomu, že sme zistili, že 26% (online) a 36% (tvárou v tvár) detí malo skúsenosť s tým, že sa k nim niekto správal hnusne alebo zraňujúco, tak len 17% detí uviedlo, že boli kyber-agresormi a 22% že šikanovali tvárou v tvár. Pri oboch formách väčšinu tvorili chlapci, pričom sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely z pohľadu veku.



Graf 2: Skúsenosť so šikanovaním a kyberšikanovaním

Tabuľka 1: Prostriedok kyberšikanovania

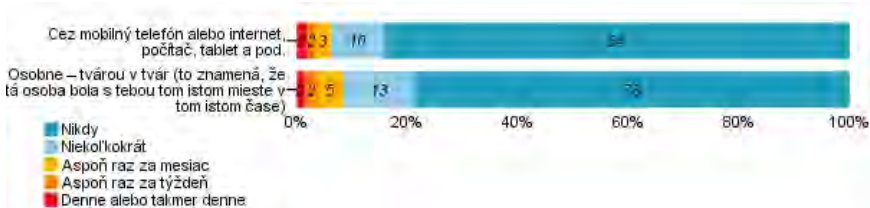
Cez telefonát na mobilný telefón	11%
Cez správy zaslané na môj telefón	18%
Cez sociálne siete (napr. Facebook, Instagram)	53%
Cez stránku, kde ľudia zdieľajú obsah (napr. YouTube.)	4%
Cez online hru	26%
Cez e-mail	0,5%



Graf 3: Emocionálna reakcia na skúsenosť s kyberšikanovaním

Tabuľka 2: Komunikácia o skúsenosti s kyberšikanovaním (Keď sa ti to stalo, s kým si sa o tom rozprával/a?)

s mamou alebo otcom	20%
s bratom alebo sestrou	9%
s kamarátom približne v mojom veku	41%
s učiteľom	2%
s niekým, ktorého prácou je pomáhať deťom (napr. školský poradca)	3%
s iným dospelým, ktorému dôverujem	6%
s niekým iným	7%
s nikým	36%



Graf 4: Skúsenosť so šikanovaním a kyberšikanovaním v pozícii agresora

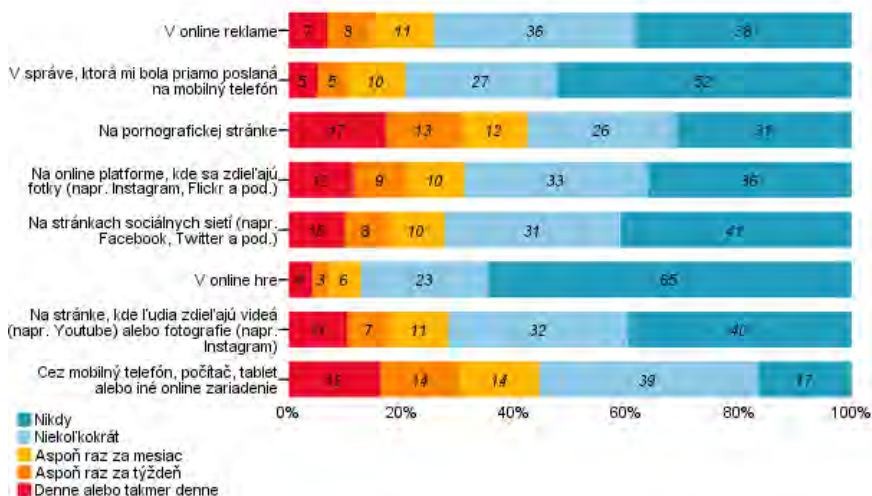
Sexuálne obsahy

Pre súčasných dospelých je kyberpriestor významným zdrojom informácií o rôznych témach, vrátane sexuality a sexuálnych interakcií. Prístup k takémuto obsahu u detí a dospelých môže viesť k potenciálnym negatívnym dôsledkom v ich psychosociálnom i psychosexuálnom vývine, môže byť nezákonný a v niektorých prípadoch viesť k porušeniu súkromia alebo právnych predpisov (napr. vydieranie, zneužívanie). Okrem frekvencie skúsenosti so sexuálnym obsahom nás zaujímala aj emocionálna reakcia na takýto obsah.

So sexuálnymi obsahmi malo za posledný rok skúsenosť 63% detí a dospelých vo veku 11 – 17 rokov. Takúto skúsenosť majú častejšie chlapci (70%) ako dievčatá (56%) a jej frekvencia stúpa s vekom, keď až 77% mladých vo veku 15 - 17 rokov priznalo takúto skúsenosť. V skupine 13 - 14 rokov to bolo 52% a v skupine 11 - 12 rokov 31%. Deti a mladí sa so sexuálnymi obsahmi najčastejšie stretávajú v online priestore, kde sú zdrojom sexuálnych obsahov najčastejšie pornografické stránky (69%), stránky, kde ľudia zdieľajú videá alebo fotografie (64%), online reklama (62%).

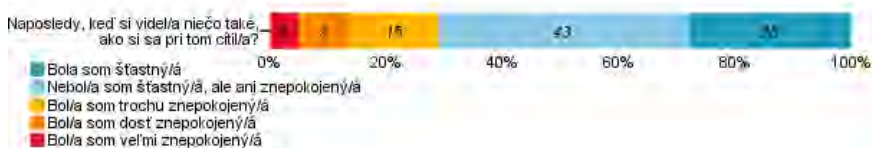
Výskum ukázal, že keď už deti vo veku 11 - 12 rokov mali skúsenosť so sexuálnymi obsahmi, v 34% prípadov to bolo cez sociálne siete. Znepokojivé je, že v tejto vekovej kategórii bolo 41% prípadov, keď sa s tým deti stretli na pornografickej stránke (z nich 14% minimálne raz za týždeň). Vo vekovej skupine 15 - 17 rokov má 74% skúsenosť so sexuálnym obsahom prostredníctvom pornografických stránok, pričom 32% prípadov v tejto vekovej kategórii bolo minimálne raz za týždeň.

Skúsenosť so sexuálnymi obsahmi nemusí byť vždy úmyselná a nie vždy je spojená len s príjemnými pocitmi. 29% detí a mladých priznali, že boli znepokojení a v 5% prípadov to bolo veľké znepokojenie. Miera znepokojenia bola vyššia medzi dievčatami (46%) ako chlapcami (17%) a medzi deťmi vo veku 11 - 12 rokov (50%), zatiaľ čo medzi 13 - 14-ročnými to bolo 32% a medzi 15 - 17-ročnými to bolo 24%.



Graf 5: Lokalizácia sexuálneho obsahu

Poznámka: Percentuálne hodnoty odkazujú na skupinu detí a mladých, ktorí priznali kontakt so sexuálnym obsahom (N 912)



Graf 6: Emocionálna reakcia na kontakt so sexuálnym obsahom

Excesívne používanie internetu

Medzi známe riziká používania technológií patrí excesívne používanie internetu. Excesívne používanie internetu je nadmerné používanie internetu, jeho služieb a aplikácií a u jedinca vedie ku komplikáciám v rôznych sférach jeho života (napr. v telesnej, psychickej, sociálnej, pracovnej alebo školskej oblasti). Je spojené s repetitívnym, kompulzívnym a nekontrolovaným používaním online technológií, ktoré môžu viesť k závislému správaniu (Šmahel, et al., 2012). Od excesívneho používania internetu treba odlíšiť závažnejšiu závislosť od internetu, i keď sa tieto pojmy sčasti prekrývajú. Závislosť od internetu je správanie vedúce k významnému poškodeniu v rôznych oblastiach života a zdravia alebo k distresu. Takéto správanie daná osoba nevie sama zredukovať a pretrváva počas

významného časového obdobia (napr. najmenej 12 mesiacov), čo vedie k funkčnému poškodeniu denných aktivít“ (Billieux, et al., 2017).

Škála zisťujúca excesívne používanie internetu pochádza z projektu EU Kids Online (Smahel & Blinka, 2012). Pozostáva z piatich položiek, ktoré reflektujú Griffithsov model závislosti a odrzkadľujú širokú škálu oblastí týkajúcich sa nadmerného používania internetu deťmi a mládežou na Slovensku.

Položky testu boli nasledovné:

- a) Nejedol/a alebo nespál/a som kvôli internetu.
- b) Cítil/a som sa nepríjemne, keď som nemohol/a byť na internete.
- c) Pristihol/a som sa pri tom, že som na internete, i keď ma to v skutočnosti nezaujíma.
- d) Zanedbával som rodinu, priateľov alebo školu kvôli času strávenému na internete.
- e) Snažil/a som sa obmedziť čas, ktorý trávim na internete, ale neúspešne.

Participanti odpovedali na škále: „Nikdy“; „Niekoľkokrát“; „Aspoň raz za mesiac“; „Aspoň raz za týždeň“; „Denne alebo takmer denne“. Pričom vždy mohli zvoliť aj možnosť „Neviem“ alebo „Nechcem povedať“.

Test excesívneho používania internetu možno vyhodnotiť okrem samostatných položiek aj ako celok. O excesívnom používaní internetu smerujúcom do závislosti v plnom význame môžeme hovoriť iba v prípade, keď človek spĺňa všetky kritériá súčasne. Za naplnenie kritéria v položke považujeme odpoveď: „aspoň raz za týždeň“, respektíve „denne alebo takmer denne“. Aj čiastočné naplnenie excesívnosti, môže byť však významné. Vnútoraná reliabilita testu excesívneho používania internetu je 0,76 Cronbachovej α , čo hovorí o dobrej vnútornej reliabilite. Priemerná hodnota excesívneho používania internetu bola 1,57 (SD 0,765). Plnenie všetkých kritérií excesívnosti vykazuje 1,1% našej skúmanej populácie a môžeme povedať, že ich používanie internetu vykazuje znaky závislého správania. Celkovo 4 z 5 znakov splnilo 2,2%. Aspoň jeden znak excesívnosti splnilo 27,7% populácie detí a mladých na Slovensku.

V nasledujúcich analýzach sme na identifikáciu diferenciácií a korelácií vzhľadom na pohlavie a vek použili Pearsonov korelačný koeficient, t-test a One-Way Anova.

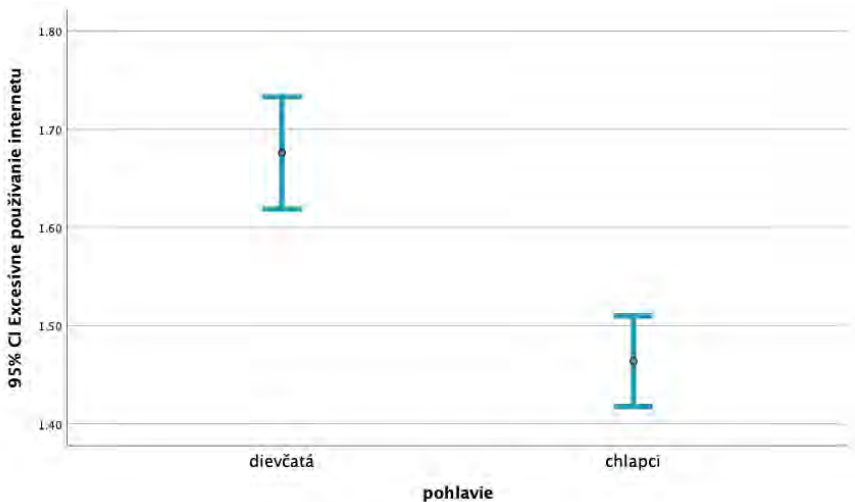
Vek participantov vykazuje koreláciu s excesívnym používaním internetu ($r=0,153^{**}$). Vo veku 11 – 12 rokov bolo excesívne používanie internetu 1,359 (SD=0,676). Vo veku 13 - 14 rokov bolo excesívne používanie internetu 1,549

(SD=0,760). A vo veku 15 - 17 rokov bolo excesívne používanie internetu 1,641 (SD=0,778). Teda čím vyšší vek, tým viac excesívneho používania internetu. V excesívnom používaní internetu sa líšili chlapci a dievčatá. Dievčatá vykazovali vyššiu excesívnosť ako chlapci. Veľkosť účinku (effect size) je malá (Cohenove $d=0,279$). Konkrétne hodnoty sú prezentované v tabuľke a v grafe.

Tabuľka 3: Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v excesívnom používaní internetu

	<i>dievčatá</i>		<i>chlapci</i>		<i>t(1654)</i>	<i>p</i>	<i>Cohenove d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>Excesívne používanie internetu</i>	1,676	0,826	1,464	0,686	5,692	>0,00	0,279

Poznámka: M=priemer; SD=štandardná odchýlka; t=t-test; p=signifikancia; Cohenove d=veľkosť účinku (effect size)



Graf 7: Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v excesívnom používaní internetu

Excesívne používanie internetu sme porovnali so psychologickými a sociálnymi premennými, pričom sme korelácie kontrolovali pre premennú pohlavie. V nasledujúcich analýzach sme na identifikáciu korelácií použili parciálne korelácie. Výsledky sú prezentované v tabuľke.

Tabuľka 4: Parciálne korelácie excesívneho používania internetu a rôznych psychologických a sociálnych premenných, kontrolovaných pre premennú pohlavie.

	Excesívne používanie internetu
Emocionálne problémy	0,321**
Problémy s pozornosťou	0,280**
Sensation seeking	0,194**
Sebaúcta	0,015
Bezpečie a prijatie doma	-0,104**
Bezpečie a prijatie v škole	-0,071*
Sociálna fóbia	0,297**
Pocit šťastia a životnej spokojnosti	-0,200**
Depresívna nálada	0,323**
Osamelosť	0,313**

Poznámka: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$;

0,1–0,3 malá korelácia

0,3–0,5 stredná korelácia

Stredne veľkú pozitívnu koreláciu kontrolovanú pre premennú pohlavie sme zaznamenali medzi excesívnym používaním internetu a emocionálnymi problémami, depresívnou náladou, a prežívaním osamelosti. K stredne veľkej korelácií sa blížia aj problémy s pozornosťou a prejavy sociálnej fóbie. Malú pozitívnu koreláciu sme zaznamenali aj so sensation seeking, a negatívnu s

prežívaním šťastia a životnej spokojnosti. Slabú negatívnu koreláciu sme zaznamenali s pocitom prijatia a bezpečia doma a v škole, ktoré môžeme vnímať ako protektívny faktor.

ZÁVER

Naše zistenia ukazujú, že hoci viac ako polovica detí a mladých nemala za posledný rok skúsenosť s nebezpečnými obsahmi, menšia skupina (od 3 do 8%) má s takýmito obsahmi dennú skúsenosť. Zvlášť znepokojujúca je skúsenosť so spôsobmi spáchania samovraždy či spôsobmi telesného poškodzovania.

Čo sa týka kyberšikanovania, je stále potrebná prevencia, keďže podľa našich zistení približne každé desiate dieťa je šikanované v online prostredí na dennej báze. U dievčat sa to deje hlavne v prostredí sociálnych sietí a v prípade chlapcov v prostredí online hier.

Deti a mladí majú skúsenosť so sexuálnymi obsahmi, pričom početnosť narastá s rastúcim vekom. Už 11- a 12-ročné deti majú skúsenosť s pornografickými stránkami. Spoločnosť, vzdelávací systém a primárne rodičia musia reflektovať túto oblasť s cieľom zamedzenia negatívnych dôsledkov pornografie.

Čo sa týka problematickeho používania internetu, zistili sme, že intenzita používania a aj excesívnosť rastie s vekom, čo je prirodzené, lebo starší majú väčší prístup k digitálnym médiám, napríklad v podobe mobilných dát a nečelia tak často reštriktívnym mediačným stratégiám ich rodičov, prípadne učiteľov. Zistenia z nášho výskumu potvrdzujú trend vyplývajúci z posledných výskumov, že dievčatá v excesívnosti prevládajú nad chlapcami (Smahel, et al. 2020).

REFERENCIE

- Bielčíková, K., Hollá, K. (2022) Online ohrozenia a ich prevencia (nielen) počas pandémie. *Grant Journal*, 11(2), 6–10.
- Billieux J, van Rooij AJ, Heeren A, Schimmenti A, Maurage P, Edman J, Blaszczynski A, Khazaal Y, Kardefelt-Winther D. (2017) Behavioural Addiction Open Definition 2.0-using the Open Science Framework for collaborative and transparent theoretical development. *Addiction*. Oct;112(10):1723-1724. doi: 10.1111/add.13938. PMID: 28891143.
- Drouin, M., McDaniel, B. T., Pater, J., and Toscos, T. (2020). How parents and their children used social media and technology at the beginning of the COVID-19 pandemic and associations with anxiety. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 23, 727–736. doi: 10.1089/cyber.2020.0284

- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., Kohútová A. (2022) Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022. Výskumná správa. Katolícka univerzita v Ružomberku
- 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.
- Orben, A., Dienlin, T., and Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 116, 10226–10228. doi: 10.1073/pnas.1902058116
- Orben, A., and Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*. 3, 173–182. doi: 10.1038/s47562-018-0506-1
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., et al. (2020). EU Kids Online 2020: survey Results from 19 Countries. United Kingdom: London School of Economics and Political Science. doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
- Smahel, D., & Blinka, L. (2012). Excessive internet use among European children. *Children, Risk and Safety on the Internet*, 191–204. doi:10.1332/policypress/9781847428837.003.0015.
- Twenge, J. M., Haidt, J., Joiner, T. E., and Campbell, W. K. (2020). Underestimating digital media harm. *Nature Human Behaviour*. 4, 346–348. doi: 10.1038/s41562-020-0839-4
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., and Martin, G. N. (2018a). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*. 6, 3–17. doi: 10.1177/2167702617723376

PREMENY PORADENSTVA V KONTEXTE PREMIEN KOMUNIKAČNEJ PARADIGMY - DIŠTANČNÉ PORADENSTVO V PRÁCI S DEŤMI A MLÁDEŽOU

TRANSFORMATIONS OF COUNSELLING IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE COMMUNICATION PARADIGM - DISTANCE COUNSELLING IN WORKING WITH CHILDREN AND YOUTH

Vladimír Lichner¹

*¹Katedra sociálnej práce, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
v Košiciach*

ABSTRAKT

Príspevok sa orientuje na predstavenie základných charakteristík praxe dištančnej sociálnej práce s dôrazom na poskytovanie dištančného poradenstva. Predstavuje teoretické východiská dištančnej praxe a dištančného poradenstva, všeobecné a ďalšie charakteristiky dištančného poradenstva. Cez cieľovú skupinu detí a mládeže predstavuje možnosti dištančného poradenstva pre deti a mládež s dôrazom na praktické skúsenosti a možnosti práce. Príspevok vo svojej teoretickej časti reflektuje vývoj poradenskej činnosti v súvislosti so zmenami komunikačnej paradigmy ako základu pre poradenskú prax, ponúka základné východiská dôležité pre ucelený teoretický prehľad. V praktickej rovine ponúka základný deskriptívny pohľad na činnosť dištančnej poradne–linky pomoci vo vymedzenom časovom období.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Poradenstvo. Dištančné poradenstvo. Komunikácia. Linka pomoci

ABSTRACT

The article focuses on introducing the fundamental characteristics of the practice of distance social work, with an emphasis on the provision of remote counseling.

It presents the theoretical foundations of distance practice and remote counseling, general and specific characteristics of remote counseling. Through the target group of children and adolescents, it explores the possibilities of remote counseling for this demographic, emphasizing practical experience and work opportunities. In its theoretical section, the contribution reflects on the development of counseling activities in relation to changes in the communication paradigm as a basis for counseling practice, and offers fundamental starting points important for a comprehensive theoretical overview. On a practical level, it provides a basic descriptive view of the activity of a distance counseling service—a helpline within a defined time period.

KEYWORDS

Counseling. Distance Counseling. Communication. Helpline

ÚVOD

Podnety, ktoré ovplyvnili spracovanie témy tohto príspevku, boli vyvolané viacerými faktormi. V prvom rade je to osobná skúsenosť autora s vykonávaním dištančného poradenstva v pozícii odborného poradcu, čo je v podmienkach Slovenska stále relatívne ojedinelým javom. Ďalšou motiváciou je skutočnosť, že téma dištančných foriem realizácie rôznych odborných činností sa v súčasnej situácii dostáva do popredia. Rýchly prechod do foriem praxe využívajúcich dištančnú formu môžeme vidieť takmer vo všetkých oblastiach života človeka, od bežného zabezpečenia životných potrieb, cez vzdelávanie ako i ďalšie odborné činnosti. No a v neposlednom rade je dištančné poradenstvo na profesionálnych základoch určitým bezpečným prístavom a prispieva k bezpečnosti detí a mladých ľudí na internete a aplikáciách, ktoré internet ponúka.

V tejto súvislosti reflektujeme i názory odborníkov v oblasti medziľudskej komunikácie (napr. štúdia autorov Jensen, Neuman 2013), ktorí hovoria o súčasných zmenách v komunikácii a nových komunikačných postupoch ako o zmene komunikačnej paradigmy. V tomto prípade reflektujú najmä na vznik a rozvoj digitálneho prostredia a jeho využitia, ktoré predstavuje novú formu a nové možnosti najmä pokiaľ ide o prostriedky (čím búrajú klasický lineárny model komunikácie). Samozrejme, uvedomujeme si tradičné chápanie pojmu paradigma podľa Kuhna (1962) definujúce paradigmu ako spôsob myslenia a základnú orientáciu výskumu v určitom historickom období. Konkrétne, súbor vedeckých poznatkov a metód, podľa vzoru ktorých sa kategorizuje vedecké poznanie, uskutočňujú výskumy v konkrétnej oblasti. Prenesene však môžeme

konštatovať, že paradigma môže vyjadrovať i oblasť praxe v určitej oblasti podmienenú práve stavom poznania.

V kontexte uvedeného, príspevok sa zameriava na teoretické uvedenie dištančného poradenstva prostredníctvom základných ako i rozšírených charakteristík dištančného poradenstva. Cez cieľovú skupinu detí a mládeže predstavuje možnosti dištančného poradenstva pre deti a mládež s dôrazom na praktické skúsenosti a možnosti práce. Príspevok vo svojej teoretickej časti reflektuje vývoj poradenskej činnosti v súvislosti so zmenami komunikačnej paradigmy ako základu pre poradenskú prax, ponúka základné východiská dôležité pre ucelený teoretický prehľad. Príspevok okrem svojej teoretickej stránky ponúka i stručný praktický rozmer, kedy prostredníctvom základných deskriptívnych ukazovateľov mapuje činnosť konkrétnej dištančnej poradenskej pomoci vo vymedzenom období.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PORADENSKEJ PRAXE

Samotné **poradenstvo** v kontexte odborných definícií chápeme ako aktívnu účasť na živote iných ľudí prostredníctvom efektívnej a odbornej komunikácie, ktorá je využívaná pri riešení určitých životných úloh a situácií. Je to organizovaný súbor činností a stratégií, ktoré sú uplatňované s ohľadom na špecifiká poradenskej praxe a klientov (Bond, 1989). Poradenstvo je však rovnako proaktívny, celostne orientovaný proces, ktorý pomáha ľuďom naučiť sa zvládať problémy života a podporovať zdravý vývin. Je založená na interakcii medzi odborníkom (disponujúcim komunikačnými, odbornými kompetenciami a využívajúcim vedecky fundované metódy práce) a klientom (odborníkom na svoj vlastný život a vyhľadá pomoc). Tento proces zahŕňa splnomocnenie klienta rozhodovať o uskutočniteľných cieľoch a identifikovať, rozvíjať, a využívať osobné a enviromentálne zdroje na ich dosiahnutie. (Hersenson, Power, Waldo 1996)

Takto definované poradenstvo je orientované na prevenciu–nápravu–rehabilitáciu–či zlepšovanie života klientov. Poradenské činnosti a poradenský proces majú v praxi sociálnej práce relatívne dlhú tradíciu. Ich využívanie je ovplyvnené najmä na človeka orientovaným prístupom a rozvojom poradenstva aj v iných vedných oblastiach a odzrkadľujú **kritické obdobie** rozvoja metód sociálnej práce, ktoré zaznamenávame v období 60-tych–80tych rokov 20.st. Dalo by sa konštatovať, že práve vďaka aplikácii a rozvoju týchto metód sme prax sociálnej práce začali vnímať aj ako aplikáciu poradenskej paradigmy sociálnej práce (v duchu paradigiem predstavených Payne-om, 1996). Tá

považuje prax sociálnej práce za sociálno-právnu pomoc, ktorá podporuje schopnosť zvládania problémov klientov a dôraz kladie na prístup k službám a informáciám. Z praktického hľadiska ide najmä o adekvátne poskytovanie informácií, kvalifikované poradenstvo, sprístupňovanie zdrojov pre klientov ale napr. i mediáciu.

Tak ako i v prípade takmer všetkých metód, tak i v rámci poradenstva je možné identifikovať historické zmeny v jeho chápaní. I tu sa hovorí o zmenách **poradenskej paradigmy**. Ako uvádza Rocco–Cottone (2012) súčasná prax poradenstva sa posunula od výlučne psychologického nazerania cez teórie sociálnych systémov (systémovo-vzťahové) k postmodernej škole, pre ktorú je charakteristický sociálny konštruktivizmus. Ktorý je charakterizovaný presunom k sociálnemu médiu–teda konštruktú prostredia, na ktorého pozadí je realizovaná interakcia. Sociálna realita je tak sociálne konštruovaná prostredníctvom vzťahov k prostrediu a do značnej miery kultúrne podmienená. Táto prax sa zameriava na sieť sociálnych vzťahov a samotné prostredie klientov.

Dištančné poradenstvo

Dištančné poradenstvo chápeme ako samostatnú súčasť poradenskej praxe. Je definované zásadami poradenstva–u ktorých sa však využíva zmenená (dištančná forma). Ide teda o poradenstvo bez osobného kontaktu, ktoré charakterizuje vzdialenie poradcu od klienta.

Pri definovaní dištančného poradenstva si musíme uvedomiť, že odráža nutnosť interdisciplinárnej praxe. Samotný vznik dištančných poradní je podmienený potrebou zlepšovať dostupnosť služieb ako i možnosť okamžitej /krízovej/ intervencie. Často je využívané ako prvý kontakt, resp. testovanie kontaktu s odborníkom ešte predtým, než by klient využil prezenčný kontakt s odborníkom. V rámci najčastejších poradenských metód poskytuje klientom možnosť podpory, ventilácie emócií /napätia/, citovú oporu, krízovú intervenciu a rovnako v prípade potreby i distribúciu

Kategorizácia dištančného poradenstva

Dištančné poradenstvo sa najčastejšie člení prostredníctvom realizovanej formy na telefonické a online (alebo internetové). **Telefonické** poradenstvo je z hľadiska vývoja dištančného poradenstva tradičné a má tradíciu viac než 60 rokov. **Online** poradenstvo sa rozvíja v posledných dvoch dekádach ako reflexia rozvoja internetu.

Z hľadiska typu poskytovaného poradenstva rozlišujeme poradenstvo poskytované **linkami dôvery**, ktoré sú skôr univerzálneho charakteru a slúžia najmä na prvotný kontakt a **iné typy dištančných poradní**, ktoré sa môžu viac špecializovať (v prípade potreby samostatne právne, psychologické, sociálne poradenstvo).

Všeobecné charakteristiky dištančného poradenstva

Viacerí autori sa zaujímajú o charakteristiky dištančného poradenstva, ktoré orientujú najmä ako faktory, pre ktoré sa dištančné metódy najčastejšie využívajú. Sú vnímané ako to, prečo klienti vyhľadávajú tieto služby. Vo všeobecnosti autori, ktorí sa dištančným poradenstvom zaoberajú (napr. Nicholson, 1998; Rosenfield, 2003), túto prax považujú za zmenu formy poskytovaných intervencií, ktoré je ďalej charakterizované používaním telekomunikačných a informačných technológií pre zabezpečenie prístupu k informáciám, konzultáciám, intervencii, hodnoteniu, diagnostike, ..., to všetko prostredníctvom vzdialenia klienta a poradcu–interventa.

Dostupnosť (Gans, 2020) je prvým faktorom, pre ktoré sú najčastejšie dištančné poradne využívané. Z hľadiska dostupnosti sú dištančné poradne vyhľadávané, kedy hovoríme o geografickej a časovej dostupnosti, možnosti kontaktovať poradňu bez bariér prezenčného poradenstva.

S týmto faktorom súvisí i **níz oprahovosť** (Elstad et al., 2020) poskytovanej služby, ktorá je poskytovaná aj v prípade, kedy sú podobné služby pre klientov inštitucionálne nedostupné (čo by sa dalo vyjadriť i ako **deinštitucionálnosť**).

Anonymita (Worona, 2003; Radwanski, 2003) je faktor, ktorý je vyhľadávaný opäť zo strany klienta. Najmä pri prvotných skúsenostiach s poradenstvom je anonymita niečím, čo klienti vyhľadávajú a oceňujú. Je faktorom, ktorý môže priviesť klienta k poradenstvu.

Bezpečnosť (Rosenfield, 2003; Speyer, Zack, 2003; Suler, 2004) definuje sa najmä vo vzťahu k pocitu bezpečnej formy komunikácie zo strany klienta–umožňuje prekonať nepríjemné pocity, obranné mechanizmy, ktoré by bránili vyhľadaniu odborníka (často verbalizované v prípade minulých nepríjemných zážitkov s inými odborníkmi, alebo napr. v prípade skúseností s násilím, ...).

Eliminácia sociálnej stigmy (Collins et al., 2012) ako faktor na strane klienta. S návštevou poradenských služieb sa spája i značná sociálna stigma. Práve dištančné metódy ju do výraznej miery znižujú prostredníctvom zmeny formy poradenských služieb.

Napokon, **možnosť výberu poradne** (Grohol, 2014; Gans, 2020) a poradcov je faktor, ktorý je pri klientoch dôležitý z hľadiska ich možnosti slobodnej voľby a slobodného výberu. S týmto faktorom sa nespochybniteľne spája i fakt, že iniciatíva pre poradenský kontakt prichádza stále od klienta, nikdy nie od poradcu a poradne. Rovnako, ak sa klient rozhodne kontakt a proces poradenstva ukončiť, je to rovnako akceptovaná iniciatíva zo strany klienta.

Na druhej strane, k základným charakteristikám na strane samotných poradní radíme **odbornosť**, ktorá vyjadruje potrebu odbornej prípravy a skúseností, zabezpečenie odbornosti a supervízie.

Charakteristiky uvedené v predchádzajúcej časti je možné vnímať ako výhody takéhoto poradenstva. Na druhej strane je možné uvažovať i o jeho nevýhodách. K tým radíme: absencia neverbálneho prejavu; anonymita, disinhibícia; nedostatočnosť informácií o klientovi; riziko nesprávnej interpretácie okolností a výpovedí klienta; poskytovanie intervencií výlučne v rovine odporúčaní; prítomnosť časového stresu (najmä ak je poradenský kontakt časovo, alebo technicky obmedzený); neexistencia spätnej väzby či nemožnosť okamžitej intervencie. Výzvou v rámci poskytovania dištančných foriem poradenstva je i nutnosť interdisciplinárnych poznatkov, ktoré by mali poradcovia mať, nakoľko nie je možné určiť, s akým problémom klient dištančnú poradňu kontaktuje.

Formy dištančného poradenstva

Dištančné poradenstvo môže mať rôzne podoby prostredníctvom jeho základných foriem. Rôzni autori hovoria o rôznych formách dištančného poradenstva. Najčastejšie hovoríme o kategorizovaní foriem prostredníctvom základných komunikačných kanálov, ktoré sú na poradenstvo využívané. Takto v podstate roznávame poradenstvo **telefonickou formou** (historicky najstaršia forma, ktorá sa rozvíja od 50-tych rokov 20. storočia), **e-mailovou formou**, **prostredníctvom chatovacích aplikácií** **videoporadenstvo** a pod. V podstate je možné konštatovať, že formy dištančného poradenstva kopírujú rozvoj komunikačných technológií, resp. komunikačných prostriedkov. Iné delenie foriem poradenských činností reflektuje obsah jednotlivých činností, resp. odbornosť. Môžeme tak hovoriť napríklad o **telemedicíne** **telepsychológii**, **tele-sociálnej práci**, ako i ďalších činností (napr. niektorých druhov terapií a pod.), ktorých forma je dištančná.

Ako sme uvádzali vyššie, historicky najstaršou a rôznymi zdrojmi najviac rozpracovanou formou je telefonická forma dištančného poradenstva. Tá je z hľadiska samotného procesu podobná forme prezenčnej, nakoľko síce absentuje

neverbálna stránka komunikácie prostredníctvom gestiky, mimiky a pod., poradca však má stále možnosť vnímať mnohé neverbálne hlasové a emocionálne prejavy.

Naproti tomu, akákoľvek písomná forma dištančnej komunikácie vykazuje značne rozdielne charakteristiky, nakoľko absentuje celá nonverbálna stránka komunikácie. **Pí omné** dištančné poradenstvo tak môže byť vnímané ako ďalšia forma dištančnej komunikácie. Tu je možné identifikovať nasledujúce spoločné charakteristiky.

Pozornosť a reflexia (Suler, 2004)–textové interakcie (najmä tie s časovým oneskorením) umožňujú klientovi aj poradcovi venovať zvýšenú pozornosť komunikačným výmenám a reflektovať vlastné myšlienky a pocity.

Objektivita a externalizácia (Speyer, Zack, 2003; Joinson, 2005)–vyjadruje možnosť znova prečítať, skontrolovať (objektívizovať) samotné písané vyjadrenia. Práve písaná forma podporuje externalizáciu problému, o ktorom klient následne píše otvorenejšie a úprimnejšie.

Možnosť vyjadrenia hlbokých pocitov a emócií (Speyer, Zack, 2003)– vychádza z princípu „vypísania“ ťažkostí do denníka (často uplatňované aj v osobnom poradenstve), kedy umožňuje vyjadrenie hlbších myšlienok. Zároveň pomáha **objaveniu nových možností** riešenia (samotným klientom).

Zvyšovanie zodpovednosti (Suler, 2004)–ako vyjadrenie možnosti vrátiť sa k uloženej komunikácii, umožňujú klientom i poradcovi vrátiť sa k záväzkom ako i dohodám (má zmysel najmä pri jednorazovej komunikácii). Rovnako je zodpovednosť za celý proces poradenstva na strane samotného klienta–on určuje tempo, tému,...

Nižšia miera sebakontroly (Speyer, Zack, 2003)– klienti sa v písanom texte menej kontrolujú, komunikujú menej obmedzeným spôsobom–nie sú ovplyvnení žiadnymi negatívnymi ani pozitívnymi konotáciami, neboja sa, ako sa poradca zatvári,...

Poslednou kategorizáciou, s ktorou budeme v tomto príspevku pracovať, je kategorizácia prostredníctvom cieľových skupín. Tak rozoznávame poradenstvá pre deti a mladých ľudí, dospelých, zdravotne znevýhodnených, chronicky chorých a pod.

Dištančné poradenstvo pre deti a mládež

V oblasti dištančného poradenstva sa stretávame so samostatnou kategóriou klientov, ktorými sú deti a mládež. V tejto oblasti zaznamenávame vznik samostatných odborných poradní–liniek dôvery. Celosvetovo zaznamenávame

v rámci liniek dôvery pre deti a mládež viac ako 9 miliónov kontaktov a intervencií v priebehu každého roka.

Okrem ostatných faktorov, pre ktoré sú dištančné poradne klientmi vyhľadávané je v prípade poradní pre deti a mládež **autonómia** faktorom, ktorý umožňuje dieťaťu a mladému človeku samostatne rozhodnúť o požiadaní pomoci, byť v tomto prípade nezávislí na autoritách. Tieto poradne sú zamerané najmä na **podporu pri zabezpečovaní práv a bezpečnom vývine**.

Legislatívne ukotvenie dištančného poradenstva na Slovensku

Legislatívny rámec bol v minulosti (a čiastočne je aj v súčasnosti) neujasnený. Dokumentuje to i pozadie vzniku dištančných poradní, ktoré sú orientované jednak zdravotnícky (pri psychiatrických oddeleniach/klinikách), výlučne psychologicky, preventívne, v oblasti školstva ako i v iných oblastiach.

Dištančné poradenstvo, ako bolo uvedené je však značne interdisciplinárne a preto reflexia výlučne na jednu oblasť môže pôsobiť nedostatočne. Univerzálnosť poskytovaného poradenstva reflektuje zákon o sociálnych službách, ktorý v §53 definuje krízovú pomoc poskytovanú prostredníctvom telekomunikačných technológií, čím radí takúto pomoc do kategórie sociálnych služieb a vymedzuje prirodzenú pozíciu sociálnej práce v tejto oblasti.

Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách

§ 53 Krízová pomoc poskytovaná prostredníctvom telekomunikačných technológií

(1) Krízová pomoc poskytovaná prostredníctvom telekomunikačných technológií je sociálna služba poskytovaná fyzickej osobe, ktorá je v krízovej sociálnej situácii, alebo v inej obťažnej životnej situácii, ktorú nemôže riešiť vlastnými silami a zabezpečuje sa najmä poskytnutím sociálneho poradenstva.

(2) Za telekomunikačné technológie podľa odseku 1 sa považuje najmä telefón, fax, internet.

Už z laického hľadiska by sme mohli konštatovať, že uvedené ukotvenie nereflektuje potreby, ktoré boli teoreticky vymedzené v prvej časti príspevku. Zároveň dáva priestor pre vznik a rozvoj poradní, ktoré fungujú na rôznych princípoch a s rôznou mierou odbornosti a profesionálnej prípravy. Je preto jednou z výziev, aby nielen pracovníci v sociálnych službách, ale v každej oblasti pomáhajúcich profesií poskytovali tieto činnosti na čo najvyššej profesionálnej úrovni aj napriek neujasneným legislatívnym podmienkam.

ANALÝZA POSKYTOVANIA DIŠTANČNÉHO PORADENSTVA V PRAXI DIŠTANČNEJ PORADNE

Nasledujúca časť príspevku zameriava svoju pozornosť na základnú deskriptívnu analýzu vykonávania dištančného poradenstva na Linke detskej dôvery, organizácie, ktorá poskytuje dištančné poradenské služby od r. 1999 a pôsobí v Košiciach. Jej pôsobenie, čo sa týka klientov a klientskych skupín nie je obmedzené geograficky a v podstate ani prostredníctvom cieľovej skupiny.

Z dôvodu, že hlavný zámer tohto príspevku je priniesť iba základný prehľad, považujeme túto časť za sekundárnu a neformulovali sme tradičné výskumné otázky. Máme za to, že táto časť príspevku tvorí iba rámec na kreovanie obrazu o fungovaní jednej z oblastí dištančného poradenstva.

Rovnako je nutné konštatovať, že rôzne štatistické a deskriptívne ukazovatele, ktoré by mohli byť medzi rôznymi poradňami komparované sú relatívne nepresnou formou odhadu vyťaženia, resp. úspešnosti poradne. Definíciu úspešnosti ovplyvňujú aj také premenné ako počet poradcov prítomných a realizujúcich poradenstvo v jednom čase, čas prevádzky, typy poradenstva, formy poradenstva, ale aj závažnosť poradenských rozhovorov (závažnejšie prípady, kedy poradenský kontakt trvá dlhší čas, a ktoré sú častokrát aj opakovane konzultované) a pod. Organizácia, ktorú analyzujeme prostredníctvom deskriptívnych dát je v prevádzke 12 hodín denne počas pracovných dní, kedy vykonávajú poradenstvo dvaja poradenský pracovníci. V rámci analýz uvádzame počty jedinečných klientov v rámci všetkých foriem práce organizácie (niektoré aktivity sú vykonávané aj prezenčne, napr. rôzne preventívne podujatia, workshopy a pod.).

Údaje v nasledujúcej časti sú získané z archívnych databázových údajov organizácie a analyzujú priemerné alebo mediánové hodnoty o poskytovaní služieb za obdobie posledných 5 rokov. Pri niektorých ukazovateľoch však uvádzame hodnoty posledného roka.

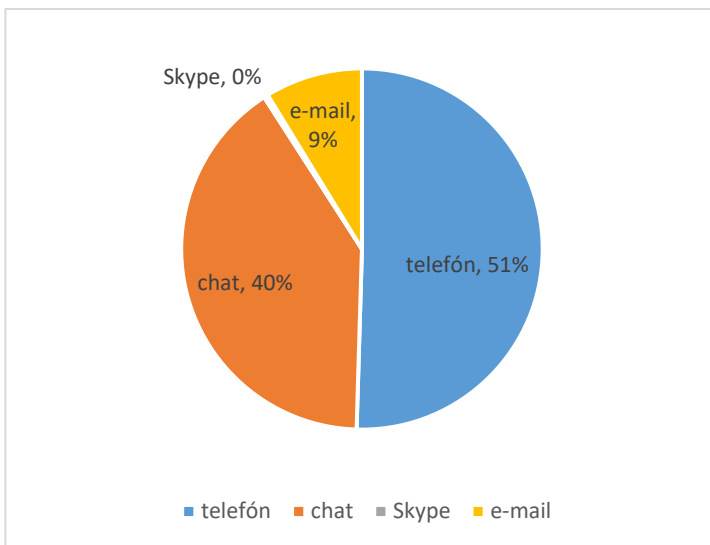
V rámci poradne bolo v roku 2023 zrealizovaných 2214, pričom celkovo na nich participovalo 12 odborných poradcov (v štruktúre 7 psychológov, 5 sociálni pracovníci). Okrem uvedeného, na činnosti organizácie participuje i 28 dobrovoľníkov, z toho 15 na zabezpečení peer poradenstva. Tieto peer kontakty nie sú súčasťou analýz o počte jedinečných klientov. Z hľadiska aktuálnych údajov môžeme hovoriť ešte o medziročnom náraste klientov, ktorý bol 37%, ako

aj o počte neprijatých, resp. z dôvodu obmedzenej prevádzkovej doby a vyťažnosti neprebratých kontaktov, ktorý bol na úrovni n=1356.

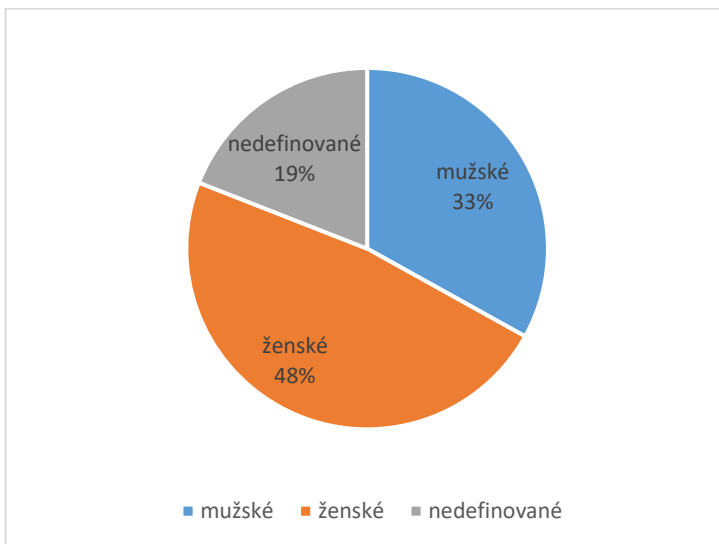
V nasledujúcej časti uvádzame priemerné a mediánové hodnoty o poskytovaní poradenských služieb za vymedzené obdobie.

Počet jedinečných klientov: 4171; z toho klientov prezenčných aktivít: 915.

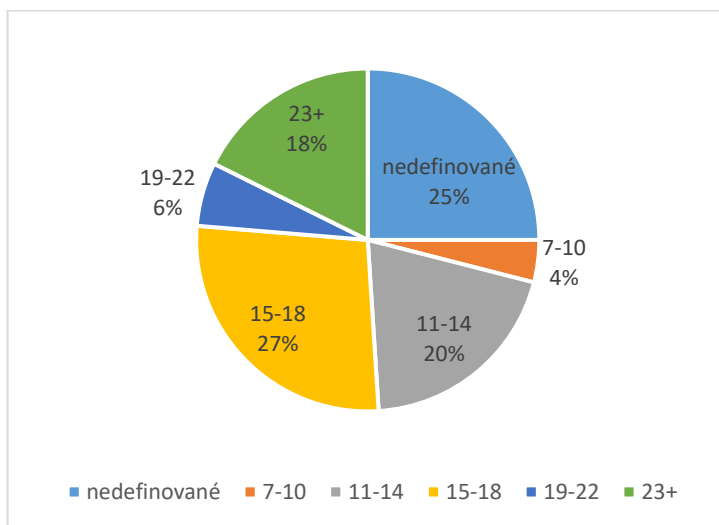
V nasledujúcich prehľadových grafoch ponúkame rozdelenie klientov podľa priemerných hodnôt základných demografických premenných, teda veku a rodu ako aj rozdelenie podľa spôsobu kontaktu.



Graf 1: Spôsob kontaktu–komparácia jednotlivých foriem



Graf 2: rozdelenie klientov podľa rodu



Graf 3: rozdelenie klientov podľa vekových skupín

Tab. 1: Tematické rozdelenie kontaktov podľa typológie

Typológia kontaktu	%
Potreba komunikácie	25,1
Rodinné problémy	21,4
Osobnostné a emocionálne problémy vr. suicidality	15,5
Násilie voči deťom / Porušovanie detských a ľudských práv	8,0
Zdravotné problémy a gynekologické témy	7,8
Rovesnícke vzťahy	6,4
Problémy s láskou/partnerské	5,2
Školské problémy	4,4
Závislosti	1,7
Využívanie internetu	1,6
Iný charakter problému	2,9
Σ	100

Ako uvádzame v tabuľke, najčastejšie kontakty radíme medzi základné komunikačné kontakty, nasledujú však kontakty, ktoré sa týkajú konkrétnych problémov či už osobného a osobnostného, alebo sociálneho charakteru.

Z hľadiska témy a zamerania tohto zborníka sú pre interpretáciu významné kontakty týkajúce sa využívania internetu. Podľa frekvencie sa v tejto kategórii najčastejšie nachádzajú kontakty vyžadujúce všeobecné rady o používaní a bezpečnosti niektorých stránok, preventívne kontakty, nasledujú kontakty týkajúce sa kyberšikanovania, násilia a vyhrážania na internete, ďalej vzťahov na internete a nebezpečných kontaktov, nebezpečného obsahu, sexuálneho zneužívania dieťaťa a napokon týkajúce sa závislosti na internete.

Z hľadiska poskytnutých intervencií a poradenských metód, najčastejšie poskytnutou bola komunikácia (34,1%), následne podporné poradenstvo (33%), distribúcia odporúčanie inej inštitúcie (20,3%), poskytnutie informácií (9,2%) a v prípade 3,4% okamžitá krízová intervencia.

ZHRNUTIE A ZÁVER

Tento príspevok zhŕňa základné teoretické a praktické koncepty, ktoré sú významné pri uvažovaní o poradenstve inou než tradičnou, prezenčnou formou. Vychádza z faktu, že dištančná forma komunikácie je neustále viac využívanou. Zároveň reflektuje i nevyhnutné zmeny v tradične vykonávaných činnostiach, ktoré nám priniesli posledné roky.

Príspevok rozoberá rôzne definíčné prístupy k procesu poradenstva s dôrazom na vykonávanie poradenstva dištančnou formou. Zaoberá sa i charakteristikami dištančného poradenstva s dôrazom na tie, ktoré ho odlišujú od iných foriem. Prináša i praktickú rovinu v podobe identifikácie základných deskriptívnych ukazovateľov činnosti konkrétnej dištančnej poradne.

Ako sme uvádzali v predchádzajúcich častiach príspevku, sme svedkami prudkého technologického rozvoja a presunu niektorých tradičných foriem činností a praxe do tohto sveta. Je to nespochybniteľnou výhodou, pretože tento svet prináša prostredie vyznačujúce sa slobodným rozhodovaním či odbúraním tradičných bariér. Zároveň si musíme byť vedomí i množstva rizík, ktoré tieto zmeny so sebou nesú. Tak ako sa pomáhajúce profesie, sociálnu prácu nevynímajúc môžu realizovať pri zavádzaní nových metód využívajúcich tieto technológie, môže aj účinne reflektovať na uvedené riziká. Medzi konkrétne metódy tak radíme konkrétne preventívne aktivity, online terénnu prácu či všetky formy online sociálnej práce, vrátane týmto príspevkom rozoberaných poradenských činností.

REFERENCIE

- Bond, T., (1989). *Standards and Ethics for Counselling in Action*. New York: Sage.
- Collins, J., et al., (2012). *Counselling in the workplace: How time-limited counselling can effect change in well-being*. *Counselling and Psychotherapy Research*, 12(2), 1-9.
- Elstad, T., et al, (2020). *The effects of yoga on students mental health*. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(8), 573-586.
- Gans, J.S., (2020). *Addressing Challenging Moments in Psychotherapy*. London: Routledge.
- Grohol, J. (2004). *A historical perspective*, In R. Kraus, J. Zack, G. Strickler (Eds.). *Online counseling: A handbook for mental health professionals*, New York: Elsevier.

- Hersenson, D.B., Power, P.W., Waldo, M., (1996). *Community Counseling: Contemporary Theory and Practice*. Virginia: Allys and Bacon.
- Jensen, K.B., Neuman, W.R., (2013). Evolving Paradigms of Communication Research. *International Journal of Communication*, 7(2013), 230–238.
- Joinson, A. N., (2005). Deviance and the Internet: New Challenges for Social Science. *Social Science Computer Review*, 23(1), 5–7.
- Kuhn, T. S., (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Payne, M., (1996). *What is Professional Social Work?* Birmingham: Venture.
- Radwanski, G., (2003). Privacy at a crossroads. *The Frontiers of Privacy and Security: New Challenges for a New Century conference*. Common IT Services Branch of the B.C. Ministry of Management Services http://www.privcom.gc.ca/speech/2003/02_05_a_030213_e.asp
- Rocco Cottone, R., (2012). *Theories and Paradigms of Counseling and Psychotherapy*. Victoria: Pearson College.
- Rosenfield, M., (2003). Telephone counselling and psychotherapy in practice. In S. Goss, K. Anthony (Eds.), *Technology in counseling and psychotherapy: A practitioner's guide*, London: Palgrave Macmillan.
- Speyer, S., Zack, J., (2003). Online counselling: Beyond the pros and cons. *Psychologica*, 23(2), 11-14.
- Suler, J., (2004). The psychology of text relationships, In R. Kraus, J. Zack, G. Strickler (Eds.). *Online counseling: A handbook for mental health professionals*, New York: Elsevier.
- Worona, S. (2003). Privacy, security, and anonymity: An evolving balance. *Educause Review*, 38(3), 62-63.
- Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov

METODIKA C.Y.B.E.R. K PREVENCIÍ KYBERAGRESIE–TEORETICKÝ A METODICKÝ FUNDAMENT

C.Y.B.E.R. METHODOLOGY FOR CYBERAGGRESSION PREVENTION– THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTS

Katarín Hollá¹

¹Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF Nitra

ABSTRAKT

Sociálne a digitálne médiá sú nevyhnutnou súčasťou života spoločnosti. Je nevyhnutné, aby žiaci poznali a využívali pozitívne stránky moderných technológií, ale zároveň, aby poznali aj riziká a nástrahy. Nezastupiteľnú úlohu v tom zohráva prevencia. Základnými stratégiami prevencie podľa Zelinu sú sociálne, informačné stratégie a emocionálne stratégie. Autorka v príspevku odkazuje na tieto stratégie, ktoré sa stali fundamentom príručky C.Y.B.E.R. Príručka podobne ako model tvorivo-humanistickej výchovy Zelinu je inšpiráciou nových výchovných perspektív rozpracovaných do oblastí kognitívizácie, sebaúcty - sebaopäťovanie (yourself), správania a komunikácie, emocionalizácie a reziliencie. Autorka v príspevku vyzdvihuje jednotlivé teoretické a metodické fundamenty príručky.

KĹÚČOVÉ SLOVÁ

Kyberagresia. Metodika. Stratégie prevencie. Správanie a komunikácia. Reziliencia

ABSTRACT

Social and digital media are the essential part of the life of today's society. It is necessary for the students to know and use the positive features of the modern technologies, however, to also be aware of their risks and threats. Prevention plays an irreplaceable role in this phenomenon. According to Zelina, the fundamental prevention strategies include social, information and emotional

strategies. The author of the article refers to these strategies as they have become the fundament of C.Y.B.E.R. guide. This guide, as well as Zelina's concept of creative-humanistic education serve as the inspiration for new education perspectives developed across the following areas: cognitivation, yourself (self-respect and self-perception), behaviour and emotionalization, resilience, and communication. The author of the article highlights the respective theoretical and methodological fundaments of the guide.

KEYWORDS

Cyberaggression. Methodology. Prevention strategies. Behaviour and communication. Resilience.

ÚVOD

Digitálny svet preberá čoraz väčšiu úlohu v každodennom živote verejnosti. Priamoúmerne s perspektívami a možnosťami, ktoré digitálne prostredie ponúka, pribúdajú aj možnosti zapojiť sa do kybernetických útokov. Praktiky kyberagresie realizované medzi deťmi a na deťoch rozširujú dosah a zvyšujú závažnosť, čo ich vedie na jednej strane k podceňovaniu sa, strate sebadôvery, online sociálnemu vylúčeniu, na strane druhej k radikalizácii a zapájaniu sa do rizikových online výziev. Dezinformácie, nekritické preberanie informácií, nedostatočná schopnosť odhaliť online útoky, manipulácia v digitálnych obsahoch a komunikačných platformách ovplyvňujú behaviorálnu funkciu – spôsoby prežívania, správania a konania. Prevencia kyberagresie je neustálou výzvou vzhľadom na jej mnohostranný charakter a ťažkosti pri realizácii účinných zásahov. Dôsledky kyberagresie sa môžu pohybovať od emocionálneho a psychického utrpenia až po smrť. Aby sa riziko kyberagresie mohlo eliminovať, je potrebné operovať s tým, čo možno ovplyvniť a zmeniť a čo nie. Prevencia kyberagresie je rozhodujúca pre zabezpečenie toho, aby deti dosiahli svoj plný potenciál. Školy a školské zariadenia oplývajú jedinečnou príležitosťou osloviť veľký počet žiakov, ktorí riešia online ohrozenia a prechádzajú nástrahami kyberagresie, tým, že poskytnú inovatívne a systematické intervencie v oblasti kyberagresie. Za kľúčovú v oblasti prevencie považujeme, okrem vyššie uvedeného, systematickú prácu so žiakmi za účelom rozvoja kritického myslenia, posilňovania schopnosti odhaliť manipuláciu v online priestore, ako aj posilňovania asertívneho správania, empatie, akceptácie, rozvíjania spolupráce, upevňovania zdravého sebavedomia, sebaobrazu a sebaúcty a komunikovania emócií.

TEORETICKO-FILOZOFICKÁ VÝCHODISKÁ METODIKY

Dobre naplánované stratégie prevencie kyberagresie majú potenciál zabrániť jej šíreniu a viktimizácii. Zelina za tri základné stratégie prevencie považuje sociálne a informačné stratégie (nami interpretované ako kognitivistické), ako aj emocionálne stratégie.

Pri zostavení metodiky sme sa inšpirovali:

- sociálno-emocionálnou výchovou, ktorá predstavuje komplexný a holistický tréningový proces, ktorý prispieva k blahu detí, rozvíja súbor zručností, ktoré umožňujú ich väčšiu adaptabilitu na zmeny, čo úzko súvisí so sebedomím a istotou, emocionálnou kontrolou a sebamotiváciou na dosiahnutie cieľov,
- východiskami humanistickej pedagogiky Maslowa a Rogersa so zameraním na prirodzené a nenásilné výchovné pôsobenie, rozvoj autenticity u detí a ich seberealizáciu za účelom kultivácie,
- modelom tvorivo-humanistickej výchovy Zelinu zameranej na rozvoj najvyšších kognitívnych procesov a nonkognitívnych funkcií a stratégií,
- nedirektívnym prístupom Rogersa zameraným na pozitívny vzťah medzi pedagogickým a odborným zamestnancom a vychovávaným, ktorý je založený na podpore pozitívneho rozvoja dieťaťa a akceptovania jeho osobnosti,

Za inšpiratívnu a pre prevenciu kyberagresie kľúčovú považujeme Zelinovu **pedagogiku nádeje** zameranú na inováciu edukačného pôsobenia, opierajúc sa o „výdobytky kognitívnej psychológie a pedagogiky Blooma, Andersona et al., Feuersteina a iných“, ktorú autor nazýva **kognitívnu nádejou**. Podstatou pedagogiky nádeje je zároveň koncepcia „autoregulácie a autoregulatívneho učenia, ktorá sa viac dotýka stratégií a metód vzdelávania a sebaotvárania (M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner a kol.)“, ktorú autor nazýva **behaviorálnou nádejou**. Úplnosť pedagogiky nádeje dotvára koncepcia „poľudštenia človeka, založená na teórii humanistického prístupu k žiakovi, teória nonkognitívneho rozvoja žiaka“, ktorú Zelina nazýva **nonkognitívnu alebo humanistickou nádejou**.

Vyššie uvedené prístupy a koncepcie odkazujú na pozitívnu psychológiu a pozitívnu edukáciu, ktoré prepájajú pedagogiku, psychológiu, didaktiku, ale aj teóriu výchovy. Filozofické východiská sme pretavili do návrhu metodickej príručky (ďalej len metodiky) prevencie kyberagresie založenej na akronyme C.Y.B.E.R., ktorá – podobne ako model tvorivo-humanistickej výchovy Zelinu – je

inšpiráciou nových výchovných perspektív, ktoré sme rozpracovali do piatich kľúčových oblastí:

1. C (ang. cognitive) kognitivizácie, ktorej zámerom je 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 získané v kybernetickom prostredí.
2. Y (ang. You, yourself) sebapoňatia, sebaobrazu a sebaúcty–cieľom je naučiť dieťa a dospelávajúceho utvárať/formovať pozitívny sebaobraz, 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.
3. B (ang. Behaviour) správania a komunikácie–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, s ktorými sa dieťa stretá v kyberpriestore.
4. E (ang. Emotion) emocionalizácie–cieľom je naučiť jednotlivca rozvíjať city, vedieť komunikovať emócie, ktoré vyplynuli z rôznych situácií v kyberpriestore, regulovať negatívne emócie a prežívanie a rozvíjať empatiu, vrátane afektívnej a kognitívnej empatie,
5. R (ang. Resilio) reziliencie–odolnosti– zámerom je u detí a dospelávajúcích 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.

ROZVOJ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ AKO PREVENCIA KYBERAGRESIE

Je potrebné myslieť na to, že u žiakov, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP), sa stretáme pri snahe o rozvoj kritického myslenia s deficitnými kognitívnymi funkciami, ktoré môžu blokovať

efektivitu vzdelávania a je potrebné zo strany pomáhajúcich profesií vynaložiť väčšie úsilie.

Kognitívne orientovaný prístup je predispozíciou pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Duchovičová (2020) vysvetľuje, že potreba vychovávať kriticky mysliacich jednotlivcov nie je nová, no vypuklým problémom sa stal neobmedzený prístup k informáciám prostredníctvom prudko sa rozvíjajúcich technológií a výraznou demokratizáciou tvorby informácií a správ. V kontexte uvedeného za nevyhnutnú súčasť prevencie kyberagresie v metodike C.Y.B.E.R. považujeme pre oblasť kognitivizácie rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Zameriavame sa na praktické námety pre online i offline život–konkrétne ako rozlíšiť skutočnosť od fikcie, ako rozpoznať manipulatívne techniky, či ako vyhľadávať, selektovať, overovať informácie a neuveriť hoaxom. Usudzujeme, že rozvíjaním kognitívnych zručností, s rešpektovaním vekových nastavení sociálnych médií, možno pomôcť deťom bezpečne fungovať v online prostredí a tým predchádzať nástrahám kyberagresie, kybergroomingu, hackingu a pod.

ROZVOJ SEBAPOŇATIA A SEBAÚCTY AKO PREVENCIA KYBERAGRESIE

Spoločnosť a médiá propagujúce konvenčné štandardy krásy, obľúbenosti, bohatstva a popularity prispievajú k vytváraniu nereálnych predstáv, k neustálemu sociálnemu porovnávaní sa s druhými, ktoré následne vedie k nízkemu sebavedomiu a strate sebaúcty. Posilnenie sebaúcty je základnou súčasťou prevencie kyberagresie. Zdravá sebaúcta pomáha identifikovať silné a slabé stránky osobnosti, čo zohráva kľúčovú úlohu aj pri prevencii kyberagresie a jej foriem. Sebaúcta a sebavedomie pomáhajú chrániť dospievajúcich pred nevhodnými prejavmi (nielen) v online priestore a vyvarovať sa im.

Rozvíjanie sebaobrazu, sebaúcty a sebapoznania možno prostredníctvom techník:

- písania denníkov–ide o vyjadrenie myšlienok, pocitov a prežívania. V dnešnej digitálnej ére možno písanie denníkov nahradiť za písanie online denníkov, ale aj blogov, napr. denníkov/blogov vďačnosti, prostredníctvom ktorých sa dospievajúci učí vyjadriť za čo je vďačný, čo sa mu v danom dni/týždni podarilo spraviť a zažiť,
- písania listov úcty sebe samému, napr. *list svojmu budúcemu ja*, *list svojmu minulému ja*, *dakovný list sebe* –aktívne hľadanie kľúčových silných stránok uľahčí vidieť sa v pozitívnom svetle,

- inventáru zručností, ktorý pomáha budovať lepší sebaobraz tým, že dospievajúci o sebe napíše niekoľko zručností, v ktorých vyniká, prípadne aký úžitok majú pre jeho okolie alebo by mohli mať. Inventár zručností možno realizovať aj cez *koláž úspechov*,
- afirmácie–pozitívneho sebahodnotenia, napríklad „*som dobrý(-á), milovaný(-á) a schopný(-á) milovať*“, „*dokážem:....., a to ma napĺňa radosťou*“, „*som zdravý(-á) a mám okolo seba ľudí, ktorí ma ľúbia*“ a pod. Podpora afirmácií–pozitívnych myšlienok zameraných na výzor môže pozitívne ovplyvniť sebaúctu dospievajúcich.

ROZVOJ BEHAVIORÁLNYCH FUNKCIÍ AKO PREVENCIA KYBERAGRESIE

Preventívne aktivity v programe C.Y.B.E.R. pre oblasť správania (B–behavior) zameriavame na podporu a rozvíjanie aj oblasti prosociálneho správania žiakov k iným. Najmä pojmy ako dôstojnosť ľudskej osoby, úcta k sebe a iným, solidarita a zodpovedné správanie sa sú kľúčové atribúty, na ktoré je potrebné zamerať sa pri preventívnych aktivitách, ktoré budú rozvíjať interpersonálne zručnosti žiakov potrebné vo fyzickom a digitálnom priestore.

ROZVOJ EMOCIONALIZÁCIE AKO PREVENCIA KYBERAGRESIE

V rámci prevencie kyberagresie zdôrazňujú Mavroveli a Petrides (2008) rozvíjať v školskom prostredí:

- adaptabilitu vlastného prežívania (vedieť sa prispôbiť)– súvisí s prispôsobovaním sa novým ľuďom a situáciám. Napríklad ide o schopnosť prekonať situáciu typu „*na začiatku nového školského roka si ťažko zvykám na iných*“.
- Poznanie emocionálneho temperamentu seba a druhých–súvisí so seba-percepciou dieťaťa a vzhľadom na prežívané emócie a ich intenzitu. „*Som veľmi šťastné dieťa*“.
- Schopnosť vedieť vyjadriť emócie v rôznych kontextoch –súvisí so seba-percepciou dieťaťa a vo vzťahu k tomu, ako dokáže prejavíť vlastné emócie. „*Nie je pre mňa problém ukázať ako sa cítim*“.
- Schopnosť vnímať a rozumieť emóciám– súvisí s tým, ako dokáže dieťa porozumieť vlastným emóciám a emóciám druhých ľudí. „*Je pre mňa jednoduché rozumieť vlastným citom*“.
- Reguláciu emócií–zahŕňa seba-percepciu dieťaťa a vo vzťahu k tomu, ako dokáže efektívne regulovať vlastné emócie pri elektronickej

komunikácii, obťažovaní a iných situáciách v kyberpriestore. Cieľom je ovládanie vlastného hnevu.

- Reguláciu impulzivitu –súvisí so seba-percepciou dieťaťa a vzhľadom na to, ako efektívne dokáže ovládať seba a svoje impulzy. „*Keď niečo chcem, dokážem to odložiť, dokážem nereagovať impulzívne*“.
- Interpersonálne vzťahy–súvisia s vnímaním kvality vzťahov s rovesníkmi. Do akej miery sa dieťa/žiak zaujíma o problémy svojich kamarátov.
- Sebaúctu–súvisí so seba-percepciou vlastnej hodnoty. Táto oblasť hovorí o tom, ako som spokojný s tým ako vyzerám a čo dokážem.
- Sebamotiváciu–súvisí s vnímaním a uvedomovaním si vlastných pohnutí a motivácie. V škole sa snažím stále zlepšovať.

Situácie, ktoré možno modelovať v prevencii kyberagresie a kyberšikanovania s dôrazom na rozvoj emócií:

- rozpoznať rizikovú komunikáciu a rizikové situácie v kyberpriestore a vedieť reagovať. Vedieť kedy požiadať o pomoc.
- Ovládať a regulovať emócie pri kyberagresii, kyberšikanovaní, obťažovaní a iných útokoch.
- Vedieť vyjadriť názor a kritiku bez urážok a agresívnej komunikácie, sarkazmu a verbálneho násillia. Uplatňovať asertívnu komunikáciu v online priestore.
- Regulovať svoj čas na elektronických zariadeniach a rozvíjať sebakontrolu.
- Vedieť rozpoznať a vyhýbať sa škodlivému obsahu na internete.
- Vedieť vyjadrovať svoje pocity v sociálnej komunikácii, aj na sociálnych sieťach, a to nielen v súvislosti s kyberagresiou a kyberšikanovaním, ale aj s ostatnými životnými situáciami.
- Vedieť rozoznať a chápať potenciálne dôsledky kyberagresie a kyberšikanovania, ako sú depresia, úzkosť, samota a podobne.
- Dokázať riešiť konflikty slušným a zdravým spôsobom.

ROZVOJ REZILIENCIE AKO PREVENCIA KYBERAGRESIE

Ide o súbor protektívnych faktorov, ktoré pomáhajú účastníkom kyberagresie a kyberšikanovania prekonať prekážky, ktoré vychádzajú z jednotlivých rizík. Reziliencia teda môže a mala by byť posilňovaná vnútornými a vonkajšími protektívnymi faktormi.

Reziliencia by sa mala stať všeobecne uznávaným konštruktom edukačnej praxe a jej posilňovanie by malo byť jedným z najdôležitejších pilierov pri prevencii kyberagresie a kyberšikanovania ako i ďalších sociálno-patologických javov v školskom prostredí.

Do preventívnych aktivít môžeme zaradiť aj aktivity na podporu reziliencie. Na podporu reziliencie možno využiť terapeutické karty (s predpokladom absolvovania kurzu práce s terapeutickými kartami). Vo vzťahu k problematike kyberagresie sú vhodné karty *Podporte sa* (obsahujú sebaopodporné presvedčenia, ktoré môžu deťom a mladým ľuďom pomôcť zvládnuť náročné situácie, s ktorými sa stretávajú aj vo virtuálnom svete) a *Zmeňte uhol pohľadu* (vedieme ich ku kognitívnej zmene paradigmy–všímame si, aké vlastné významy vkladajú do svojich životných udalostí, s akými projekciami zápasia, podporujeme ich nachádzať nové významy a riešenia problémových situácií v reálnom živote).

ZÁVER

Dospievajúci sú s kyberagresiou konfrontovaní najčastejšie ako prizerajúci sa. V tejto pozícii si mnohokrát neuvedomujú možné dôsledky svojho (ne-)konania (tzv. kokpit efekt). Zodpovednosťou dospelých, zvlášť rodičov, učiteľov, vychovávateľov a ostatných odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, je vzdelávať dospievajúcich o dôsledkoch správania, prehliadania a neposkytnutia pomoci, ako aj o spôsoboch riešenia záťažových situácií, s ktorými sa stretávajú v online prostredí.

REFERENCIE

- Bertrand, Y. (1998). Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 247 s.
- Duchovičová, J. (2020). Predhovor: Prečo stratégie stimulujúce kritické myslenie. In Kozárová, N., Gunišová, D. (2020). Strategie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní pedagogiky. Nitra : UKF. 196 s.
- Goleman, D. (2017). Emocionálna inteligencia. Bratislava: Citadella. 432 s.
- Hollá, K. a kol. (2023). C.Y.B.E.R. metodická príručka k prevencii kyberagresie. Nitra. 323 s.
- Zelina, M. (1996). Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS. 230 s.
- Zelina, M. (2018). Pedagogika nádeje. In STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITATIS CATHOLICA RUŽOMBEROK. Ružomberok. roč. XVII., č. 1, s. 14

NADMERNÉ POUŽÍVANIE INTERNETU U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL A SYNDRÓM FOMO

EXCESSIVE USE OF THE INTERNET IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND THE FOMO SYNDROME

Miriám Niklová¹, Soňa Kollárová²

¹Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 947 11 Banská Bystrica

²Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 947 11 Banská Bystrica

ABSTRAKT

V štúdií je pozornosť venovaná fenoménu FoMO, ktorý je úzko spojený s používaním sociálnych médií. Ide o fenomén, ktorý bol identifikovaný už v roku 2004 a odvtedy je predmetom skúmania viacerých odborníkov. V roku 2013 Przybylski s kolektívom autorov začali prvýkrát empiricky skúmať FoMO, ktorý predstavuje relevantný indikátor v súvislosti s vysokou mierou používania internetu. Cieľom štúdie bolo zmapovať prevalenciu a analyzovať fenomén FoMO u vybraných žiakov základných škôl so zreteľom na závislostné správanie. Výskumný súbor tvorilo 2 767 respondentov s priemerným vekom 12,68 roka. V intenciách výskumného šetrenia sme pozornosť orientovali aj na zistenie vzájomných vzťahov medzi excesívnym a závislostným používaním internetu a fenoménom FoMO. Prieniku uvedených fenoménov je v odbornej literatúre venovaná intenzívna pozornosť a je spájaný tak so závislosťou od internetu, ako aj s excesívnym používaním internetu.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

FoMO. Internet. Online riziká. Škola. Žiaci

ABSTRACT

The study focuses on the phenomenon of FoMO, which is closely related to the use of social media. It is a phenomenon that was identified already in 2004 and since then it has been the subject of research by several experts. In 2013, Przybylski and his team of authors began to empirically investigate FoMO, which

represents a relevant indicator in connection with high levels of Internet use, for the first time. The aim of the study was to map the prevalence and analyze the phenomenon of FoMO in selected elementary school students with regard to addictive behavior.. The research group consisted of 2,767 respondents with an average age of 12.68 years. In the intentions of the research investigation, we focused our attention on finding mutual relations between excessive and addictive use of the Internet and the phenomenon of FoMO. The penetration of the mentioned phenomena is given intense attention in the professional literature and is associated with both Internet addiction and excessive use of the Internet.

KEYWORDS

FoMO. Internet. Online risks. School. Pupils

GRANTOVÁ PODPORA

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

ÚVOD

Fenomén *Fear of Missing Out (FoMO)*, môžeme definovať ako strach z chýbajúceho, strach, že o niečo prídem, strach z omeškania (Przybylski, Murayama, Dehaan, & Gladwell, 2013). Autori uvedeného konceptu (Przybylski et al., 2013) prezentovali operacionalizovaný a empiricky podložený obraz fenoménu FoMO a vypracovali dotazník, ktorý reflektuje obavy ľudí z toho, že sú mimo kontaktu so zážitkami a skúsenosťami v širšom sociálnom prostredí. Tento koncept je relatívne nový a jeho expanzia nastala v súvislosti s narastajúcou popularitou sociálnych médií. Napr. zdieľané fotografie a videá na sociálnych médiách a ich prezeranie znamená, že mladí ľudia zažívajú prakticky nekonečný prúd iných skúseností, ktoré môžu potenciálne naplňať potreby, ktoré im inak chýbajú v živote. Teda akoby prežívajú svoje životy prostredníctvom iných.

1 TEORETICKÁ REFLEXIA FENOMÉNU FOMO A NADMERNÉHO POUŽÍVANIA INTERNETU

FoMO predstavuje relevantný psychologický konštrukt digitálneho veku. Jeho častejší výskyt bol spájaný v súvislosti s častejším používaním sociálnych sietí a smartfónov, pričom boli identifikované stavy úzkosti, depresie a nižšia úroveň kvality života. Výskumy naznačujú, že FoMO sa častejšie vyskytuje u mladších

žiakov a v prospech dievčat (Elhai, Yang, & Montag, 2021). Vyššia úroveň FoMO je spojená s väčšou angažovanosťou na Facebooku (či iných sociálnych sieťach), zhoršenou náladou, nižším sociálno-emocionálnym well-beingom a nižšou spokojnosťou so životom, zmiešanými pocitmi pri používaní sociálnych médií, ako aj nevhodným a nebezpečným používaním sociálnych médií (napr. u dospelých pri šoférovaní, u detí v škole počas vyučovania). Okrem toho výskumy naznačujú, že FoMO predpovedá problematické používanie sociálnych sietí a je spojené so závislosťou na sociálnych médiách, merané pomocou škály prispôbenej testu internetovej závislosti (Griffiths, 2018). Vzhľadom na to, že FoMO je sociálny fenomén v kontexte sociálneho porovnávania sa medzi jednotlivcami je nutné brať do úvahy sociálny kontext a prostredie, v ktorom sa jednotlivec socializuje, čo môže významne predikovať intervencie zo strany pedagogických či odborných zamestnancov škôl v kontexte jeho riešenia. Citlivosť na strach z vynechania sa pravdepodobne u jednotlivcov diferencuje v závislosti od potreby patriť do vnímanej skupiny a strachu zo sociálneho vylúčenia (Alabri, 2022). So závislosťným správaním na internete sú spojené telesné i psychické riziká. Telesné sa vzťahujú k používaniu elektronického média a prejavujú sa predovšetkým v oblasti fyzického zdravia. Významné sú predovšetkým sociálne a psychické riziká. V tejto oblasti zasahuje nadmerné používanie elektronických médií do organizácie času dieťaťa a prejavuje sa napr. v nepravidelnosti v jedle alebo v nedostatku spánku. Môžu sa zhoršovať medziľudské vzťahy v rodine, v partnerských vzťahoch, v škole (Bělík, 2017). Práve školský vek je obdobím, kedy deti vo väčšej miere začínajú používať internet. Vek prvého kontaktu a používania elektronických médií a internetu sa však postupne znižuje a tak sa online závislosťné správanie môže začať objavovať už u malých detí. V dnešnej dobe je možné byť online kedykoľvek a kdekoľvek, čo vytvára ešte väčší priestor pre vznik závislosťného správanie vo vzťahu k internetu a elektronickým médiám. Vo vedeckej štúdií používame pojmy závislosťné aj excesívne používanie internetu. V súvislosti s nadmerným používaním internetu a jeho vymedzovaním prevláda v odbornej verejnosti značná pojmová nejednoznačnosť, čo vyústilo k rôznym terminologickým označeniam. V kontexte vyššie uvedeného autori (David, Flet, Baser, 2002) používajú označenie problémové používanie internetu; ďalej nadmerné používanie internetu (Hupková, 2018); patologické používanie internetu (Davis, 2001; Niemz, Griffiths, Banyard, 2005); patologické používanie technológií (Sim et al., 2012); weboholizmus (Hollá, 2013); netománia (Kraus & Bělík, 2018); závislosť od internetu (Young et al., 2014; Griffiths et al, 2015; Zošáková 2020;

Emmerová, I., & Bělík 2022); excesívne používanie internetu (Šavrnichová, Holdoš, Almášiová 2020; Dulovics, Galková, Zošáková, 2021, Dulovics 2021, Emmerová 2022). V súčasnosti sú odbornou verejnosťou akcentované dva termíny, a to: závislosť od internetu a excesívne používanie internetu (Dulovics, Galková, Zošáková, 2021). V rámci vedeckej štúdie budeme používať oba pojmy, pretože v rámci výskumného šetrenia v priebehu rokov 2021 a 2022 sme aplikovali oba meracie nástroje.

2 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMOV A CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÝCH SÚBOROV

V období rokov 2021 a 2022 sme realizovali výskumné šetrenia so zreteľom na zisťovanie a analýzu vzájomných vzťahov medzi excesívnym a závislosným používaním internetu a fenoménom FoMO.

Empirický výskum sme koncipovali ako kvantitatívny multimetodický výskum. Pri realizácii výskumu sme využili kvantitatívnu metódu dotazníka. Na vyššie uvedené fenomény boli zamerané nasledovné otázky a škály v dotazníkovej batérii: *Social Media Engagement Questionnaire (SMEQ)* a z dvoch dotazníkových škál: *Fear of Missing Out Scale (FoMOs)*, *Internet Addiction Test (IAT)* a *Social-emotional well-being scale (SEWB)*, doplnený o vlastné položky. V rámci škály FoMO je uvedených 10 výrokov, ktoré sa týkajú každodenných skúseností. Pomocou päťbodovej Likertovej škály, pričom 1=vôbec to o mne neplatí a 5=úplne ma to vystihuje, respondent uvádza ako je každé vyhlásenie pravdivé vo vzťahu k jeho osobným skúsenostiam. Pri vyhodnocovaní skóre pre respondentov, sa jednotlivé skóre vypočítavajú sprimerovaním odpovedí na všetkých desať položiek.

Škála The Compulsive Internet Use Scale (CIUS) (Meerkee et al., 2009). Ide o 14 položkový nástroj zameraný na meranie prejavov excesívneho používania internetu. Hodnota Cronbachovho alfa pre škálu CIUS je $\alpha=0,876$. Škála *Fear of Missing Out (FoMO)*, (Przybylski, Murayama, Dehaan, & Gladwell, 2013). Respondenti sa v rámci meracieho nástroja FoMO mali možnosť vyjadriť na 5-stupňovej škále: 1=vôbec to o mne neplatí; 2=veľmi málo je z toho o mne pravda; 3=niečo z toho je o mne pravda; 4=veľmi veľa je z toho o mne pravda; 5=úplne ma to vystihuje. Vzhľadom na skutočnosť, že exploračnou faktorovou analýzou neboli zistené a z odborného hľadiska použiteľné latentné dimenzie, v intenciách ďalších analýz budeme pracovať so škálou ako jednofaktorovou. Vnútornú reliabilitu 10-položkovej škály Fear of Missing Out (FoMO) sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa, ktorá má hodnotu $\alpha=0,868$.

V empirickom výskume, ktorý prebiehal v roku 2021, výskumný súbor predstavoval N-699 respondentov, ktorý sme zostavili pomocou dostupného výberu. Dotazníky sme distribuovali v elektronickej podobe a to tak, že sme dotazníky rozposielali e-mailom riaditeľkám a riaditeľom všetkých základných škôl na Slovensku od septembra 2021 do februára 2022. Z tohto počtu žiakov bolo vo výskumnom súbore 355 dievčat a 344 chlapcov. Priemerný vek žiakov bol 13,396 roka. V empirickom výskume, ktorý prebiehal v roku 2022, výskumný súbor tvoril 2768 žiakov, s priemerným vekom 12,7 rokov. Vek žiakov zaradených do výskumného súboru sa pohyboval v rozmedzí od 11 do 15 rokov. Z hľadiska rodu sa do výskumu zapojilo 1356 (48,99%) dievčat a 1412 (51,01%) chlapcov. Výber respondentov do výskumného súboru bol dostupný. Pri zbere dát sme použili dotazníkovú metódu. Zber dát prebiehal online, formou elektronickeho dotazníka konštruovaného v aplikácii Google Forms.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU A DISKUSIA

Parciálnu časť nášho výskumu sme zamerali na zisťovanie a analýzu fenoménu FoMO. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame deskriptívne ukazovatele fenoménu FoMO v kontexte veku a pohlavia skúmaných žiakov.

T1 Deskriptí ne ukazovatele fenoménu FoMO u žiakov (2021)

AM	SD	šíkmosť	strmosť	min	max	N
1.919	0.8369	0,510	-0.936	1	5	699

Legenda: AM-priemer; SD-štandardná odchýlka; Mdn-medián; N-počet všetkých žiakov

T2 Deskriptí ne ukazovatele fenoménu FoMO z hľadiska pohlavia žiakov

	chlapci n=344	dievčatá n=355	AM	SD	Mdn	N
FoMO	1,76	2,07	1,92	0,84	1,80	699

Legenda: AM-priemer; SD-štandardná odchýlka; Mdn-medián; N-počet všetkých žiakov

Z tabuľky T2 vyplýva, že žiaci sa priemerne vo výskyte fenoménu FoMO pohybovali na priemernej frekvencii AM=1,92. Z hľadiska pohlavia sa častejšie FoMO vyskytuje u dievčat ako u chlapcov, čo sa nám potvrdilo v oboch

sledovaných rokoch (2021 a 2022). Čo sa týka veku najčastejšie sa FoMO prejavuje u žiakov vo veku 16 a 17 rokov.

T3 Deskriptí ne ukazovatele fenoménu FoMO z hľadiska veku žiakov (2021)

Vek	AM	SD	Mdn	N
10	1,62	0,65	1,55	46
11	1,63	0,68	1,50	105
12	1,89	0,88	1,70	118
13	1,96	0,96	1,80	115
14	1,99	0,86	2,00	124
15	2,00	0,74	2,00	78
16	2,24	0,94	2,40	39
17	2,35	0,78	2,40	29
18	1,99	0,69	1,90	40
19	1,86	0,30	1,80	5

Legenda: AM-priemer; SD-štandardná odchýlka; Mdn-medián; N-počet všetkých žiakov

Z hľadiska veku skúmaných žiakov sme zistili, že FoMo sa častejšie vyskytuje u žiakov vo veku 17 rokov.

T4 Komparácia chlapcov a dievčat v miere fenomén FoMO (2022)

FoMO a pohlavie	N	AM	SD	Me
Dievčatá	1356	2,28	0,86	2,2
Chlapci	2768	1,88	0,76	1,8

T5 Deskriptí ne ukazovatele fenoménu FoMO z hľadiska veku žiakov (2022)

Vek	AM	SD	Mdn	N
11	1,96	0,82	1,8	459
12	2,04	0,83	1,9	807
13	2,16	0,86	2,1	780
14	2,09	0,83	2	602
15	2,14	0,68	2	117
16	2,87	0,63	3,1	3

Legenda: AM-priemer; SD-štandardná odchýlka; Mdn-medián; N-počet všetkých žiakov

Z výsledkov výskumu z roku 2021 sa nám preukázal štatistický významný vzťah medzi vekom žiakov a fenoménom FoMO. Z uvedeného vyplýva, že so zvyšujúcim sa vekom sa zvyšuje aj miera výskytu fenoménu FoMO. Fenomén FoMO je v podstate strach z toho, že spoločenské udalosti, alebo inak príjemné aktivity, sa môžu konať bez toho, aby sa ich žiaci zúčastnili. FoMO je charakterizovaný potrebou neustáleho prepojenia s tým, čo robia iní ľudia, pričom potenciálny používateľ sociálnych médií nechce o nič prísť. Podľa výsledkov nášho výskumu sa potvrdilo, že existuje štatisticky významný rozdiel z hľadiska veku skúmaných žiakov, z čoho vyplýva, že s pribúdajúcim vekom stúpa aj priemerná frekvencia výskytu fenoménu FoMo, na čo poukázali aj autori V. Rideout, M. B. Robb a M. Saphir (2018).

V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo, či existuje štatistický významný rozdiel medzi výskytom FoMO a časom stráveným online u skúmaných žiakov.

T6 Deskriptí ne ukazovatele medzi časom stráveným online a fenoménom FoMO (2021)

Alternatívy	N	AM	SD	Min	Max
FoMO	699	1.919	0.8369	0.0	5.0
IAT_kategória	699	1.13	0.391	1	3

T7 Vzťah medzi časom stráveným online a fenoménom FoMO (2021)

Alternatívy	IAT_katégoria	n	Mean Rank	AM	Mdn	Kruskal-Wallis Test Chi-Square p	
FoMO	priemerní použiť atelia internetu	619	324.44	1.800	1.700	86.905	0.000
	ohrození použiť atelia internetu	67	548.67	2.743	2.700		
	závislí na internete	13	543.00	3.354	3.400		

Z výsledkov výskumu vyplýva, že fenomén FoMO sa vyskytuje častejšie u ohrozených používateľov internetu a závislých, ako priemerných užívateľov. FoMO je súvisí s vyššou úrovňou angažovanosti na sociálnych médiách, čo znamená, že čím viac človek používa sociálne médiá, tým je pravdepodobnejšie, že bude zažívať syndróm FoMO. Mladí ľudia častejšie uvádzajú, že FoMO im spôsobuje úzkosť a pocity menejcennosti (Cramer & Inkster, 2017). Nadmernému času strávenému na sociálnych médiách sa venovali autori V. Rideout, M. B. Robb a M. Saphir (2018), podľa ktorých až 47% mladých má prejavy závislotného správania od smartfóna a 24% od sociálnych médií. Autori Kuss a Griffiths (2017) naznačujú, že so závislosťou na sociálnych sieťach súvisí aj fenomén FoMO, ktorého podstata spočíva v strachu, že človeku niečo podstatné unikne, ak ostane offline. Przybylski et al. (2013) fenomén FOMO charakterizujú ako „všadeprítomné obavy“, z toho, že jedinec nebude môcť získať pozitívne skúsenosti a strachom z toho premeškania. FoMO sa vyznačuje túžbou zostať neustále v spojení a túžbou vedieť čo robia ostatní.“

T8 Inferenčné ukazovatele signifikantných vzťahov medzi excesívnym používaním internetu a syndrómom FoMO u žiakov (2022)

	Dimenzie dotazník CIUS		
Syndróm FoMO (Fear of missing out)	Saliencia	Strata kontroly	Coping
Pearsonovo r	0,056	0,154	0,224
p hodnota	0,026	0,000	0,000

Medzi subškálami saliencia, strata kontroly a coping a syndrómom FoMO sme identifikovali slabý štatisticky významný pozitívny vzťah. Elhai et al. (2021) uvádzajú, že prevalencia syndrómu FoMO je typická predovšetkým u mladších žiakov. Syndróm FoMO je najčastejšie spájaný so závislosťou alebo excesívnym používaním sociálnych sietí (Wegmann et al., 2017; Alt, 2015). Elhai et al. (2021) zdôrazňujú, že notifikácie a upozornenia smartfónov alebo počítačov (súvisiace s kontrolným správaním) majú na jedincov, najmä deti a mládež, nepriaznivý účinok. Môžu viesť k rozptýleniu a nesústredeniu pri každodenných činnostiach, zhoršujú ich pozornosť. Zároveň môžu pôsobiť rušivo pri plnení školských, pracovných či iných aktivitách. Človek trpiaci syndrómom FoMO má nutkavú potrebu nadmernej kontroly a overovania prichádzajúcich oznámení, čo vedie k poklesu jeho produktivity a naopak spôsobuje nadmerné používanie internetu.

ZÁVER

Dnešné „digitálne“ deti sa rodia do informačnej spoločnosti, pričom vnímajú médiá ako prirodzenú súčasť svojho života. V tejto súvislosti nie je žiadúce aplikovať reštriktívne opatrenia a zakazovať deťom používanie elektronických médií či internetu, ale dôležité je naučiť ich správne používať, regulovať si na nich strávený čas a rovnako poznať všetky jeho výhody, ako aj riziká. Je nevyhnutné usmerňovanie správania detí a mládeže vo virtuálnom priestore a zamerať pozornosť na prevenciu rizík spojených s ich používaním.

V štúdií sme chceli poukázať na vybrané aspekty nadmerného až závislostného používania internetu v kontexte fenoménu FoMO a sociálnych médií. V tomto smere je dôležité zamerať sa najmä na dôsledky používania, ako na samotné používanie. Ak sú tieto dôsledky negatívne, najmä keď sa používanie internetu

silne stretáva s inými aspektmi života, rodičia, učitelia a odborníci by sa mali snažiť dostať k základným príčinám týchto dôsledkov.

Deti, mládež, ale často i dospelí, si často neuvedomujú, že ich čas strávený na internete je nad určitou hranicou, ktorá je považovaná za „normálnu“ a naopak, stáva sa kompulzívnou a postupne môže prerásť do nadmerného či závislostného správania na elektronických médiách.

REFERENCIE

- Alabri, A. (2022). Human Behavior and Emerging Technologies."Fear of Missing Out (FOMO): The Effects of the Need to Belong, Perceived Centrality, and Fear of Social Exclusion". Dostupné na Internete: <https://doi.org/10.1155/2022/4824256>.
- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49(6), 111–119.
- Beard, K. W. & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychol Behav.*, 4(3), 377-83.
- Bělik, V. (2017). Ohrožení kyberprostředím. In B. Kraus, S. Hoferková, & V. Bělik, *Sociální patologie a prevence pro studenty učitel'ských oborů*(s. 75-84). Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Brand, M., Laier, C., & Young, K. S. (2014). Internet addiction: Coping styles, expectancies, and treatment implications. *Frontiers in Psychology*, 5, 1256.
- Cramer, S., & Inkster, B. (2017). *rsph.org.uk*. Dostupné na Internete: # Status of Mind - Social Media and young people's mental health and well-being: <https://www.rsph.org.uk/our-work/policy/social-media-and-young-people-mental-health-and-wellbeing.html>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195.
- Dulovics, M. (2021). Excesívne používanie internetu a spokojnosť s voľným časom u žiakov stredných škôl. In: *Sborník příspěvků z konference ERIS 21 : aktuální problémy distanční výuky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2021. s. 5-12. Dostupné na: <https://www.sckn.cz/e-kniha-sbornik-prispevku-z-konference-eris-21-pn-571-556/>
- Dulovics, M., Niklová, M., Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnabilita detí a mládeže*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023. 147 s.

- Elhai, J., Yang, H., & Montag, C. (2021). *pubmed.ncbi.nlm.nih.gov*. Dostupné na Internete: Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32401865/>
- Emmerová, I. (2022). Excesívne používanie internetu a riziko závislosti u detí a mládeže. In *Prevenia*, roč. 21, č. 1, s. 3-7.
- Emmerová, I., & Bělík, V. (2022). *Prevenia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok : VERBUM.
- Griffiths, M. (2018). *psychologytoday.com*. Dostupné na Internete: Addicted to Social Media? What can we do about it problematic, excessive use?: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/in-excess/201805/addicted-social-media>.
- Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. Bratislava : Iris.
- Hupková, I. (2018). Nadmerné používanie internetu–vývinové špecifiká. *Sociálna prevencia*, 13(1), 11-13.
- Kraus, B. & Bělík, V. (2018). Nové nežiaduce javy a problémy prevencie. *Sociálna prevencia*, 1, 6-7.
- Meerkerk, G. J., Eijnden, R.J.J.M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1-6.
- Niemz, K., Griffiths, M. & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychol Behav.*, 8(6), 562-70.
- Pontes, H. M., Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2015). Clinical psychology of Internet addiction: a review of its conceptualization, prevalence, neuronal processes, and implications for treatment. *Neuroscience & Neuroeconomics*, (4), 11-23.
- Przybylski, A., Murayama, K., Dehaan, C., & Gladwell, V. (2013). *selfdeterminationtheory.org*. Dostupné na Internete: Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. In *Computers in Human Behavior*: http://selfdeterminationtheory.org/wpcontent/uploads/2014/04/2013_PrzybylskiMurayamaDeHaanGladwell_CIHB.pdf.
- Rideout, V., & Robb, M. (2018). *Commonsensemedia.org*. Dostupné na Internete: Social media, social life: Teens reveal their

experiences:https://www.common sense media.org/sites/default/files/uploads/research/2018_cs_socialmediasociallife_fullreport-final-release_2_lowres.pdf

- Sim, T., Gentile, D. A., Bricolo, F., & Gulamoydena, F. (2012). Conceptual Review of Research on the Pathological Use of Computers, Video Game, and the Internet. *International Journal Of Mental Health and Addiction*, 5(10).
- Šavrnichová, M. Holdoš, J. Almašiová, A. (2020). Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 176 s.
- Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B., & Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*, 5, 33-42.
- Zošáková, Z. (2020). Používanie smartfónov medzi mládežou a ich riziká. In: *Behaviorálne závislosti v kontexte sociálneho fungovania : zborník vedeckých štúdií 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2020. s. 113-124.*

KYBERŠIKANOVANIE V PODMIENKACH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU Z ASPEKTU AGRESOROV

CYBERBULLYING IN THE CONDITIONS OF PRIMARY SCHOOLS IN SLOVAKIA FROM THE ASPECT OF THE AGGRESSORS

Mário Dulovics¹

¹Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

ABSTRAKT

Cieľom príspevku je analýza prevalencie agresorov kyberšikanovania v podmienkach základných škôl s dôrazom na demografické premenné (rod, ročník, prospech), a taktiež identifikovanie prítomnosti ďalších virtuálnych ohrození v podskupine kyberagresorov (excesívne používanie internetu, syndróm FoMO). V príspevku sú analyzované výsledky empirického výskumu, ktorý bol realizovaný u žiakov druhého stupňa základných škôl koncom roka 2022. Zber dát bol realizovaný prostredníctvom online dotazníka na území celého Slovenska. Na meranie prevalencie foriem a frekvencie kyberšikanovania z aspektu kyberagresorov bola použitá 18 položková škála vlastnej konštrukcie. Na meranie ďalších premenných sme použili škály The Compulsive Internet Use Scale (CIUS) (Meerkee et al., 2009) a Fear of Missing Out (FoMO) (Przybylski et al., 2013). Vo výskumnom súbore 2768 žiakov bolo identifikovaných 256 (9,3%) agresorov kyberšikanovania. V skupine kyberagresorov sme identifikovali vyšší výskyt chlapcov (169 / 66,0%) ako dievčat (87 / 34,0%), pričom najvyššia prevalencia kyberagresorov bola zaznamenaná v siedmom ročníku. Medzi kyberagresormi dominovali žiaci s výborným prospechom (147 / 57,4%). Ani v jednej zo sledovaných premenných sme nezistili signifikantné rozdiely medzi žiakmi v pozícii kyberagresora. Medzi agresormi kyberšikanovania sme zároveň identifikovali 143 (55,9) kyberobetí.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Kyberagresor. Kyberšikanovanie. Žiak. Virtuálne ohrozenie.

ABSTRACT

The aim of the paper is to analyze the prevalence of cyberbullying aggressors in primary school conditions with an emphasis on demographic variables (age, gender, achievement) and also to identify the presence of other virtual threats in a subgroup of cyberaggressors (excessive use of the Internet, FoMO syndrome). The paper analyzes the results of empirical research, which was carried out among pupils in the second grade of primary schools at the end of 2022. The data collection was carried out through an online questionnaire throughout Slovakia. An 18-item self-constructed scale was used to measure the prevalence of forms and frequency of cyberbullying from the perspective of cyberaggressors. To measure other variables, we used The Compulsive Internet Use Scale (CIUS) (Meerkee et al., 2009) and Fear of Missing Out (FoMO) (Przybylski et al., 2013). In the research group of 2768 pupils, 256 (9.3%) cyberbullying aggressors were identified. In the group of cyberaggressors, we identified a higher incidence of boys (169 / 66.0%) than girls (87 / 34.0%), while the highest prevalence of cyberaggressors was recorded in the seventh grade. Pupils with excellent grades dominated among cyberaggressors (147 / 57.4%). We did not find any significant differences between students in the position of cyberaggressor in any of the observed variables. At the same time, we identified 143 (55.9) cyberbullies among the aggressors of cyberbullying.

KEYWORDS

Cyberaggressor. Cyberbullying. Pupil. Virtual threat.

GRANTOVÁ PODPORA

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

ÚVOD

Nárast kyberšikanovania v školskom prostredí je značným spoločensko-výchovným problémom, ktorý ohrozuje duševné, ale aj fyzické zdravie žiakov a v neposlednom rade má dopad aj na školskú klímu, či úspešnosť. Táto spoločenská situácia je ešte závažnejšia z dôvodu, že priestory, v ktorých ku kyberšikanovaniu dochádza, už zďaleka nie sú ohraničené len na školskú triedu, či priestory školy, ale vďaka dostupnosti moderných technológií môže byť obeť vystavená útokom agresora neustále a kdekoľvek.

Kyberšikanovanie je robustná téma, ktorá aj napriek početným vedeckým a odborným štúdiám ostáva nevyčerpaná. Presné objasnenie jeho príčin, dôsledkov a ďalších súvislostí otvára stále nové možnosti pre vedecké bádanie. Závažnosť problematiky kyberšikanovania je akcentovaná vo viacerých národných dokumentoch, ktoré zdôrazňujú potrebu prevencie virtuálnych ohrození a ochranu detí v digitálnom priestore. V tejto súvislosti možno spomenúť *Národnú koncepciu ochrany detí v digitálnom priestore*, v ktorej sa v rámci priority č. 1 „Prevencia“ uvádza potreba „realizovať systematickú a koordinovanú podporu prevencie v kontexte ochrany detí v digitálnom priestore na Slovensku“. V novo prijatej *Stratégii prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike do roku 2028* sa v prioritě č. 3 pod názvom „Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti zameraná na problémové oblasti“ upriamuje pozornosť okrem iného, aj na témy ako počítačová kriminalita a digitálna gramotnosť týkajúca sa využívania sociálnych sietí. Pričom počítačová kriminalita a kyberšikanovanie sa v mnohých ohľadoch prelínajú. Túto skutočnosť potvrdzuje aj novela Trestného zákona č. 300/2005 od 1. júla 2021, kedy bol tento fenomén explicitne legislatívne ukotvený pod označením nebezpečné elektronické obťažovanie. V § 360b Trestného zákona č. 300/2005 sa nebezpečné elektronické obťažovanie vymedzuje nasledovne:

„Kto úmyselne prostredníctvom elektronickej komunikačnej služby, počítačového systému alebo počítačovej siete podstatným spôsobom zhorší kvalitu života iného tým, že:

- a) ho dlhodobo ponízuje, zastrahuje, neoprávnene koná v jeho mene alebo dlhodobo inak obťažuje, alebo
- b) neoprávnene zverejní alebo sprístupní tretej osobe obrazový, zvukový alebo obrazovo-zvukový záznam jeho prejavu osobnej povahy získaný s jeho súhlasom, spôsobilý značnou mierou ohroziť jeho vážnosť alebo privodiť mu inú vážnu ujmu na právach.“

Na medzinárodnej úrovni možno spomenúť dokument *Nová stratégia vytvárania lepšieho internetu pre deti - stratégia BIK +* z roku 2022 (angl. *European strategy for a better Internet for kids - BIK+*), ktorej prvý pilier nesie názov „Bezpečné digitálne zážitky (ako efektívnejšie chrániť deti online)“ a zdôrazňuje potrebu ochrany detí pred škodlivým a nezákonným online obsahom, správaním a rizikami. Zároveň zdôrazňuje potrebu zlepšiť blahobyt detí prostredníctvom bezpečného digitálneho prostredia, ktoré je primerané ich veku.

1 TEORETICKÁ REFLEXIA KYBERŠIKANOVANIA S DÔRAZOM NA KYBERAGRESOROV

Virtuálne prostredie otvára nespočetné možnosti, žiaľ táto skutočnosť sa vzťahuje aj k agresorom kyberšikanovania, ktorí tvoria heterogénnu skupinu. Agresor môže byť rôznej vekovej kategórie, pohlavia, môže byť v skupine obľúbený alebo marginalizovaný, dokonca ostrakizovaný, nezáleží na jeho spoločenskom postavení, ani na sociálnych pomeroch, z ktorých pochádza, či na jeho kognitívnych schopnostiach (Kopecký et al., 2015). Motívy kyberšikanovania na strane agresora sú taktiež rôznorodé: zábava, žiarlivosť, hnev, provokácia, túžba po moci a postavení, ako aj anonymita poskytujúca slobodu správať sa týmto spôsobom (West, 2015). Špecifiká agresorov kyberšikanovania viedli autorov k snahe ich určitým spôsobom kategorizovať. Dôvodom kategorizácie je lepšie porozumenie ich konaniu, na základe toho môžeme takéto správanie predikovať a zefektívniť preventívne pôsobenie prostredníctvom eliminovania rizík na strane osobnosti a v sociálnom prostredí.

Kyriacou (2015) vymedzuje nasledovných 5 typov kyberagresorov:

- Spoločenský kyberagresor–tento typ agresora sa jednoducho iba baví a jeho hlavným motívom je pobaviť tých, ktorí sú v jeho blízkej skupine priateľov.
- Osamelý kyberagresor–je relatívne izolovaný, zvyčajne má málo priateľov a trávi veľmi veľa času na internete, kde si vyhliadne svoje obeť.
- Narcistický kyberagresor–tento typ kyberagresora je charakteristický aroganciou a pocitom vlastnej dôležitosti. Jeho motívom je získať nad svojou obeťou moc. Vyžíva sa v moci, ktorú mu internet dáva na útok a je šťastný, keď sa jeho akt kyberšikanovania stane virálnym a pritiahne pozornosť širokej verejnosti.
- Sadistický kyberagresor–pre tento typ kyberagresora je typické, že si užíva potešenie z utrpenia, ktoré svojej obeti spôsobuje.
- Morálne poháňaný kyberagresor–kyberšikanovanie zakladá na viere v tom, že obeť si zaslúži, aby bola šikanovaná.

Macháčková a Dědková (In Černá, et al. 2013) členia agresorov kyberšikanovania do dvoch skupín:

- Kyberagresor s nízkym sebavedomím, zníženými sociálnymi schopnosťami, trpiaci neistotou, nedostatočným uznaním a osamelosťou. Medzi ostatnými deťmi v kolektíve bývajú často

neoblúbení, šikanovanie u nich býva reakciou na vlastný pocit nedostatočnosti a frustrácie. Motívom šikanovania u týchto agresorov je kompenzácia vlastných nedostatkov prostredníctvom získanej moci nad obeťou.

- Kyberagresor, ktorého uznáva kolektív, s veľkým okruhom priateľov. Niektorí majú vyššie sociálne zručnosti i sebavedomie a využívajú ho k manipulovaniu ostatných. V kolektíve žiakov je agresor schopný odhadnúť jednotlivé sociálne procesy a využiť ich vo svoj prospech. Takýto agresori kyberšikanu používajú, pretože ju považujú za efektívny spôsob posilnenie vlastnej pozície v kolektíve, nie preto, že pozíciu nedokázali získať iným spôsobom.

Livazović a Ham (2019) uvádzajú, že agresori majú často nízku úroveň sebaúcty, sú introverti, pričom sa často cítia ako obeť a zároveň im chýbajú základné sociálne zručnosti. Majú problém vyjadriť hnev vhodným spôsobom a pravdepodobne by v reálnom živote nepovedali alebo neurobili to, čo robia v kyberpriestore.

Pre ilustráciu prezentujeme niekoľko výskumných štúdií zameraných na monitoring prevalence agresorov kyberšikanovania. West (2015) vo výskumnom súbore 5690 anglických adolescentov vo veku od 16 do 19 rokov identifikoval 1,9% agresorov. Kopecký et al. (2015) uvádzajú prevalenciu agresorov kyberšikanov u detí a dospievajúcich vo veku 11 až 17 rokov s dôrazom na vybrané formy kyberšikanovania. Pri agresoroch zistili najvyššiu prevalenciu v nasledovných formách kyberšikanovania: prienik do cudzieho účtu (24,9%), verbálne útoky (12,2%) a krádeže identity (9%). Výskum španielskych autoriek Alonso a Romero (2017) odhalil v súbore 910 adolescentov od 12 do 19 rokov 2,9% prevalenciu agresorov kyberšikanovania, zároveň zistili, že 9,6% oslovených bolo v pozícii kyberagresora a kyberobete súčasne. Hamal et al. (2020) identifikovali vo výskume 8,2% agresorov kyberšikanovania. Výskum bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke 6698 fínskych dospievajúcich. V rámci výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2020 na vzorke 485 žiakov stredných škôl, sme identifikovali 22,3% agresorov kyberšikanovania (Dulovics et al. 2021). Odhadnúť skutočnú prevalenciu kyberšikanovania v populácii je veľmi náročné, možno až nemožné, a to z viacerých dôvodov, napr.: kultúrne špecifiká, využívanie rôznych meracích nástrojov s rôznymi spôsobmi vyhodnotenia, dynamický vývoj technológií

a možností, ktoré deti a dospievajúci majú v online priestore, s tým súvisiace časové rozmedzie realizácie jednotlivých výskumov.

Cieľom príspevku je analýza prevalencie agresorov kyberšikanovania v podmienkach základných škôl s dôrazom na demografické premenné (rod, ročník, prospech) a taktiež identifikovanie prítomnosti ďalších virtuálnych ohrození v podskupine kyberagresorov (excesívne používanie internetu, syndróm Fear of Missing Out).

2 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. Dotazník bol schválený etickou komisiou Univerzity Mateja Bela.

Dotazníková batéria pozostávala z viacerých tematických oblastí, pričom pre potreby predkladanej štúdie budeme pracovať s nasledovnými:

- demografické položky (pohlavie, ročník vek);
- škála vlastnej konštrukcie zameraná na monitoring foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov,
- škála Compulsive internet use scale „CIUS“ (Meerker et al., 2009),
- škála Fear of Missing Out „FoMO“ (Przybylski et al., 2013).

Škála Monitoringu foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov pozostávala z 18 položiek. Ide o 5 stupňovú škálu, ktorá meria frekvenciu kyberšikanovania z aspektu agresorov za posledné 3 mesiace. Frekvencia je vyjadrená nasledovnými stupňami na škále: 1=*nikdy*; 2=*jedenkrát*; 3=*dva - až trikrát*; 4=*tri - až štyrikrát*; 5=*päť a viackrát*. Reliabilitu škály sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa, ktorá má hodnotu $\alpha=0,929$. So škálou sme pracovali ako s jednodimenzionálnou. Agresorov kyberšikanovania sme identifikovali prostredníctvom priemerného skóre $AM \geq 1,4$, pri ktorom sa žiaci opakovane dopustili určitej formy kyberšikanovania alebo kombinácie viacerých jeho foriem.

Merací nástroj The Compulsive Internet Use Scale (CIUS) je tvorený 5-stupňovou škálou, ktorá vyjadruje intenzitu skúseností respondentov s internetom: 1=*nikdy*; 2=*zriedka*; 3=*niekedy*; 4=*často*; 5=*veľmi často*. Pôvodná verzia nástroja obsahuje 5 faktorov: *Saliencia*, *Strata kontroly*, *Coping*, *Konflikt* a *Syndróm odňatia*. Na identifikovanie latentných premenných vo

výskumnom nástroji sme použili exploračnú faktorovú analýzu s rotáciou varimax za využitia metódy hlavných komponentov. Hodnota Bartlettovho testu Sphericity vyvracia hypotézu, že korelačná matica predstavuje jednotkovú maticu ($p=0,000 < 0,05$). Hodnota KMO (0,904) potvrdzuje, že faktorová analýza bola vhodným postupom na identifikáciu skrytých premenných v škále CIUS. Minimálna faktorová záťaž položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov bola 0,40. Po realizácii exploračnej faktorovej analýzy sme jednu položku zo škály eliminovali (*Je pre mňa ťažké prestať používať internet, keď som online*) z dôvodu vysokého faktorového nabitia v dvoch faktoroch súčasne. Celková vysvetlená variabilita premenných je 56,51%. Po našej aplikácii škály CIUS na populáciu žiakov základných škôl v podmienkach Slovenskej republiky sme identifikovali v škále tri faktory: „Saliencia“, „Strata kontroly“, „Coping“. Faktory „Konflikt“ a „Syndróm odňatia“ v našom prípade neboli identifikované. Hodnota Cronbachovho alfa pre škálu CIUS je $\alpha=0,876$. Hodnoty Cronbachovho alfa pre jednotlivé dimenzie boli nasledovné: Saliencia - $\alpha=0,792$, Strata kontroly - $\alpha=0,716$, Coping - $\alpha=0,850$.

Pri nástroji Fear of Missing Out (FoMO) mali respondenti možnosť vyjadriť sa na 5-stupňovej škále: 1=*vôbec to o mne neplatí*; 2=*veľmi málo je z toho o mne pravda*; 3=*niečo z toho je o mne pravda*; 4=*veľmi veľa je z toho o mne pravda*; 5=*úplne ma to vystihuje*. Vzhľadom na skutočnosť, že exploračnou faktorovou analýzou neboli zistené a z odborného hľadiska použiteľné latentné dimenzie, v intenciách ďalších analýz budeme pracovať so škálou ako jednofaktorovou. Vnútornú reliabilitu 10-položkovej škály *Fear of Missing Out (FoMO)* sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa, ktorá má hodnotu $\alpha=0,868$.

Výskumný súbor po zozbieraní dát tvorilo 2817 respondentov. Z dôvodu nekorektného vyplnenia dotazníkov sme boli nútení z výskumného súboru vylúčiť 49 respondentov. Výskumný súbor, ktorý podrobíme ďalším analýzám, pozostáva z 2768 respondentov. Z hľadiska rodu sa do výskumu zapojilo 1356 (48,99%) dievčat a 1412 (51,01%) chlapcov. Vek žiakov zaradených do výskumného súboru bol v rozmedzí 11 až 15 rokov. Priemerný vek respondentov je 12,7 rokov.

Pri vyhodnotení dát sme použili neparametrické testy z dôvodu, že dáta nemali normálne rozloženie, a to Mannov-Whitneyho U test, Kruskalov-Wallisov test, Spearmanov test. Štatisticky významné rozdiely a vzťahy sme overovali na hladine významnosti $\alpha=0,05$. Inferenčnú analýzu sme realizovali prostredníctvom programu IBM SPSS Statistics. V intenciách deskriptívnej

štatistiky sme použili výpočet aritmetického priemeru, mediánu, smerodajnej odchýlky a percentuálnych hodnôt.

Výskumné otázky:

VO1 Existuje štatisticky významný rozdiel z hľadiska rodu medzi agresormi kyberšikanovania?

VO2 Existuje štatisticky významný rozdiel z hľadiska navštevovaných ročníkov medzi agresormi kyberšikanovania?

VO3 Existuje štatisticky významný rozdiel z hľadiska školského prospechu medzi agresormi kyberšikanovania?

VO4 Existuje štatisticky významný vzťah medzi dimenziami škály CIUS a škálou zameranou na monitoring foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov.

VO5 Existuje štatisticky významný vzťah medzi syndrómom FoMO a škálou zameranou na monitoring foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU A DISKUSIA

Vo výskumnom súbore žiakov základných škôl sme identifikovali 256 (9,3%) agresorov kyberšikanovania. Výsledky zistení s dôrazom na rod a navštevovaný ročník prezentujeme v T1.

T1 Prevalencia agresorov kyberšikanovania z aspektu pohlavia a ročník v

Ročník	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	N	%	N	%
6. ročník	24	14,2	7	8,1	31	12,1
7. ročník	51	30,2	28	32,2	79	30,9
8. ročník	43	25,4	29	33,3	72	28,1
9. ročník	51	30,2	23	26,4	74	28,9
Spolu	169	100	87	100	256	100

Z hľadiska rodovej štruktúry sú častejšie agresormi chlapci (169 / 66,02%) ako dievčatá (87 / 33,98%). Autorky Heiman a Olenik-Shemesh (2013) podobne zistili väčšie zastúpenie chlapcov (18,2%) ako dievčat (5,8%) v pozícii kyberagresorov vo výskumnom súbore 507 dospievajúcich vo veku od 12 do 17 rokov. Cava et al. (2022) taktiež zdôrazňujú, že chlapci sa častejšie dopúšťajú kyberšikanovania ako dievčatá. Z hľadiska ročníkov bol výskyt agresorov takmer totožný, s výnimkou 6. ročníka, kde bol ich počet najnižší (31 / 12,1%).

V podskupine kyberagresorov sme taktiež identifikovali 143 (55,9) žiakov, ktorí boli zároveň aj v pozícii kyberobete. V pozícii kyberagresora a zároveň kyberobete boli častejšie chlapci (89 / 62,2%) ako dievčatá (54 / 37,8%). Čo sa týka ročníka, najvyššia prevalencia žiakov v pozícii kyberagresora a kyberobete bola v 7. ročníku (46 / 32,2%) a najnižšia v 6. ročníku (15 / 10,5%).

V nasledujúcej časti textu sa zameriame na identifikovanie signifikantných rozdielov a vzťahov skúmaných premenných. Zisťovali sme, či existuje štatisticky významný rozdiel u agresorov kyberšikanovania z hľadiska rodu (T2), ročníkov (T3) a školského spechu (T4).

T2 Inferenčná analýza agresorov kyberšikanovania z aspektu rodu

	AM	Me	SD	Min	Max	p Hodnota
Chlapci	2,12	1,83	0,84	1,44	5,00	0,068
Dievčatá	1,92	1,67	0,56	1,44	4,06	

Hoci chlapci (AM=2,12) skórovali v škále zameranej na monitoring foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov o čosi vyššie ako dievčatá (AM=1,92), signifikantné rozdiely sme v tomto prípade nezaznamenali (p=0,068). Podobný výsledok sme zistili aj z hľadiska ročníkov (p=645). Napriek tomu, že v 6. ročníkov sme identifikovali najmenej agresorov možno konštatovať, že žiaci v tejto podskupine skórovali najvyššie (AM=2,18, Me=1,83) zo všetkých, čo naznačuje, že sa dopúšťali kyberšikanovania v pozícii agresora vo vyššej frekvencii.

T3 Inferenčná analýza agresorov kyberšikanovania z aspektu navštevovaných ročníkov

	AM	Me	SD	Min	Max	p Hodnota
6. ročník	2,18	1,83	0,82	1,44	5,00	0,645
7. ročník	1,99	1,78	0,73	1,44	5,00	
8. ročník	2,07	1,78	0,70	1,44	5,00	
9. ročník	2,06	1,72	0,82	1,44	5,00	

Následne sme sa zamerali na zistenie signifikantných rozdielov žiakov v pozícii kyberagresorov z hľadiska dosiahnutého prospechu. V tejto súvislosti sme kyberagresorov rozdelili do dvoch skupín, a to žiaci s výborným a priemerným prospechom (T4). Skutočnosť, že rola kyberagresora je špecifická potvrdzuje aj fakt, že väčšina žiakov v tejto pozícii dosahuje výborné školské výsledky (147 / 57,42%). Z pohľadu učiteľov môže ísť často o bezproblémových a usilovných žiakov, čo môže spôsobiť ťažkosti pri odhalení kyberšikanovania. Zvyšných 109 (42,58%) žiakov dosahuje v škole priemerné výsledky. Signifikantné rozdiely v skóre medzi dvomi skupinami žiakov prezentujeme v T4.

T4 Inferenčná analýza agresorov kyberšikanovania z aspektu školského prospechu

	AM	Me	SD	Min	Max	p Hodnota
Výborný prospech	1,99	1,72	0,71	1,44	5,00	0,091
Priemerný prospech	2,15	1,78	0,82	1,44	5,00	

Priemerní žiaci skórovali vyššie (AM=2,15; Me 1,78) v škále zameranej na monitoring foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov ako žiaci s výborným prospechom (AM=1,99; Me 1,72), avšak medzi uvedenými podskupinami žiakov sme nezistili signifikantný rozdiel ($p=0,091$).

Ďalšia časť analýz je zameraná na hľadanie signifikantných vzťahov medzi excesívnym používaním internetu, syndrómom FoMO a kyberšikanovaním z aspektu agresorov. Zisťovali sme, či existuje štatisticky významný vzťah medzi dimenziami škály CIUS a škálou monitoringu foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov (T5).

T5 Inferenčné ukazovatele signifikantných vzťahov medzi kyberšikanovaním z aspektu agresorov a subsškálami dotazníka a CIUS

Kyberšikanovanie	Dimenzie dotazníka CIUS		
	Saliencia	Strata kontroly	Coping
Spearmanovo Rho	0,056	-0,051	-0,144
p hodnota	0,026	0,413	0,021

Prostredníctvom Spearmanovho testu sa nám potvrdil slabý pozitívny signifikantný vzťah medzi dimenziou „*Saliencia*“ a škálou monitoring foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov ($r_s=0,056$, $p=0,026$) a slabý negatívny signifikantný vzťah s dimenziou „*Copingu*“ ($r_s=- 0,144$, $p=0,021$). Zistenia naznačujú, že žiaci v pozícii kyberagresora môžu vykazovať zvýšenú zaujatosť (salienciu) určitými online aktivitami, ktorá sa môže prejavovať napríklad v podobe frustrácie, keď nemôžu používať internet, narušenia spánkového režimu, zanedbávania povinností a pod. Zároveň žiaci v tejto skupine menej inklinujú k používaniu online aktivít ako copingových stratégií. Na nadmerné používanie internetu u agresorov kyberšikanovania upozorňujú aj Li et al. (2023), ktorí realizovali výskum u 3378 žiakov vo veku 11 až 16 rokov. Autori dospeli k záveru, že v skupine žiakov, ktorí trávajú viac ako 3 hodiny denne hraním online hier je takmer štvornásobne vyšší počet agresorov kyberšikanovania. Podobné stanovisko prezentujú aj autori Garcia et al. (2020), ktorí naznačujú súvislosť medzi problematickým používaním internetu a kyberšikanovaním, či už z aspektu agresorov alebo obetí.

Zamerali sme sa taktiež na zistenie signifikantného vzťahu medzi syndrómom FoMO a kyberšikanovaním z aspektu agresorov (T6).

T6 Inferenčné ukazovatele signifikantných vzťahov medzi kyberšikanovaním z aspektu agresorov a syndrómom FoMO

	Syndróm FoMO (Fear of missing out)		
Kyberšikanovanie z aspektu agresorov Spearmanovo Rho		0,063	
p hodnota		0,312	

Syndróm FoMO je často spájaný s problematikou excesívneho používania internetu. Vzhľadom na skutočnosť, že jednou z charakteristík agresorov kyberšikanovania je izolácia spojená s nadmerným časom stráveným online, domnievali sme sa, že by syndróm FoMO mohol pozitívne korelovať s kyberšikanovaním z aspektu agresorov. Za využitia Spearmanovho testu sme však nezistili existenciu signifikantných vzťahov medzi skúmanými fenoménmi ($p=0,312$).

ZÁVER

Ako vyplýva zo zistení prezentovaných v príspevku, paralelný život detí a dospievajúcich vo virtuálnom priestore má mnoho aspektov a často sa spája aj s určitými rizikami. Opakované nenávistné útoky agresorov voči obetiam, ako vystavanie obete výsmechu, ponižovaniu, či iným agresívnym útokom vo virtuálnom priestore môže mať ďalekosiahle následky, ktoré sa ešte umocňujú pri deťoch a dospievajúcich. Pocity strachu, úzkosti a bezvýchodiskovosti môžu u obete viesť k narušeniu sociálnych vzťahov, k izolácii, psychosomatickým problémom, k sebapoškodzovaniu, či v najhoršom prípade k suicidiálnemu správaniu, ale aj k ďalšej agresii vo virtuálnom priestore, čo akcentujeme aj v rámci vyššie uvedených zistení. Podobne osobnosť agresora a jeho vzťahy môžu byť narušené v dôsledku absencie sociálnych zručností, izolácie, nízkej úrovne sebaúcty, arogancie, neschopnosti primeraným spôsobom riešiť konflikty a ďalších indikátorov, ktoré ho vedú k agresívnemu správaniu. Z uvedeného dôvodu primárna a sekundárna prevencia kyberšikanovania v školskom prostredí musí byť koncipovaná komplexne, orientovaná nielen na vedomosti a zručnosti v oblasti bezpečného používania internetu, ale aj na rozvíjanie osobnostných vlastností žiakov, ako tolerancie, empatie, konštruktívneho riešenia konfliktov, zodpovedného správania online aj offline, či pozitívneho a primeraného sebahodnotenia žiakov. Túto skutočnosť potvrdzujú aj ďalší autori, napr. Emmerová (2022) uvádza, že v školskom prostredí je vhodné realizovať preventívne programy zamerané na harmonizáciu vzťahov a zlepšenie klímy školy, konštruktívne riešenie konfliktov, zvládanie záťažových situácií a pod.

REFERENCIE

- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and Victims in Bullying and Cyberbullying: A Study of Personality Profiles using the Five-Factor Model. *The Spanish Journal of Psychology*, 20(76), 1–14.
- Cava, M.J., Buelga, S., & Carrascosa, L. Cyber-control and cyber-aggression toward the partner in adolescent students: Prevalence and relationships with cyberbullying. *Revista de Educación*, 169-195.
- Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana. Průvoce novým fenomém.* Praha : Grada Publishing.
- Dulovics, M., Galková, L., & Zošáková, K. (2021). *Vybrané virtuálne ohrozenia stredoškolskej mládeže vo voľnom čase.* Banská Bystrica : Belianum.

- Emmerová, I. (2022). Prevention of aggressive behaviour of pupils as the basis for creating a safe school environment. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(2), 35-38.
- European strategy for a better Internet for kids (BIK+). Dostupné na: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-strategy-better-internet-kids-bik-compendium-legislation>
- Garcia, I., S., López Penádes, R., Rodríguez Rodríguez, R., & Sureda Negre, J. (2020). Cyberbullying and Internet Addiction in Gifted and Nongifted Teenagers. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 192–203.
- Hamal, M., Neupane, S., & Rimpela, A. H. (2020). Risk factors of cyberbullying and its association with perceived health among Finnish adolescents. *An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care*. 15(1).
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying Experience and Gender Differences Among Adolescents in Different Educational Settings. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 146–155.
- Kopecký, K., Sztokowski, R., & Krejčí, V. (2015). Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/284693495_Rizikove_formy_chovani_ceskych_a_slovenskych_deti_v_prostredi_internetu
- Kyriacou, C. (2015). Dealing with cyberbullying by pupils. Talk to the All-Party Parliamentary Group on Bullying, Palace of Westminster, London, 14 December.
- Li, J., Wu, Y., & Hesketh, T. (2023). Internet use and cyberbullying: Impacts on psychosocial and psychosomatic wellbeing among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 138(1), 107-461.
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon*. 5(6), 253-262.
- Meerkerk, G. J., Eijnden, R.J.J.M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1-6.
- Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore. Dostupné na: https://detstvobeznasilia.gov.sk/web_data/content/upload/subsubsub/2/narodna-koncepcia-ochrany-deti-v-digitalnom-priestore-1.pdf

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.

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike do roku 2028.

West, D. (2015). A phenomenological investigation into cyberbullying: a mixed methods study with specific focus on 16–19 year old students in post-16 education. Dostupné na: https://wrap.warwick.ac.uk/77918/1/WRAP_Thesis_West_2015.pdf

Zákon č. 300/2005 trestný zákon

ONLINE RIZIKOVÉ SPRÁVANIE ADOLESCENTOV V KONTEXTE SOCIÁLNEJ IZOLÁCIE

RISK-TAKING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL ISOLATION IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Magdalén Hovanová¹, Simona Čečková¹

¹*Katedra sociálnej práce, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

ABSTRAKT

Príspevok teoreticky ukotvuje základné pojmy, súčasne sa empiricky zaoberá vzťahom online rizikového správania (nadužívanie internetu, rizikové správanie na internete) a sociálnou izoláciou (meranej prostredníctvom dvoch dotazníkov The classmates social isolation questionnaire–CSIQ (Alivernini & Manganelli, 2016) a *Social Isolation Scale*–SIS (Sushanta & Shankar Yadav, 2019) u adolescentov. Výskum preukázal štatisticky významné vzťahy hlavne pri online rizikovom správaní a celkovej sociálnej izolácii, ktorá zahŕňa oblasť všetkých vzťahov. Pozornosť je preto potrebné upriamiť nie len na rovesníkov, ale aj rodinu, ktorá má mať voči online rizikovému správaníu protektívny charakter.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Online rizikové správanie. Sociálna izolácia. Adolescencia.

ABSTRACT

The contribution theoretically anchors fundamental concepts while concurrently empirically examining the relationship between online risk behavior (internet abuse, risky online behavior) and social isolation (measured through two questionnaires: The Classmates Social Isolation Questionnaire–CSIQ (Alivernini & Manganelli, 2016) and Social Isolation Scale–SIS (Sushanta & Shankar Yadav, 2019) among adolescents. The research has demonstrated statistically significant relationships, particularly in the context of online risk behavior and overall social isolation, encompassing all aspects of relationships. Therefore, attention needs to

be directed not only towards peers but also towards the family, which plays a protective role in the context of online risk behavior.

KEYWORDS

Online risk behavior. Social isolation. Adolescence.

V spoločnosti je možnosť stretnúť sa s dvomi protichodnými postojmi ku digitálnym technológiám. Jedny hovoria, že sú tu preto, aby rozšírili komunikáciu do ďalšej virtuálnej dimenzie dostupnej 24/7, upevnili tak aj sociálne vzťahy, ktoré sa pre geografickú vzdialenosť nemôžu rozvíjať, umožnili rýchly prístup k množstvu informácií, vzdelaniu. Na druhej strane sa však objavujú riziká ako napríklad nadmerné užívanie internetu, vystavovanie nevhodnému obsahu, disinhibícia, dezinformácie, rizikové zdieľanie osobných údajov, kyberšikanovanie a mnohé ďalšie. Tie v rôznej intenzite a po istom čase môžu nielen u adolescentov, viesť ku sociálnej izolácii až rôznym poruchám duševného zdravia. V každom prípade pre mladých ľudí virtuálne prostredie predstavuje každodennú súčasť života. Pre oblasť práce pomáhajúcich profesionálov je dôležité, aby poznali procesy a súvislosti tohto neustáleho rýchleho vývoja spoločnosti a vedeli tak nastaviť optimálne preventívne aj intervenčné programy pre adolescentov. Práve preto si tento príspevok kladie za cieľ zistiť vzťah medzi vybranými druhmi online rizikového správania (rizikového správania na sociálnych sieťach a nadužívanie internetu) a sociálnou izoláciou adolescentov.

ONLINE RIZIKOVÉ SPRÁVANIE

V adolescencii sa zvyšuje tendencia experimentovať s rizikom, avšak značne absentuje skúsenosť a náhľad na vlastnú zraniteľnosť. Vstupuje do toho aj vplyv rovesníkov, ktorý podnecuje záujem o rizikové aktivity. (Kopčanová et al., 2016). Online rizikové správanie je špecifické prostredím, kde prebieha. Ide o virtuálny priestor charakterizovaný zvýšenou mierou anonymity, otvorenosti a straty zábran (Halachová & Rovenská, 2017). Sú to aspekty, ktoré rozširujú všeobecné rizikové správanie o ďalšie formy, ktoré v rámci adolescencie možno rozlišovať ako: rizikové sexuálne správanie, komunikáciu s neznámymi, zdieľanie osobných informácií, kyberšikanovanie a prístup k webovým stránkam neprimeraným veku (Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene, 2016), excesívne používanie internetu, rizikové správanie na sociálnych sieťach, kompulzívne hranie online hier.

V empirickej časti príspevku bude venovaná pozornosť rizikovému správaniu na sociálnych sieťach. V podmienkach Slovenska sú v súčasnosti tie

najvyužívanejšie sociálne: Facebook, Instagram, Twitter, ale aj online platformy na zdieľanie fotiek a videí, napr. YouTube, TikTok, Snapchat a iné. Možno sem zaradiť aj komunikačné portály, aplikácie a diskusné fóra (Messenger, WhatsApp, Viber, Tinder a mnohé iné). (Šavrnochová et al., 2020)

Taktiež bude výskumná pozornosť orientovaná aj na nadužívanie internetu, čo predstavuje repetitívne, kompulzívne a nekontrolované používanie digitálnych technológií, ktoré môžu viesť k závislostnému správaniu (Ševčíková et al., 2015). Deje sa tak pretože jedným z dôvodov pripojenia sa na internet pre adolescentov je zábava a sociálna interakcia, ktorú aktívne vyhľadávajú (Smahel et al., 2020), často je ale využívaný aj pre únik od negatívnych pocitov, reality a práve to vo významnej miere prispieva k excesívnemu užívaniu internetu.

SOCIÁLNA IZOLÁCIA

Sociálna izolácia je definovaná ako nízka kvantita sociálneho kontaktu. Zahŕňa aj absenciu pocitu spolupatričnosti, naplnenia a angažovania sa vo vzťahoch. (Nicholson, 2008; Nicholson, 2012; Wu, 2020) Predstavuje narušenie sociálnej prepojenosti alebo nedostatok objektívnej miery kontaktov s inými ľuďmi (Niño et al., 2016). Sociálnu izoláciu možno rozdeliť na vnútornú a vonkajšiu, kedy sa vnútorná vzťahuje na zjavné sociálne podmienky, ako napríklad absencia zmysluplných vzťahov. Vonkajšia zahŕňa javy, ktoré nemožno identifikovať pozorovaním, napríklad dôvera, spokojnosť so vzťahmi ale aj pocity strachu. (Zavaleta et al., 2014) Základnou súčasťou ľudského života je udržiavanie sociálnych vzťahov. Pozitívne sociálne vzťahy dávajú adolescentom zdroj sociálnej opory, zmyslu a vedenia. Ich absencia - sociálna izolácia, predstavuje situáciu, ktorú mnohí zažívajú v niektorej z etáp života, s možnými závažnými dôsledkami (Matthews et al., 2016). U adolescentov sa môžu objavovať rôzne psychické problémy spojené s úzkosťami, depresiami, nízkym sebahodnotením, môžu taktiež negatívne ovplyvňovať kognitívne fungovanie a celkovú pohodu (Steinberg & Sheffield Mooris, 2001; Laursen & Hartl, 2013). Sociálna izolácia sa častokrát považuje za synonymum osamelosti. Sú to však dva rôzne termíny, ktoré je potrebné rozlišovať. Osamelosť sa týka skôr psychického stavu jedinca, pričom sociálna izolácia sa týka jeho sociálneho stavu. (Matthews et al., 2016) Aj sociálna opora sa skloňuje v spojitosti so sociálnou izoláciou, tá však znamená nedostatok vzťahov, nie nedostatok dobrých vzťahov.

Adolescenti využívajú digitálne technológie veľmi aktívne na vzájomnú komunikáciu a udržiavanie priateľstiev. Tí, ktorí nemajú prístup na sociálne siete (z vlastného rozhodnutia, rozhodnutia rodičov alebo socioekonomickej situácie

rodiny), sú čiastočne ukrátení o možnosť, pre udržiavanie a prehľbovanie vzťahov so spolužiakmi a priateľmi a môže tak dochádzať aj ku ich sociálnej izolácii.

METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť vzťah rizikového správania a sociálnej izolácie adolescentov. Pre potreby predkladaného príspevku sú ponúknuté vybrané výsledky v oblasti online rizikového správania (rizikového správania na sociálnych sieťach a nadužívanie internetu) a sociálnej izolácie. Sociálna izolácia bola pre komplexnejší obraz meraná prostredníctvom dvoch dotazníkov, z ktorých jeden zastrešuje celkovú mieru sociálnej izolácie a druhý zisťuje sociálnu izoláciu od rovesníkov v rôznom prostredí (škola, mimoškolské prostredie).

Výber výskumného súboru bol zámerný, nenáhodný a príležitostný a tvorilo ho 169 študentov stredných škôl (gymnázium 59,2%, SOŠ 40,8%) z Košického kraja. Vekový priemer všetkých respondentov bol 17 rokov ($SD=1,092$; $Min - Max=16-20$; $Med(x)=18,00$), dievčatá boli zastúpené v 70,4% a prevažná časť zo všetkých respondentov žije v rodine s oboma rodičmi (64,5%). Výskumná vzorka vykazovala nerovnomerné rozloženie, preto bolo prístupné k neparametrickému testovaniu. Obdobie adolescencie je z hľadiska rizikového správania a aj online rizikového správania adolescentov jedno z najrizikovejších, pretože majú nižší zmysel pre zodpovednosť a nie vždy si uvedomujú rôzne dôsledky. Menej taktiež riešia súkromie a v tomto ohľade zodpovedajúce nastavenie svojej virtuálnej identity. (Kraus, Bělík 2018)

Rizikové správanie bolo skúmané prostredníctvom dotazníka RS7F (Lovašová, 2021) (7 faktorový dotazník rizikového správania) prostredníctvom 7 stupňovej Likertovej škály (úplne nesúhlasím–1, úplne súhlasím 7). Pre účely príspevku boli využité dva faktory: rizikové správanie na sociálnych sieťach a nadužívanie internetu. Sociálna izolácia bola meraná prostredníctvom dvoch dotazníkov. Dotazník *The classmates social isolation questionnaire* (CSIQ) od autorov Alivernini, Manganeli (2016), ktorý predstavujúci 10 položkový sebahodnotiaci dotazník merajúci mieru sociálnej izolácie spolužiakov v triede a spolužiakov mimo školy. Autorsky bol doplnený ešte jeden faktor týkajúci sa sociálnej izolácie od kamarátov mimo školského prostredia. Miera sociálnej izolácie je zisťovaná prostredníctvom 5 bodovej Likertovej škály (0–žiadny, 4 - veľa). Ďalším dotazníkom pre zisťovanie sociálnej izolácie bol jednodimenzionálny dotazník *Social Isolation Scale* (SIS) autorov Sushanta a Shankar Yadav (2019),

s možnosťou odpovedí na 5 bodovej škále (silne nesúhlasím–1, silne súhlasím–5).

Tabuľka 1 - Deskriptíve ukazovatele pre jednotlivé dotazníky a faktory v autorskom výskume

faktor	RS7F rizikové správanie		CSIQ sociálna izolácia			SIS sociálna izolácia
	rizikové správanie na sociálnych sieťach	nadužívanie internetu	spolužiaci v škole	spolužiaci mimo školy	kamaráti mimo školy	
alfa	0,807	0,674	0,837	0,802	0,796	0,916
M	1,5	3,2	2,0	1,2	1,8	2,9
min.	1	1	0,2	0	0	1,4
max.	5	5	4	3,4	4	1
SD	1,050	0,845	0,785	0,614	0,864	1,414

alfa–Cronbachov koeficient *alfa*, *M* - priemer, *SD* - štandardná odchýlka

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Cieľom príspevku bolo zistiť vzťah medzi vybranými druhmi online rizikového správania a sociálnou izoláciou adolescentov. Podrobnejšie bolo prístupné aj k zisťovaniu týchto vzťahov z rodového hľadiska a aj na základe typu navštevovanej školy.

Tabuľka 2 prezentuje vzťah medzi vybranými druhmi online rizikového správania a sociálnou izoláciou adolescentov ako celku a druhmi sociálnej izolácie od spolužiakov v škole, spolužiakov mimo školy ale aj kamarátov, ktorí nie sú spolužiakmi a stretávajú sa len v mimoškolskom prostredí a čase. Výsledky preukázali štatisticky významný vzťah hlavne pri rizikovom správaní na sociálnych sieťach, a to tak v celkovej sociálnej izolácii (pozitívny, stredne silný vzťah), ktorá nemusí zahŕňať iba rovesnícke vzťahy, ako aj pri sociálnej izolácii od spolužiakov aj v škole aj mimo školy (pozitívny, slabý vzťah). Pri nadužívaní internetu sa štatisticky významný vzťah preukázal iba pri celkovej sociálnej izolácii (pozitívny, stredne silný vzťah).

Tabuľka 2 - Spearmanov korelačný koeficient faktorov online rizikového správania a sociálnej izolácie adolescentov

		Rizikové správanie na sociálnych sieťach	Nadužívanie internetu
SIS	r	0,226*	0,201*
sociálna izolácia	p(α)	0,003	0,009
CSIQ spolužiaci v škole	r	0,175*	0,036
	p(α)	0,023	0,638
CSIQ spolužiaci mimo školy	r	0,174*	0,027
	p(α)	0,024	0,731
CSIQ	r	-0,094	0,004
kamaráti mimo školy	p(α)	0,226	0,962

Dáta boli podrobené aj zisťovaniu, aké vzťahy sa preukážu pri dievčatách a aké pri chlapcoch, ktoré reprezentuje Tabuľka 3. Pri dievčatách sa vzťah preukázal pri celkovej sociálnej izolácii aj v rizikovom správaní na sociálnych sieťach, aj pri nadužívaní internetu (pozitívny, stredne silný vzťah). Preukázal sa aj pri kamarátoch mimo školy v rovnakom smere a intenzite. Pri chlapcoch sa štatisticky signifikantný vzťah preukázal iba v rámci rizikového správania na internete a spolužiakov mimo školy (pozitívny, stredne silný vzťah).

Tabuľka 3 - Spearmanov korelačný koeficient faktorov online rizikového správania a sociálnej izolácie adolescentov v rámci rodového rozdelenia

		dievčatá		chlapci	
		Rizikové správanie na sociálnych sieťach	Nadužívanie internetu	Rizikové správanie na sociálnych sieťach	Nadužívanie internetu
SIS	r	0,299*	0,264*	0,221	0,073
sociálna izolácia	p(α)	0,001	0,004	0,123	0,614
CSIQ spolužiaci v škole	r	0,147	0,079	0,193	0,180
	p(α)	0,111	0,393	0,179	0,212
CSIQ spolužiaci mimo školy	r	0,111	0,075	0,281*	0,163
	p(α)	0,229	0,418	0,048	0,258

CSIQ	r	-0,208*	-0,035	0,053	0,157
kamaráti mimo školy	p(α)	0,023	0,702	0,713	0,276

V rámci typu navštevovaných škôl boli potvrdené štatisticky signifikantné vzťahy opačne. Kým na gymnáziách boli korelácie pri celkovej sociálnej izolácii a skúmaných druhov online rizikového správania, pri stredných odborných školách sa nepotvrdili. Na stredných odborných školách sa ale potvrdili štatisticky signifikantné vzťahy pri rizikovom správaní na sociálnych sieťach v rámci faktorov sociálnej izolácie spolužiaci v škole aj spolužiaci mimo školy (pozitívny, stredne silný vzťah) a pri nadužívaní internetu iba pri faktore spolužiaci mimo školy (pozitívny, stredne silný vzťah). Pri gymnáziách sa tieto vzťahy nepotvrdili. Zaujímavý je však výsledok, že čím sa gymnazisti rizikovejšie správajú na sociálnych sieťach, tým sú menej izolovaní od kamarátov mimo školy (negatívny, stredne silný vzťah).

Tabuľka 4 - Spearmanov korelačný koeficient faktorov online rizikového správania a sociálnej izolácie adolescentov v rámci typu škôl

		gymnázium		stredná odborná škola	
		Rizikové správanie na sociálnych sieťach	Nadužívanie internetu	Rizikové správanie na sociálnych sieťach	Nadužívanie internetu
SIS	r	0,225*	0,283*	0,015	0,114
sociálna izolácia	p(α)	0,025	0,004	0,902	0,351
CSIQ spolužiaci v škole	r	0,025	0,006	0,319*	0,225
	p(α)	0,804	0,950	0,008	0,063
CSIQ spolužiaci mimo školy	r	0,088	-0,002	0,307*	0,289*
	p(α)	0,387	0,982	0,010	0,016
CSIQ	r	-0,238*	-0,039	0,196	0,043
kamaráti mimo školy	p(α)	0,017	0,700	0,107	0,725

DISKUSIA A ZÁVER

Predkladaný príspevok si dával za cieľ zistiť existenciu vzťahu medzi vybranými druhmi online rizikového správania a sociálnou izoláciou adolescentov. Výsledky preukázali, štatisticky signifikantné vzťahy medzi skúmanými premennými. V rámci výskumu využitých štatistických postupov nemožno jednoznačne určiť, či to, že sú adolescenti sociálne izolovaní vedie k ich rizikovému správaniu v online prostredí, alebo to, že sa online rizikovo správajú, tak ich izoluje od sociálnych vzťahov. Ako najvýraznejšie v rámci výsledkov vystupovala celková sociálna izolácia, ktorá však reprezentovala všetky vzťahy, nie len tie rovesnícke. Preto je možno na zamyslenie do budúcich výskumov, že pre adolescentov je sociálna izolácia od iných vzťahov (rodičia, súrodenci, iné authority, ...) ako rovesníckych možno ešte rizikovejšou pre utiekanie sa do online prostredia.

Adolescenti sú z hľadiska rozvoja online rizikového správania najzraniteľnejšou skupinou (Kuss et al., 2013). Internet môže prinášať potencionálne výhody, avšak jeho excesívne užívanie môže spôsobovať zahltenie času, akademický neúspech i problémy v medziľudských vzťahoch s ostatnými rovesníkmi (Akar, 2015), čo podľa Halla-Landeho et al. (2007) výrazne vplýva na mieru sociálnej izolácie. Je ľahko dostupným nástrojom, začleneným do každodennej rutiny. Rizikovým správaním na internete je preto ohrozené veľké množstvo adolescentov. V príspevku sa výskumne preukázal vzťah sociálnej izolácie s rizikovým správaním na internete. Potvrzuje to aj Turkle (2017), ktorá poukazuje ako používanie virtuálnych sietí spôsobuje množstvo problémov. Technológie, ktoré boli vyvinuté na komunikáciu a virtuálne spájanie ľudí, pôsobia negatívne, hlavne v oblasti nezájmu o školu. Ďalšie výsledky prezentovaného príspevku potvrdzujú vzťah sociálnej izolácie od spolužiakov v škole i mimo nej, v súvislosti s rizikovým správaním na sociálnych sieťach. Z navonok zanedbateľného problému sa môže vyvinúť patologický jav. Tieto faktory vplývajú na všetkých adolescentov, ale vo zvýšenej miere na tých, ktorí nemajú dostatočný dohľad a usmernenie v rodine. Je dôležité nepodceňovať primárnu prevenciu v rámci rodiny. Nadužívanie internetu preukázalo štatisticky významnú súvislosť iba pri celkovej sociálnej izolácii, ktorá obsahuje aj iné ako rovesnícke vzťahy. Napriek obdobiu adolescencie, v ktorom rovesnícke vzťahy rastú na význame, ostáva rodina silným protektívnym faktorom (Bradshaw, 2014). Internet je súčasne označovaný ako jeden zo základných činiteľov socializácie (Puri et al. 2016), aj z toho dôvodu je v korelácii so sociálnou izoláciou obojsmerný. Autori (Korchmaros et al., 2014; Mitchell et al., 2007)

odporúčajú používanie internetu obmedziť, avšak výsledky preukázali štatisticky významný vzťah medzi mierou sociálnej izolácie od kamarátov mimo školy a rizikovým správaním na sociálnych sieťach u dievčat. Hodnota je negatívna, čo znamená, že čím je miera sociálnej izolácie vyššia, tým je online rizikové správanie nižšie. Obmedzenie informačno-technologických technológií vo všeobecnosti preto nemusí priniesť pozitívny efekt (Thangavel et al., 2024). Výskum autorov Khurana et al. (2015) zisťoval ako rodičovský monitoring a obmedzovanie prístupu na internet rodičmi ovplyvňuje online obťažovanie. Výsledky preukázali, že samotné obmedzovanie internetu rodičmi nemá protektívny charakter. Nadobudnúť ho môže v prípade, že vzťah na úrovni rodiť-dieťa je plnohodnotný. Súvislosť sa potvrdila medzi online obťažovaním a rodičovským monitoringom. Úloha rodičov je aktívne participovať na živote svojich detí, sa zapájať, vedieť kde, s kým a ako trávi čas jeho dieťa nielen v reálnom ale aj virtuálnom prostredí. V rámci rodových rozdielov je vidieť štatisticky významné vzťahy skôr u dievčat, ktoré čas na internete trávia hlavne na sociálnych sieťach, pričom chlapci hraním online hier (Tateno et al., 2019). Autorský výskum potvrdzuje významnú súvislosť medzi online rizikovým správaním a celkovou sociálnou izoláciou u dievčat.

Digitálne technológie sú a budú súčasťou života. Je však nesmierne dôležité, aby boli spoločnosťou prijaté v zmysle akceptácie ich veľkého významu (nielen) pre mladých ľudí v rámci komunikácie, trávenia voľného času, pomoci pre štúdium. Zároveň je nevyhnutné vytvárať podporný systém špecializovaný pre tento virtuálny priestor prostredníctvom odborníkov z pomáhajúcich profesií, aby sa predchádzalo rizikám s tým spojeným. Taký, ktorý by prispel k tomu, aby sa dokázali v online prostredí pohybovať bezpečne.

REFERENCIE

- Akar, F. (2015). Purposes, Causes and Consequences of Excessive Internet Use among Turkish Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 35-56 <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/article/70237>
- Bradshaw, C. P. (2014). The Role of Families in Preventing and Buffering the Effects of Bullying. *Jama Pediatrics*, 168(11), 991-993. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.1627
- Halachová, M., & Rovenská, D. (2017). Virtuálne a reálne prostredie dospievajúceho. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Kopčanová, D., Kopányiová, A., Smiková, E. (2016). Metodická príručka pre

zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR. VÚDPaP.

- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265-286.
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan A. B., Romer D. (2015). The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039-1047, doi: 10.1007/s10964-014-0242-4
- Korchmaros, J. D., Mitchell, K. J., & Ybarra, M. L. (2014). Technology-based interpersonal victimization: Predictors of patterns of victimization over time. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(7), 1297-1317. doi:10.1177/0886260513506277.
- Kraus, B., Bělík, V. (2018). Nové nežiaduce javy a problémy prevencie. *Sociálna prevencia*, (01), 6-7. <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2018/09/SP-2018-01.pdf>
- Kuss, D. J., J. van Rooij, A., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., van De Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996
- Laursen, B. & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*. 36(6), 1261-1268. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.06.003>.
- Lovašová, S. (2021). Adolescencia ako obdobie rizika: rizikové správanie v adolescencii a jeho identifikácia. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Matthews, T., Danese, A., Wertz, J., Odgers, Cl., Ambler, A., Moffit, T. R., Arseneault, L. (2016). Social isolation, loneliness and depression in young adulthood a behavior genetic analysis. *Social psychiatric epidemiology*. 51(3), 339-348. 10.1007/s00127-016-1178-7
- Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2007). Trends in youth reports of sexual solicitations, harassment and unwanted exposure to pornography on the internet. *Journal of Adolescent Health*, 40(2), 116-126. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.05.021.
- Nicholson, N. R. (2008). Social isolation in older adults: An evolutionary concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 65(6), 1342-1352. 10.1111/j.1365-2648.2008.04959

- Nicholson, N. R. (2012). A review of social isolation an important but underassessed condition in older adults. *Journal of Primary Prevention*, 33, 137-152. <http://doi.org/10.1007/10935-012-0271-2>.
- Niño, M. D., CAI, T., Ignatow, G. (2016) Social isolation, drunkenness, and cigarette use among adolescents. *Addictive Behaviors*, 53, 94-100. 10.1016/j.addbeh.2015.10.005
- Paluckaite, U., Zardeckaite-Matulaitiene, K., (2016). Students' Engagement in Risky Online Behaviour: The Comparison of Youth and Secondary Schools'. *Health & Health Psychology-icH&Hpsy*. 13, 266-273. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.02.26>
- Puri, A. & Prepana, G. (2022). Facebook addiction: an underrated modern age pandemic correlation with personality traits and self esteem. *Indian Journal of Psychiatry*, 64(3), 553-554. https://journals.lww.com/indianjpsychiatry/Abstract/2022/64003/Sexual_Dysfunction_in_Drug_Na_ve_Females_with_the.111.aspx
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Living, S., Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries. EU Kinds Online network.
- Steinberg, L., & Sheffield Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110. DOI: 10.1891/194589501787383444
- Šavrnocová, M., Holdoš, J., Almašiová, A. (2020). Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku. *Belanum*.
- Ševčíková, A., Šmahel, D., Blinka, L., Macháčková, H., Dédková, L., & Černá, A. (2015). *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Grada Publishing.
- Tateno, M., Teo, A. R., Ukai, W., Kanazawa, J., Katsuki, R., Kubo, H., Kato, T. A. (2019). Internet Addiction, Smartphone Addiction, and Hikikomori Trait in Japanese Young Adult: Social Isolation and Social Network. *Front Psychiatry*, 10, doi: 10.3389/fpsy.2019.00455
- Thangavel, G., Memedi, M., Hedström, K. (2022). Customized Information and Communication Technology for Reducing Social Isolation and Loneliness Among Older Adults: Scoping Review. *JMIR Ment Health*, 9(3), doi: 10.2196/34221
- Turkle, S. (2017). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

- Wu, B. (2020). Social isolation and loneliness among older adults in the context of COVID-19: a global challenge. *Glob Health Res Policy*, 5(27), doi: 10.1186/s41256-020-00154-3
- Zavaleta, D., Samuel, K., Mills, C. (2014). Social isolation: A conceptual and measurement proposal. University of Oxford. <http://doi.org/10.35648/20.500.12413/11781/ii029>.

SHARENTING, DIGITÁLNE RODIČOVSTVO A SÚKROMIE DETÍ V ÉRE SOCIÁLNYCH MÉDIÍ

SHARENTING, DIGITAL PARENTING AND CHILDREN'S PRIVACY IN THE SOCIAL MEDIA ERA

Libuša Guží ová¹, Kristín Bielčíková¹

¹Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

ABSTRAKT

V súčasnosti je viac ako bežné, že rodičia zdieľajú informácie o svojich deťoch na sociálnych sieťach. Len málo sa však vie o tom, aké ohrozenia so sebou digitálne rodičovstvo prináša, a tak sa téma „sharentingu“ (tzv. „zdieľania“) stáva čoraz viac spornou otázkou. Predložený príspevok explikuje na základe kvalitatívnej analýzy výskumných zistení domácej a zahraničnej proveniencie, aké potenciálne ohrozenia prináša sharenting do rodinného environmentu, osobitne v rámci vplyvu na dieťa a jeho ďalší vývoj. Jedným z problémov je strata súkromia a ohrozenie práv dieťaťa, zneužitie citlivých informácií čo môže viesť ku kyberagresii či kyberšikane zo strany rovesníkov, ako aj spôsobovať ťažkosti vo vzťahovej sfére medzi rodičmi a deťmi. Nadmerné zdieľanie (tzv. „oversharenting“) vytvára digitálnu stopu pre dieťa, ktorá ovplyvňuje jeho osobnosť. Digitálny svet demonštruje mnoho spôsobov prezentácie rodinného života, čo spôsobuje istý tlak na výchovné pôsobenie rodiny a mení ich hodnoty, postoje a celkové fungovanie rodiny. Naším cieľom je analyzovať, pred akými výzvami stojí dnešná rodina v spojitosti so zdieľaním svojho súkromia v digitálnom prostredí. Navrhujeme možnosti ako vhodne zdieľať fotografie svojich detí a rodinného života.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Sharenting. Digitálne rodičovstvo. Súkromie detí. Sociálne médiá. Ohrozenia. Rodinný environment.

ABSTRACT

Nowadays, it is more than common for parents to share information about their children on social media. However, little is known about the threats of digital parenting, so the topic of "sharenting" is becoming an increasingly controversial issue. The presented contribution explains, based on a qualitative analysis of research findings of domestic and foreign origin, what potential threats sharenting brings to the family environment, especially in terms of the impact on the child and its further development. One of the problems is the loss of privacy and endangerment of the child's rights, the misuse of sensitive information for cyber aggression or cyberbullying by peers, as well as difficulties in the relationship between parents and children. Oversharenting creates a digital footprint for a child that affects their personality. The digital world demonstrates many ways of presenting family life, which causes a certain pressure on the family's educational activities and changes their values, attitudes and the overall functioning of the family. The aim is to inform the family and society what challenges today's family faces in connection with sharing their privacy in the digital environment. We propose options for adequately verifying the appropriateness of sharing photos of your children and family life.

KEYWORDS

Sharenting. Digital parenting. Children's privacy. Social media. Threats. Family environment.

ÚVOD

Digitalizácia každodenného života súvisí s neustálym rozvojom civilizácie, ktorý neumožňuje fungovať vo svete plne izolovanom od digitálnych médií (Szczygieł, 2021). Sociálne médiá sú čoraz častejšie prirodzenou súčasťou každodenného života súčasného človeka. „Zosieťovanie“ spoločnosti spôsobilo, ako píše Štaifa (2020), že aj keď sme hľadali demokratickú, slobodnú a šťastnú spoločnosť, našli sme len civilizačno-výdobytkovú, liberálnu a sociálne-nerovnú spoločnosť.

Podľa Henryk (2015) sa technologický pokrok stal jednou z najdôležitejších hrozieb pre rodinu. Ako uvádza Ściupider-Młodkowska (2020, s. 255), „moderná rodina prežíva duševnú paralýzu, je čoraz viac vnímaná ako tovar vo svete falošnej dokonalosti, je zamotaná do digitálnych väzieb a stojí pred katastrofálnymi účinkami digitálnej demencie“.

1 DIGITÁLNA RODINA SÚČASNOSTI

Dnešná rodina a jej členovia sú poznačení médiami a inými technológiami, ktoré výrazne prenikajú do prostredia rodiny. Podľa Ściupider-Młodkowska (2020) súčasná rodina odzrkadľuje paradigmy zmien rodinného života za posledné desaťročia v spoločnosti, pričom k najvýraznejším patrí práve digitalizácia vo všetkých sférach každodenného života (práca, rodina, vzdelávanie, spoločenský život). Ako píše Biernat (2014), medializácia rodiny determinovala nielen názory a hodnoty rodiny, ale aj celkový životný štýl súčasného rodinného prostredia. Rodina sa tak stala médiom, ktoré saturuje množstvo nových, neoverených a zbytočných informácií.

Médiá síce zhromaždili rodiny v jednej miestnosti, ale zároveň obmedzili vzájomnú interakciu a komunikáciu. Členovia rodiny pôsobia ako samostatné prvky, a každý funguje „sám za seba“. Na prvý pohľad je okolitý svet prostredníctvom médií prístupnejší, no na strane druhej deformuje a narúša stabilitu vzťahov, vzbudzuje samotu a úzkosť (Braun-Gałkowska, 2010). „Čas strávený budovaním digitálnych vzťahov zbavuje modernú rodinu jej intimity, úzkych väzieb a deštruktívne zaberá priestor iným ľuďom v reálnom svete“ (Ściupider-Młodkowska, 2020, s. 255).

Do popredia prichádzajú pojmy ako „digitálna rodina“ (tzv. „Digital Families“) a „digitálna domácnosť“ (tzv. „Digital Housekeeping“). Taipale (2019) charakterizuje digitálne rodiny ako neustále využívajúce digitálne technológie pre rodinnú komunikáciu. Tieto rodiny využívajú médiá ako komunikačné nástroje na udržanie a oživenie rodinných väzieb. V digitálnej rodine sú výrazne oslabené rodinné vzťahy, ktoré sú nahrádzané modernými technológiami. Zároveň, starostlivosť o domácnosť a tradičné domáce práce nahrádza digitálne upratovanie, ako napríklad starostlivosť o hardvér a softvér počítača či inštalácia aplikácií. Rodičia a deti musia čeliť novým povinnostiam, ktoré vyplývajú z digitálnej domácnosti, a tak sa mení celková forma deľby práce v rodinách. Aj Ściupider-Młodkowska (2020) popisuje digitálne rodiny, ktoré predstavujú kontrastný priestor nahrádzajúci ústnu komunikáciu cez virtuálny kontakt a rozličné audiovizuálne komunikátory. Podobne podľa zistení Przywara a Leonowicz-Bukała (2020) je sprostredkovaná komunikácia čoraz častejšou stratégiou pre komunikačný proces. Do popredia sa dostávajú sociálne siete, ktorých používanie prináša podľa najmladšej generácie používateľov mnohé výhody, ako napríklad časová nenáročnosť prenosu informácií či možnosť prijímať správy v každej situácii. Okrem iného, používatelia považujú za výhodu aj to, že cez sociálne siete je možné odovzdať neprijemné informácie bez toho,

aby bol odosielateľ vystavený reakcii druhej osoby, čo je v ústnej komunikácii prakticky nemožné. Čo je však znepokojujúce, online komunikácia môže vyvolať potrebu byť neustále online, tzv. „dojem teleprítomnosti“ („wrazenie teleobecnošci“), ako aj vytvoríť fiktívnu predstavu o intenzívnych vzťahoch s inými ľuďmi.

Ohrozenia z digitálneho domova ohrozujú najmä deti, ako píše Ziębakowska-Cecot (2016), najmladší používatelia sú najzraniteľnejší, pretože ich systém hodnôt a rôzne sféry rozvoja osobnosti sa ešte len formujú. Nadmerný kontakt s digitálnymi zariadeniami môže potláčať predstavivosť dieťaťa a znižuje úroveň motoriky, čím spôsobuje ťažkosti v školskom prostredí. Presýtenosť mediálnym obsahom nepriaznivo ovplyvňuje emocionálnu oblasť dieťaťa–spôsobuje strach, úzkosť, hanbu či žiarlivosť. K neodmysliteľným ohrozeniam patrí skutočnosť, že médiá formujú obraz sveta, ktorý je často odlišný od reality a deti nedokážu vždy rozlíšiť fikciu od reality. Deti nekriticky vychovávané v digitálnom rodinnom prostredí budú uprednostňovať zásadu „mat“ nie „byť“, čo môže spôsobiť rodinné konflikty či neschopnosť komunikovať. Podobne, aj podľa Leskovej (2021), sú súčasné deti v digitálnom svete konfrontované protichodnými hodnotami, ktoré často odporujú tým, ktoré presadzujú rodičia alebo samotná škola. Dieťa sa ocitá v hodnotovej neurčitosti, ktorá môže byť zdrojom mnohých psychických porúch a ďalších negatívnych emócií.

Tento digitálne konzumný domov je v širšom kontexte vlastne „novinkou“ aj pre samotných rodičov. Ako píše Livingstone, Bovill (2001), dnešní rodičia sa nemôžu spoliehať na svoje vlastné skúsenosti z detstva, a tak v súčasnej spoločnosti čelia mnohým výzvam v rámci využívania médií. A tak sa zdieľanie informácií o svojich deťoch na sociálnych sieťach stáva jednou z aktuálnych výziev súčasnej postmodernej rodiny.

2 „ZDIEĽANIE“ A JEHO HRANICE V CIVILIZAČNO-VÝDOBYTKOVEJ SPOLOČNOSTI

Platformy sociálnych médií sú neoddeliteľnou súčasťou každodenného života súčasnej rodiny. Digitalizácia detstva vytvorila nové spôsoby zasahovania do súkromia detí. Zdieľanie fotiek svojich detí sa stalo trendom súčasných rodín. Zaujatie sledovateľov, príbuzných, či kamarátov je jednoduchšie práve prostredníctvom uverejňovanie detských tvári a úsmevných zážitkov. Ako píše Brosch (2016), rodičia vychovávajú deti v ére digitálnych technológií, čo je značne odlišné oproti predchádzajúcim generáciám. Delia sa s online priateľmi o svoje radosti, starosti a sociálne médiá sa stávajú aj platformou na riešenie

problémov. Mnoho detí má tak zdokumentovaný vlastný život s ľuďmi, ktorých nepozná a samo si ešte neuvedomuje svoju osobnosť.

Pojem „sharenting“ vznikol spojením výrazov rodičovstvo (tzv. „parenting“) a zdieľanie (tzv. „sharing“), ktoré opisujú tendenciu rodičov uverejňovať príspevky o svojich deťoch v aplikáciách sociálnych médií (Hassan, 2022). „Sharenting“ je pojem, ktorý môže byť definovaný ako používanie sociálnych médií rodičmi na diskusie o svojich deťoch. Zdieľaním textových príspevkov, fotografií a videí, ktoré poskytujú osobné informácie detí (Haley, 2020). Je zvyčajne označovaný ako termín používaný na opis spôsobov, ktorými mnohí rodičia zdieľajú podrobnosti o živote svojich detí v online prostredí (Steinberg, 2017). Rodičia bez súhlasu svojho dieťaťa budujú jeho online identitu. Dieťa nemôže a nevie regulovať tento obsah, ktorí rodičia zdieľajú. (Kopecký a kol., 2020). Avšak, v niektorých krajinách Európy rodičia získavajú súhlas od svojich detí skôr, ako zdieľajú nejakú fotografiu online (Udenze, Bode, 2020). Cieľom sharentingu je zdieľanie fotografií svojho dieťaťa–rodine, priateľom a širšej verejnosti. Rady v oblasti starostlivosti o dieťa sa stali pozitívne hodnotené (Latipah a kol., 2020). Najčastejšími platformami pre zdieľanie sú Facebook, Instagram, Twitter a dokonca aj WeChat či YouTube (Adawiah, Rachmawati, 2021).

Fenomén sharentingu prichádza do povedomia širokej verejnosti, najmä z dôvodu aktívnej participácie množstva rodičov súčasnosti. Ako ukazujú výsledky výskumu Kopeckého a kol. (2023), väčšina rodičov (69%) zdieľa informácie o svojom dieťati v online prostredí. Latipah a kol. (2020) upozorňujú, že niektorí rodičia majú tendenciu poskytovať nadmerné informácie o dieťati, ktoré priamo ovplyvňujú jeho bezpečnosť a vývin. Tento pojem sa nazýva aj ako nadmerné zdieľanie (tzv. „oversharenting“) a podľa Klucarova, Hasford (2021) ide o vysokú frekvenciu uverejňovania príspevkov o dieťati na sociálnych platformách. Ako píše Bessant (2017), sharenting predstavuje zložitý problém pre celú spoločnosť. Ide najmä o právo dieťaťa na vlastné súkromie, ktoré je často porušované rodičmi, čo je v rozpore s platnou legislatívou. Je však takmer nemožné určiť, kedy je zdieľanie prijateľné a kedy ide o porušenie zákona, nakoľko aj rodičovská verejnosť je rozdelená v otázkach „miery prijateľnosti“.

Mieru a vôbec prvotné rozhodnutie rodičov pre zverejnenie súkromia dieťaťa ovplyvňuje množstvo **determinantov** na strane rodičov a detí. Zaujímavé zistenia popisujú Amon a kol. (2022), podľa ktorých súvisí rodičovské zdieľanie s výchovným štýlom rodičov. Z výskumu vyplýva, že rodičia s tolerantnejšími výchovnými štýlmi sú vo výchove dieťaťa „sebavedomejší“ a pravidelnejšie

zdieľajú fotografie svojich detí na sociálnych platformách. Autori sa domnievajú, že sebavedomejší rodičia sú vnútorne motivovaní k tomu, aby si zachovali sebaobraz ako dobrých rodičov predvádzaním svojich detí (vnímanie seba samého ako dokonalého rodiča).

Podľa zistení Moser, Chen, Schoenebeck (2017) je jedným z determinantov rodičovského zdieľania vek rodičov. Ako sa ukázalo, starší rodičia uverejňujú menej často príspevky o svojich deťoch na sociálnych sieťach, ako mladší rodičia. Zhodne, aj podľa zistení Bhroin a kol. (2022) je významným determinantom vek rodičov, pričom najsilnejšia korelácia s frekvenciou zdieľania je pri rodičoch vo veku 40 rokov a nižšie (24%). Naopak, menej častá frekvencia zdieľania je u rodičov vo veku 51 rokov a viac (12%). Autori Garmendia, Martínez a Garitaonandia (2021) zistili, že rodičovské zdieľanie má súvislosť s vekom dieťaťa. Čím je vek dieťaťa vyšší, tým častejšie jeho rodičia zdieľajú o ňom informácie na internete. Vo veku 9 - 12 rokov ide o 14% rodičov, pričom pri dospievajúcich vo veku

13 - 17 rokov ide o nárast v hodnote 23% rodičov. Je zaujímavé, že nárast percent rodičovského zdieľania je vyšší u dievčat.

Okrem veku rodičov sa preukazuje ako významný determinant aj vzdelanie rodičov. Na základe výsledkov výskumu od autora Ögel-Balabana (2021) sa preukázalo, že rodičia s vyšším vzdelaním sú si viac vedomí rizík zdieľania svojich detí alebo môžu mať viac obáv o súkromie svojich detí v porovnaní s rodičmi s nižším vzdelaním.

Rodičia majú rozličné **motívy**, pre ktoré uverejňujú fotky detí na sociálnych platformách. Ako píše Cataldo a kol. (2022), rodičia vnímajú zdieľanie ako istý priestor pre sebaujadrenie. Podobne, aj podľa Amon a kol. (2022) je motiváciou pre rodičovské zdieľanie vyjadrenie vlastnej identity, ale aj archivácia spomienok a vytváranie či udržanie sociálnych väzieb. Podľa Haley (2020), zdieľanie poskytuje mnohým rodičom príležitosť spojiť sa s priateľmi a rodinou. Walrave a kol. (2022) zistili, že rodičov k zdieľaniu fotografií svojich detí vedie hrdosť a informovanie okolia. Súhlas so zverejnením fotografie závisí od jej obsahu. Tie fotografie, ktoré adolescenti vnímajú ako pozitívne a pekné odsúhlasia. Rodičia zároveň uviedli, že aj napriek tomu, že fotografie dobrovoľne zdieľajú, majú strach o súkromie svojich detí. Podobne, AJ podľa zistení Udenze a Bode (2020), jedným z dôvodov aktívneho zverejňovania informácií o deťoch je, že rodičia sú šťastní, že môžu tieto momenty zdieľať so svojimi priateľmi. Určitým spôsobom

ide aj o presadenie sa rodičov, v kontexte porovnávania sa s ostatnými na základe sociálneho postavenia, životných skúseností a celkovej hrdoosti.

Verswijve a kol. (2019) sa zamerali na názory dospievajúcich v kontexte zdieľania ich fotografií svojimi rodičmi. Výskumu sa zúčastnilo 817 dospievajúcich. Vo výskume sa ukázalo, že je možné vnímať štyri základné motívy zdieľania: rodičovské rady, sociálne motívy, motívy dojmu a informačno-archivačné motívy. Adolescenti sa najviac domnievali, že rodičia zdieľajú ich fotografie najmä z motívu informačno-archivačného. Preukázalo sa, že väčšina dospievajúcich neakceptuje zdieľanie ich fotografií rodičmi. Považovali to za trápne a zbytočné. Pokiaľ dospievajúci sami zverejňovali svoje osobné fotografie nemali problém s tým, že to spravia aj ich rodičia. Naopak dospievajúci, ktorí si chceli chrániť svoje súkromie sharentingu vôbec neschvaľovali.

Najčastejšie sa stretávame s nasledovnými **formami** sharentingu:

- nadmerné zdieľanie fotografií alebo videí vlastných detí (spravidla bez ich súhlasu),
- vytváranie profilov detí (spravidla bez ich súhlasu),
- vytváranie online denníkov, v ktorých sa opisuje život dieťaťa,
- zneužívanie detí na vytváranie extrémistického a nenávisťného obsahu,
- zneužívanie detí ako komerčného nástroja (Kopecký a kol., 2020).

Z jednotlivých foriem je zrejmé, že dieťa vystupuje pri zdieľaní ako objekt, ktorého cieľom je prezentácia rodiča. Dôvodmi môže byť informovanie, zaujatie, urobenie dojmu, či vyvolanie zábavnej situácie na úkor dieťaťa. Dieťa je stredobodom pozornosti a terčom hodnotenia, čo môže časom aktívne vnímať a pociťovať pri narázkach z rodinného prostredia, ale aj z prostredia širšej spoločnosti.

Vyššie analyzované formy sharentingu naznačujú, že rodičia môžu zdieľať rozličný **obsah** o svojom dieťati. Podľa výskumu Kopeckého a kol. (2023) rodičia najčastejšie zverejňujú fotografie (64%) a videá (47%), na ktorých je dieťa oblečené a je možné rozpoznať jeho tvár. Je znepokojujúce, že až 7% rodičov zverejňuje fotografie detí, na ktorých sú úplne alebo čiastočne obnažené. Okrem spomínaného obsahu zdieľania, rodičia zverejňujú aj osobné údaje dieťaťa, ako krstné meno (58%) či priezvisko (15%), vek dieťaťa (22%), dátum narodenia (13%) a dokonca i adresu, takmer 3% rodičov. Podobne, aj Brosch (2016) zisťovala, ktoré fotografie rodičia zdieľajú najčastejšie. Hlavnými kategóriami fotiek bol každodenný život, výlety a špeciálne udalosti, ktoré tvorili najviac označované typy. Rodičia často zdieľali momenty spánku, jedenia, zážitkov z dovoleníek, Vianoc, prvých dní v škole, z osláv a pod. Až 67,3%

rodičov zdieľalo aspoň jednu fotografiu svojho dieťaťa, ktorú možno považovať za nevhodnú. Medzi nevhodnými fotkami figurovali najmä fotografie nahé alebo polonahé, odfotografované počas kúpania dieťaťa. Tieto fotky sú nebezpečné aj kvôli šíreniu detskej pornografie. Rodičia vo veľkej miere zverejňovali fotografie zobrazujúce dieťa v znepokojujúcich situáciách ako napr. na nočníku, počas spánku, či počas plaču, jedenia, únavy a podobne. Uvedené typy fotografií dieťa v aktuálnom vývinovom období nevnímajú ako zahanbujúce, avšak po uplynutí istého času dieťa môže pociťovať hanbu, či sklamanie. Zverejnené fotografie môžu byť zmazané, ale ich šírenie nevie rodič zastaviť.

Zásadnú úlohu zohráva **frekvencia** rodičovského zdieľania, ktorá v rámci výskumných zistení poukazuje na alarmujúce zistenia. Zistenia Kopeckého a kol. (2023) odhaľujú, že až tretina rodičov (31%) zdieľa informácie o svojom dieťati každý mesiac, predovšetkým s využitím sociálnych sietí. Podobne, podľa zistení Potter, Barnes (2021), rodičia zverejňujú týždenne až 15% príspevkov na Facebooku o svojich deťoch, pričom obsahom sú práve fotografie a videá (86%). Marasli a kol. (2016) skúmali rodičovské zdieľanie len na platforme Facebook, pričom zistili, že v priemere skúmaní rodičia zdieľajú v intervale 3 mesiacov približne až 24 rôznych príspevkov o svojich deťoch (respektíve zážitkov, fotografií či komentárov). Na sieť Instagram prispieva 13% opýtaných respondentov v týždennom alebo častejšom intervale. Podľa zistení Amon a kol. (2022) sa frekvencia zdieľania znižuje s pribúdajúcim vekom dieťaťa.

Ako sme už naznačili, sharenting so sebou prináša mnohé **výhody** a nesporne i **nevýhody** do života rodičov a ich detí. Ako zistili Cataldo a kol. (2022), k pozitívnym účinkom zdieľania patrí možnosť rodičov hľadať podporu a porovnávať svoje skúsenosti z rodičovstva, či možnosť šíriť informácie o špecifických stavoch detí, akými môžu byť psychické a neurovývinové poruchy. Zhodne, aj z výskumných zistení Udenze a Bode (2020) vyplýva, že zásadnou výhodou zdieľania je vzájomná podpora rodičov, osobitne v ranej fáze rodičovstva, ktorá môže byť sprevádzaná samotou či úzkosťami. Vzájomné zdieľanie môže túto fázu rodičovstva spríjemniť a značne uľahčiť.

Na druhej strane, zdieľanie so sebou prináša rad negatívnych dôsledkov, osobitne v rámci vplyvu na život dieťaťa. Podľa zistení Amon a kol. (2022) sú deti oveľa zraniteľnejšie a musia čeliť zvýšenému počtu rizík v online prostredí, v porovnaní s dospelými. V dôsledku straty súkromia môžu čeliť zneužitiu fotografií zo strany sexuálnych predátorov, šikanovaniu od rovesníkov, ako aj pocitom hanby. Ako zistili Cataldo a kol. (2022), zdieľanie spôsobuje absenciu intimity dieťaťa a rodiny (prezrádzanie veľkého množstva informácií o vlastnom

dieťaťi), ako aj následné rodinné konflikty (dieťa v pokročilejších štádiách vývinu nemusí súhlasiť s narušením vlastného súkromia rodičmi, prostredníctvom zverejnených informácií a fotografií online). Podobne, aj Donovan (2020) pripomína, že rodičia veľmi málo berú do úvahy skutočnosť, že zverejňovanie snímky svojich detí na internete vytvára ich deťom digitálnu stopu. Môžu tak ohrozovať ich súkromnú identitu a právo na ich vlastnú sebaaprezentáciu v digitálnom prostredí. Rodičia môžu mať tendenciu obetovať súkromie svojich detí za svoju vlastnú online socializáciu.

Aj autori Lazard a kol. (2019), Siibak a Traks (2019), upozorňujú na negatívne aspekty zdieľania fotografií, ktoré sa môžu odzrkadliť vo vzniku počítačového detstva, strate súkromia, čo môže vo vyššom vekovom období spôsobovať deťom istý stupeň utrpenia. Syam Maella a kol. (2023) sa bližšie zamerali na vplyv sharentingu na dieťa a jeho súkromie. Výskumu sa zúčastnilo 100 matiek detí od 0 - 12 rokov. Preukázalo sa, že čím väčšie sú kognitívne znalosti matky o zdieľaní svojho dieťaťa, tým vyššie je jej pochopenie a ochrana súkromia. Na zdieľanie fotografií má výrazný vplyv aj afektívna stránka. Matky chcú zdieľať fotografie z dôvodu zdieľania šťastia ich dieťaťa aj napriek ohrozeniu súkromia. Fotografie sú zdieľané aj z dôvodu uchovávaní si spomienky aj napriek zanechávaniu veľkej digitálnej stopy dieťaťa. Výskumom sa preukázalo, že zdieľanie fotografií má značný vplyv na súkromie detí.

Jednotlivé determinanty, ktoré ovplyvňujú rodičov pri zdieľaní fotografií svojich detí sú istými ukazovateľmi vzniku sharentingu. Pri predmetných determinantoch sú zrejme ich riziká, ktoré môžu plynúť z realizácie zdieľania. Rodiny sú priamo ovplyvnené nadmernou digitalizáciou a je potrebné si nastavovať isté hranice a pravidlá súvisiace so zdieľaním, ale aj inými online aktivitami.

Ide aj o istú dohodu medzi rodičmi a deťmi o tom, ktoré fotografie, či videá si nechajú pre seba. Ak nie je jasne stanovené, čo môže alebo nemôže byť odhalené a komu, hranice súkromia sa stierajú (Walrave et al., 2022).

ZÁVER

Zdieľanie sa stáva čoraz relevantnejším fenoménom, má dôležitú sociálnu funkciu a výrazne zasahuje do života rodiny. Digitalizácia spoločnosti prináša zmeny aj do rodinného prostredia, čo je viditeľné nielen v zmene prístupu vo výchove, ale aj v ponuke alternatívnych činností súvisiacich s online prostredím. Okrem reálneho prostredia, v ktorom si rodičia určujú isté pravidlá a zásady. Je potrebné nastavovať si isté pravidlá aj v online prostredí, ktoré musia byť vhodné formulované nielen pre deti, ale aj pre samotných rodičov. Rodičia vidia

v zdieľaní svojich detí mnoho pozitív, odborníci však poukazujú aj na negatíva, ktoré plynú z neuváženého zdieľania fotiek svojich detí.

Jednotlivé aspekty sharentingu hovoria najmä o strate súkromia, pocitoch trápnosti, zahanbenia, či nadmernej digitálnej stope dieťaťa. Uvedomovaním si negatívnej stránky vidíme zmysel v explikácii **odporúčaní pre rodičov**:

- Pri zdieľaní fotografií je dôležité vždy myslieť na to či nemôžu byť zneužitú, a to nielen v súčasnosti, ale najmä v budúcnosti. Dôležitým aspektom je uvedenie si toho, že zverejnené fotografia môže byť ďalej šírená a nie je možné ju odstrániť.
- Pri zdieľaní fotografie je dôležité myslieť na to, či to neovplyvní negatívne dieťa v budúcnosti, tzn. či sa dieťa nemôže stať terčom výsmechu. Je dôležité mať súhlas dieťaťa. V prípade spoločných fotografií, kde je detí viac je potrebný súhlas aj ostatných rodičov.
- Nie je vhodné zdieľať príliš osobné fotografie v zmysle uvádzania fotografií dieťaťa na nočníku, nahých fotiek, zamazaných detí od jedla a pod.
- Je vhodné si uvedomovať odlišnosť vnímania. Každý človek môže pochopiť fotografiu iným spôsobom a inak s ňou v online prostredí narábať (Kopecký a kol., 2020).

Jednotlivé odporúčania by sme navrhovali rozšíriť o nasledovné:

- Vždy si viackrát premyslieť, či je fotografiu nutné zdieľať a či je naozaj vhodná pre zverejnenie širokej verejnosti.
- Viest' s dieťaťom otvorenú diskusiu, spýtať sa na jeho názor v kontexte zverejnenia danej fotografie, priznať a posilniť právo dieťaťa na sebaurčenie, čím je možné predchádzať konfliktu rodičov a detí.
- Neuverejňovať fotografiu v návale emócií, ktoré môžu odstrániť bariéry a zdravé uváženie zdieľania fotografie či videa.
- Obmedziť publikum, ktoré môže fotografiu vidieť. Nastaviť zdieľania predmetných fotografií len pre blízkych priateľov a rodinu.
- Oboznámiť sa s informáciami v predmetnej oblasti, poznať riziká, ktoré zdieľanie prináša do života dieťaťa.
- Aktívne hľadať informačno-edukatívny materiál o danej problematike, poznať a využívať na ochranu súkromia detí obranné stratégie, ako úprava fotografie či cenzúra.
- Zúčastňovať sa podujatí, tematických workshopov a prednášok, ktoré realizujú príslušné školské a iné inštitúcie, a tým rozvíjať povedomie

o súčasných ohrozeniach plynúcich z digitalizácie detstva a prirodzene sa zdokonaľovať v rodičovskej role.

- Vytvárať spoločné rodičovské komunity (tzv. „community-minded families“), vzájomne si pomáhať a odovzdávať informácie, čím rodič získa adresnejšiu podporu zo strany iných rodičov, v porovnaní s online podporou a nie na úkor súkromia dieťaťa.

Aj keď je digitalizácia (nielen) rodinného prostredia bežnou súčasťou nášho života, tak ako pripomína Puliková (2021), je na každom z nás, ako k digitálnemu prostrediu pristupujeme—ako zodpovedne, kriticky a objektívne, obzvlášť v prostredí rodiny.

REFERENCIE

- Adawiah, L. R. & Rachmawati, Y. (2021). Parenting Program to Protect Children's Privacy: The Phenomenon of Sharenting Children on social media. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, vol. 15, no. 1, pp. 162-180. ISSN 3026-4081. Retrieved from: <https://doi.org/10.21009/JPUD.151.09>
- Amon, M. J. et al. (2022). Sharenting and Children's Privacy in the United States: Parenting Style, Practices, and Perspectives on Sharing Young Children's Photos on Social Media. *PACM on Human-Computer Interaction*, vol. 6, no. 1, pp. 1-30. ISSN 2573-0142. Retrieved from: <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10319486>
- Bessant, C. (2017). Sharenting: Balancing the Conflicting Rights of Parents and Children. *Communications Law*, vol. 23, no. 1, pp. 7-23. ISSN 1532-6926 Retrieved from: <https://researchportal.northumbria.ac.uk/en/publications/sharenting-balancing-the-conflicting-rights-of-parents-and-childr>
- Bhroin, N. N. et al. (2022). The Privacy Paradox by Proxy: Considering Predictors of Sharenting. *Media and Communication*, vol. 10, no. 1, pp. 371-383. ISSN 2183-2439. Retrieved from: <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4858>
- Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie. *Paedagogia Christiana*, vol. 1, no. 25, pp. 161-174. ISSN 1505-6872. Retrieved from: <https://doi.org/10.12775/pch.2010.008>
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review*, vol. 43, no. 1, pp. 225-235. ISSN 1732-6729. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/299601525>

- Cataldo, I. et al. (2022) From the Cradle to the Web: The Growth of “Sharenting”—A Scientometric Perspective. *Human Behavior and Emerging Technologies*, pp. 1-12. ISSN 2578-1863. Retrieved from: <https://doi.org/10.1155/2022/5607422>
- Donovan, S. (2020). ‘Sharenting’: The Forgotten Children of the GDPR. *Peace Human Rights Governance*, vol. 4, no. 1, pp. 35-59. ISSN 2532-3474. Retrieved from: <https://doi.org/10.14658/PUPJ-PHRG-2020-1-2>
- Garmendia, M., Martínez, G. & Garitaonandia, C. (2021). Sharenting, parental mediation and privacy among Spanish children. *European Journal of Communication*, vol. 37, no. 2, pp. 1-16. ISSN 1613-4087. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/02673231211012146>
- Hassan, S. (2022). Examining the Phenomenon of Sharenting. *Canadian Journal of Family and Youth*, vol. 14, no. 2, pp. 266-271. ISSN 1718-9748. Retrieved from: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index/php/cjfy>
- Henryk, P. (2015). Współczesne media a relacje w rodzinie. *Kultura–Media–Teologia*, 21, pp. 23-38, ISSN 2081-8971. Retrieved from: <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-1fabf4bb-4c49-4726-aa2f-dd94760e2748>
- Keltie, H. (2020). Sharenting and the (Potential) Right to Be Forgotten. *Indiana Law Journal*, vol. 95, no. 3. Retrieved from: <https://www.repository.law.indiana.edu/ilj/vol95/iss3/9>
- Klucarova, S. & Hasford, J. (2021). The oversharenting paradox: when frequent parental sharing negatively affects observers’ desire to affiliate with parents. *Current Psychology*, vol. 42, pp. 6419-6428. ISSN 1936-4733. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s12144-02101986z>
- Kopecký, K. a kol. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. *Children and Youth Services Review*, vol. 110. ISSN 01907409. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>
- Kopecký, K. a kol. (2023). Sharenting u českých rodičů a jeho rizika. *Pediatric pro praxi*, roč. 24, č. 1, s. 8-12. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <https://doi.org/10.36290/ped.2023.011>
- Latipah, E. a kol. (2020). Elaborating Motive and Psychological Impact of Sharenting in Millennial Parents. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 10, pp. 4807-4817. ISSN 2332-3205. Retrieved from: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>

- Lazard, L. et al. (2019). Sharenting: Pride, affect and the day-to-day politics of digital mothering. Online. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 13, no. 4. ISSN 1751-9004. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/spc3.12443>
- Lesková, A. (2021). *Etika rodiny: Výchova detí v mediálnej dobe*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 151 s. ISBN 978-80-558-1755-2.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. UK: Routledge. 400 p. ISBN 0-8058-3498-2.
- Marasli, M. et al. (2016). Parents' Shares on Social Networking Sites About their Children: Sharenting. *Anthropologist*, vol. 24, no. 2, pp. 399-406. ISSN 2456-6802. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892031>
- Moser, C., Chen, T. & Schoenebeck, Y. S. (2017). Parents' and Children's Preferences about Parents Sharing about Children on Social Media. *Conference on Human Factors in Computing Systems*. pp. 5221-5225, Retrieved from: <https://doi.org/10.1145/3025453.3025587>
- Ögel-Balaban, H. (2021). The predictors of sharenting on Facebook by parents in Turkey. *Journal of Psychological and Educational Research*, vol. 29, no.2, pp.130-149. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/predictors-sharenting-on-facebook-parents-turkey/docview/2609423979/se-2>
- Potter, A. & Barnes, R. (2021). The 'Sharent' Trap: Parenting in the Digital Age and a Child's Right to Privacy. In Holloway, D. et al., *Young Children's Rights in a Digital World*. pp. 283-297. ISBN 978-3-030-65915-8. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-659165_21
- Przywara, B. & Leonowicz-Bukała, I. (2020). Bądźmy w kontakcie: Współczesna cyfrowa komunikacja permanentna. *Zeszyty Prasoznawcze*, vol. 63, no. 3, pp. 9-32. Retrieved from: <https://doi.org/10.4467/22996362PZ.20.019.12090>
- Puliková, J. (2021). Digitálne vz. osobné vzťahy v rodine – v kontexte mediálnej výchovy. *Theologos*, roč. 23, č. 1, s. 78-90, ISSN 2644-5700. Dostupné https://www.unipo.sk/public/media/31348/Theologos2021_1.pdf#page=78
- Siibak, A. & Traks, K. (2019). Keily. The dark sides of sharenting. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, vol. 11, no. 1, pp. 115-121. ISSN 1757-1898. Retrieved from: https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/cjcs.11.1.115_1

- Steinberg, S. B. (2017). Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory Law Journal*, vol. 839, no. 66, pp. 839-884. Retrieved from: <https://scholarlycommons.law.emory.edu/elj/vol166/iss4/2>
- Syam Maella, N. F. (2023). The Influence of Sharenting Behavior on Children's Privacy in Bandung City. *IJESS International Journal of Education and Social Science*, vol. 4, no. 2, pp. 126-136. ISSN 2686-2239. Retrieved from: <https://doi.org/10.56371/ijess.v4i2.190>
- Szczygieł, A. (2021). Era multimediiów–niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania. *Studia Pedagogiczne: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, no. 39, pp. 151-170. ISSN 2449-8971. Retrieved from: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1072282>
- Ściupider-Młodkowska, M. (2020). Rodziny i więzi międzyludzkie w cyfrowym uwikłaniu. *Wychowanie w Rodzinie*, vol. 22, no. 1, pp. 241-256. ISSN 2300-5866. Retrieved from: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1036727>
- Štaif, J. 2020. *Modernizace na pokračování: Společnost v českých zemích (1770-1918)*. Praha: Univerzita Karlova. 422 s. ISBN 978-80-257-3216-8.
- Taipale, S. 2019. *Intergenerational Connections in Digital Families*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-030-11947-8. Retrieved from: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-11947_8.pdf
- Udenze, S. & Bode, O. S. (2020). Sharenting in Digital Age: A Netnographic Investigation. *International Journal of Darshan Institute on Engineering Research and Emerging Technologies*, vol. 9, no. 1, pp. 29-34. ISSN 2320-7590. Retrieved from: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14790.29761>
- Verwijvel, K. a kol. (2019). Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review*, vol. 104. ISSN 0190-7409. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.n.chilgyouth.2019.104401>
- Walrave, M. et al. (2022). The Limits of Sharenting: Exploring Parents' and Adolescents' Sharenting Boundaries Through the Lens of Communication Privacy Management Theory. *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-12. ISSN 2504-284X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.803393>
- Ziębakowska-Cecot, K. (2016). Wpływ mediów cyfrowych na funkcjonowanie współczesnych rodzin. In Nowak, K. et al., *Obraz rodziny w dobie zmian społecznych*. Radom: Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny. 188 p. ISBN 978-83-7351-809-4. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/328489699>

MODELY ZAVÁDZANIA PRAVIDIEL OHĽADOM DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ (ŠPECIFICKY SMARTFÓNOV) V ŠKOLÁCH

MODELS FOR INTRODUCING RULES REGARDING DIGITAL TECHNOLOGIES (SPECIFICALLY SMARTPHONES) IN SCHOOLS

Mgr. Michal Boží¹, Mgr. Ondřej Hrabec, Ph.D.²

*¹Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava;
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Prahe*

*²Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Prahe, Magdalény
Rettigové 4, 116 39 Praha, Česká republika*

ABSTRAKT

Tento príspevok sa zameriava na analýzu a porovnanie modelov implementácie pravidiel týkajúcich sa digitálnych technológií (DT) a špecificky smartfónov (SF) v školách v rôznych krajinách. DT sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou školstva, a preto je dôležité porozumieť, ako jednotlivé krajiny pristupujú k integrovaniu týchto technológií do vzdelávacieho procesu, ako aj k tomu, ako je používanie DT regulované. Príspevok identifikuje hlavné trendy, výzvy a úspechy v oblasti implementácie digitálnych technológií a pravidiel s nimi spojených. Analyzuje rôzne prístupy, ako aj ich vzťah so vzdelávacími výsledkami a duševným zdravím študentov. V snahe regulovať používanie SF v školách je viditeľné aj množstvo problémov, ktoré do SF symbolicky projektujeme. Hlavná diskusia je o regulácii používania SF. Táto regulácia za účelom zlepšenia výsledkov či duševného zdravia detí je považovaná za príliš optimistickú, nakoľko ignoruje komplexnosť tohto fenoménu. Mala by brať do úvahy množstvo faktorov a zohľadňovať rôzne zainteresované strany, popritom nezabúdať na výchovnú úlohu škôl a potrebu prispôbiť pravidlá modernej dobe digitálnych technológií.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Digitálne technológie. Školstvo. Smartfóny. Regulácia. Duševné zdravie.

ABSTRACT

This article focuses on the analysis and comparison of models for implementing rules regarding digital technologies (DT), specifically smartphones (SF), in schools across different countries. As DT became an integral part of education, it is important to understand how individual countries approach integrating these technologies into the educational process and how the use of DT is regulated. Article identifies major trends, challenges, and successes in the implementation of digital technologies and associated rules. Article analyzes various approaches, as well as their relationship with educational outcomes and students' mental health. In attempting to regulate the use of SF in schools, we also encounter numerous issues that are symbolically projected onto SF. The main discussion revolves around regulating the use of SF. This regulation aimed at improving children's outcomes or mental health is considered overly optimistic as it ignores the complexity of the phenomenon. It should take into account a multitude of factors and involve various stakeholders, while not forgetting the educative role of schools and the need to adapt rules to the modern era of digital technologies.

KEYWORDS

Digital technology. Education system. Smartphones. Regulation. Mental health.

PRÍSPEVOK

V súčasnej dobe, kedy digitálne technológie (ďalej len DT) prenikajú do všetkých aspektov života, sa ich vplyv nevyhnutne prejavuje aj v oblasti vzdelávania. Školstvo čelí výzvam digitálnej éry, a preto je dôležité porozumieť, ako jednotlivé krajiny, vrátane Slovenska, pristupujú k integrovaniu týchto technológií do vzdelávacieho procesu a ako vyzerajú vzdelávacie politiky a stratégie jednotlivých krajín. Aktuálna štúdia vznikla ako čiastková odpoveď na otázku, akú rolu zohrávali, zohrávajú a do budúcnosti by mali zohrávať DT v školách. Téma DT je pri aktuálnom diskurze v školách zúžená najmä na otázku smartfónov (ďalej len SF), aj vzhľadom k tomu, že na rozdiel od ostatných zariadení, ktoré má škola vo svojom vlastníctve a tým pádom plne pod kontrolou, tieto sú majetkom žiakov alebo ich rodičov a tak je otázka ich regulácie horúcou témou. Najväčšou aktuálnou výzvou je to, ako sa v školách vysporiadať so SF. Táto štúdia vznikla ako syntetická odpoveď na štyri okruhy otázok, pomocou ktorých sme vyhľadávali aj jednotlivé zdroje a štúdie, ktoré v texte diskutujeme. Týmito otázkami sú:

1. Ako prebieha/la digitalizácia školstva? Akú úlohu v tom zohrávajú manažmenty škôl, učitelia a odborní zamestnanci škôl?
2. Ako sa na DT v školách pozerá veda? Ako a prečo sa zúžila téma DT najmä na SF?
3. Ako vyzerajú jednotlivé národné politiky vo vzťahu k DT/SF? Aké sú aktuálne vedecké zistenia o používaní DT/SF v školách?
4. Aké sú symbolické významy, ktoré do SF premietame? Aké rôzne motivácie a dôvody nás vedú k uvažovaniu o regulácii SF v školách?

Na úvod je potrebné zarámcovať, ako integrácia DT do školstva postupne prebiehala. Teoretici v oblasti gramotnosti od polovice 90-tych rokov tvrdili, že konvenčné konceptualizácie čítania a písania už nie sú adekvátne (pozn. autora - skôr pre druhý stupeň ZŠ a SŠ, po osvojení si zručností čítania a písania v mladšom školskom veku) a pedagogika by sa namiesto toho mala zameriavať na rastúcu rozmanitosť textových foriem spojených s informačnými a multimediálnymi technológiami (Ilomäki et al., 2023). Počiatkové fázy integrácie DT na ZŠ a SŠ sa často zameriavali na vyučovanie práce s počítačom ako predmet s obmedzenou integráciou doplnkových učebných osnov (Ottestad & Guðmundsdóttir, 2018). V poslednom čase je používanie DT v základnom a stredoškolskom vzdelávaní silne spojené so všeobecným posilňovaním vedomostí, zručností a kompetencií potrebných pre európskych občanov (Ottestad & Guðmundsdóttir, 2018).

Čonková a Poláková (2021) uvádzajú, že učitelia si uvedomujú to, že nové spôsoby výučby budú prebiehať v zvýšenej miere pomocou DT. Uvádzajú ale aj to, že mnoho učiteľov ešte stále nie je pripravených na využívanie DT a musia sa s týmito technológiami učiť pracovať. Podľa správy European Schoolnet založenej na prieskume medzi školskými IT administrátormi v Európe sa krajiny značne líšia, pokiaľ ide o úroveň ich digitalizácie. Medzi vysoko digitalizované sa radia škandinávske krajiny Dánsko, Nórsko a Švédsko, medzi tie, ktoré svoju úroveň digitalizácie len rozvíjajú patria Poľsko, Rumunsko a Turecko. Ottestad a Guðmundsdóttir (2018) uvádzajú, že všeobecne vidno rozdiel medzi krajinami severnej Európy na jednej strane, ktoré majú lepšiu úroveň vybavenia škôl ako aj vzdelávacích politík, ako krajiny východnej a južnej Európy.

Situáciu na Slovensku vo svojom výskume objektívne zhrnuli Čonková a Poláková (2021): “V slovenských školách nie je trendom, aby škola poskytla každému žiakovi počítač alebo laptop, napriek tomu majú školy primerané podmienky. Štandardom býva aspoň jedna učebňa vybavená počítačmi, v ktorej

sa triedy striedajú podľa predmetov, taktiež je množstvo kmeňových tried vybavených dataprojektorom, ku ktorému má prístup vyučujúci. Je to najčastejšia (digitálna vzdelávacia) pomôcka, s ktorou sa na Slovensku stretávame. Aj vďaka tomu sú pri výučbe veľmi obľúbené PowerPointové prezentácie, ktoré sa dajú využiť na veľkom počte predmetov. Študenti majú výklad spretrený o obrázky a prezentácia veľakrát napomáha aj vyučujúcemu. Študenti sú vedení k príprave projektov cez PowerPointové prezentácie a pri predstavovaní projektu si cvičia prezentačné zručnosti (Čonková a Poláková, 2021, s. 24).”

Vo všeobecnosti sú politiky, týkajúce sa ekonomického, sociálneho a politického vývoja v Európskych krajinách čoraz viac zamerané na uznanie vplyvu a významu digitalizovanej spoločnosti, a to aj v rámci sektoru vzdelávania (Ottestad a Guðmundsdóttir, 2018). Adaptácia na použitie DT v školách sa líši od krajiny ku krajine. Ako uvádzajú Gabriel et al. (2022), zastrešujúcim zistením naprieč rôznymi krajinami je, že integrácia digitálnych technológií do vzdelávania musí byť podporovaná aj na systémovej úrovni, ak chce dosiahnuť cieľ, ktorým by mal byť rozvoj vysoko kompetentných učiteľov ako aj manažérov a lídrov v oblasti vzdelávania. Zahnutie informačno-komunikačných technológií (ďalej len IKT) ako bežného pracovného nástroja v triedach považujú v správe o budúcnosti vzdelávania pre OECD (OECD, 2018) ako jednu z hlavných výziev, ktorým čelia všetky vzdelávacie systémy.

Aktuálne je najpálčivejšou otázkou odbornej, ale aj laickej verejnosti najmä otázka regulácie používania SF v školách, čo dokumentuje množstvo vedeckých štúdií, novinových článkov ako aj legislatívnych a odborných dokumentov z jednotlivých krajín (e.g. Beneito a Vicente-Chirivella, 2022; Grigic Magnusson et al., 2023; NL Times, 7.11.2023; Ryder, 3.7.2023; Svorník, P., 18.2.2024; ČŠI, 2019; MŠVVaŠ SR, 2023, 2022, 2021, 2008; MIRRI SR, 2023; OECD, 2021, 2018; UNESCO, 2023).

ÚLOHA MANAŽMENTOV ŠKÔL, PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV VO VZŤAHU K DT

Ak uvažujeme o integrácii DT do škôl, je potrebné zarámcovať tri zainteresované skupiny, ktoré sú pri nej kľúčové - manažmenty škôl, pedagogickí a odborní zamestnanci škôl. Manažment školy zohráva významnú úlohu pri formulovaní politik, ktorých premietnutie do praxe zabezpečuje, aby sa vývoj v oblasti IKT funkčne začlenil do života školy a do pozitívnych skúseností zamestnancov a študentov (Condie & Munro, 2007). Metodická podpora a vedenie musí zahŕňať poskytnutie celostnej vízie využívania digitálnych technológií vo vzdelávaní,

odporúčania pre študentov a rodičov, logistickú podporu, ako aj vzdelávanie učiteľov (Conrads et al., 2017). Riaditelia potrebujú prijať a presadzovať stratégiu celej inštitúcie aby mohli vybudovať silný systém vzájomnej podpory, ktorý umožní škole technologickú vyspelosť (Európska komisia, 2020). Kvantitatívne zameranie sa na prístupnejšiu digitálnu infraštruktúru, k technologickým nástrojom a internetovému pripojeniu dnes nahrádza zameranie sa na lepšie pedagogické využitie technológií na optimalizáciu študijných výsledkov študentov (Ottestad a Guðmundsdóttir, 2018).

Okrem samotných politík vo vzťahu k DT na základnom a strednom stupni vzdelávania môže používanie a integráciu týchto politík na úrovni škôl výrazne ovplyvniť aj profesionálna digitálna kompetencia učiteľov (Ottestad, G., & Guðmundsdóttir, G., 2018).

Výsledky, získané z medzinárodného prieskumu Teaching and Learning International Survey (OECD, 2021), nám hovoria, že hoci sú školy otvorené inovatívnym postupom a majú kapacitu na ich osvojenie, iba 39 % učiteľov v Európskej únii uviedlo, že sú dobre alebo veľmi dobre pripravení na používanie digitálnych technológií vo vyučovaní.

Tamim et al. (2015) uviedli, že študenti čelili problémom pri používaní tabletov a inteligentných mobilných zariadení v súvislosti s technickými problémami alebo odbornými znalosťami potrebnými na ich používanie a rušivým charakterom zariadení a zdôraznili potrebu profesionálneho rozvoja učiteľov.

Delgado et al. (2015) uvádzajú vo svojej prehľadovej štúdií viacero štúdií, ktoré ukázali silnú pozitívnu súvislosť medzi počítačovými zručnosťami učiteľov a tým, ako študenti používajú počítače. Nedostatok zručností učiteľov v oblasti IKT a oboznámenia sa s technológiami sa tak môže stávať prekážkou efektívneho využívania technológií v triede. V dnešnej dobe sú DT ešte viacej prítomné ako v dobe Delgadovej prehľadovej štúdie, či už v spoločnosti všeobecne, ako aj v triedach našich škôl. O to viac je preto nedostatok najmä oboznámenia s novými technológiami, ako sú SF, alebo smarthodinky problémom - môže to spôsobovať nielen rozdiely medzi učiteľmi a študentmi vo vnímaní toho, čo znamenajú tieto zariadenia pre život študentov, ale aj konflikty ohľadom toho, ako by mala vyzeráť regulácia týchto zariadení v školách. Napriek odborným argumentom v prospech regulácie SF sa tak študenti môžu oprávnenne pýtať, či sa tak nevytvára zo škôl umelé prostredie ostro kontrastujúce so životom mimo triedu a školu. Jednou zo silných tém, dotýkajúcich sa regulácie SF je aj téma etikety používania SF na verejnosti, alej aj v súkromí - často kritizovaným problémom pri používaní SF nie je ani tak používanie samotné, ale skôr používanie v nevhodnej situácii

alebo kontexte (e.g. dvihnutie zvoniacého telefónu pri okienku na pošte, pri pokladni, v divadle etc.).

Alakurt a Yilmaz (2021) uvádzajú, že aj keď učitelia sami integrovali svoje vlastné mobilné telefóny do svojho súkromného, ako aj pracovného života, stále sa prikláňajú k zákazu alebo obmedzeniu používania mobilných telefónov pre študentov v škole kvôli riziku používania študentmi mimo zadaných úloh počas vyučovania a ako prevenciu kyberšikanovania.

Otázku používania SF v školách komplikuje aj fakt, že SF nepoužívajú v škole len žiaci, ale aj učitelia. U učiteľov toto používanie môže byť na súkromné účely ako aj na pracovné činnosti (napr. zapisovanie dochádzky, ak učiteľ nemá práve k dispozícii so sebou notebook). Tu vyvstáva teda aj otázka, či sa prípadná regulácia týka aj učiteľov a do akej miery by aj v tomto mali ísť učitelia príkladom pre študentov. V minulosti sa rovnaká diskusia viedla napr. o fajčení. Akákoľvek diskusia o regulácii SF by tak mala zahŕňať aj diskusiu o tom, ako regulovať zariadenia v rukách pedagogických, ale aj nepedagogických a odborných zamestnancov škôl - ak by sme sa inšpirovali minulosťou a debatou o fajčení, je dobré uvažovať v takomto prípade o celoškolskej stratégii. Rovnako je otázne, čo s inými osobami, ktoré vstupujú do areálu/budovy školy (e.g. rodičia žiakov, iné návštevy).

Jedným z častých argumentov na integráciu DT do škôl je aj ich inkluzívny potenciál vyrovnávať nerovnosti v spoločnosti. Školy boli roky prezentované ako jedno z možných miest, kde by najviac znevýhodnené skupiny mohli mať prístup k digitálnym technológiám, získať digitálne zručnosti a stať sa aktívnymi online občanmi (Head, 2011). Predchádzajúce výskumy, ako aj výskumy uskutočnené počas pandémie Covid-19 prichádzajú s výsledkami, ktoré nám hovoria, že napriek potenciálu DT vyrovnávať nerovnosti sa digitálne nerovnosti reprodukovujú aj v školách, najmä u najzraniteľnejšej populácie (Beneyto-Seoane, Collet-Sabé, 2024).

DIGITÁLNE TECHNOLOGIE VS. SMARTFÓNY

Aktuálny výskum vo svete aj na Slovensku je orientovaný najmä na tri veľké okruhy tém: 1. zavádzanie DT do škôl, resp. to, ako s nimi efektívne narábať (e.g. Mustapha et al., 2021; Núñez Castellar et al., 2015; Pegalajar Palomino, 2017); 2. dopady DT na deti (či už negatívne, alebo pozitívne, e.g. Collier et al., 2016; Dolejš et al., 2022; Holdoš et al. 2022; McClure et al. 2015); 3. reguláciu a mediáciu DT rodičmi detí (e.g. Fam et al. 2022; Kalmus et al. 2022; Lukavská

et al., 2022). Naopak absentuje väčšia debata o regulácii DT v školách, v širšom význame (jedna z mála relevantných štúdií je Ottestad & Guðmundsdóttir, 2018). Téma regulácie DT je tak častokrát redukovaná v posledných rokoch na debatu o jednom konkrétnom type zariadení - debatu o smartfónoch. Väčšina národných a nadnárodných legislatívnych dokumentov prípadne stratégií implementácie spomína DT v širšom kontexte, ale konkrétne pravidlá nerieši (e.g. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie a výchovu, 2023; Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčný plán na roky 2023 – 2026, 2023; Program informatizácie školstva do roku 2030; 2021). Naopak, školy a učitelia neriešia DT zoširoka, ale téma je redukovaná iba na to, ako regulovať používanie SF v školách. K téme regulácie SF v školách existuje viacero relevantných výskumov (e.g. Beneito a Vicente-Chirivella, 2022; Grigic Magnusson et al., 2023; Kessel et al., 2020; Selwyn a Aagaard, 2021), ktorých závery a zistenia rozoberieme nižšie.

Skúmanie pravidiel regulujúcich používanie DT v školách sťažuje aj neprehľadnosť primárnych zdrojov, týkajúcich sa pravidiel a stratégií ohľadom integrácie DT do vzdelávania. Ako uvádzajú Ilomäki et al. (2023), výskumné články a legislatívne dokumenty sa v zameraní výrazne líšia. Vo výskumných článkoch sú hlavnými skúmanými témami e-bezpečnosť, participatívnosť pri používaní DT a prítomnosť v digitálnom priestore; ako aj jednotlivé druhy gramotnosti - mediálna, technologická, informačná alebo dátová gramotnosť; naopak digitálna kreativita a digitálna duševná pohoda (well-being) sa skúmali len veľmi vzácnne. Na druhej strane legislatívne dokumenty majú participatívnosť pri používaní DT a prítomnosť v digitálnom priestore ako jednu z hlavných dimenzií, nasledované digitálnym občianstvom a e-bezpečnosťou. Mediálna a digitálna gramotnosť sú skúmané menej. Digitálna herná gramotnosť a online učenie sa takmer nespomínajú. Digitálna kreativita a inovácie, rovnako ako digitálna duševná pohoda sú vedľajšími dimenziami, aj keď legislatívne dokumenty ich spomínajú častejšie, ako výskumné články (Ilomäki et al., 2023). Rovnako tak aj debata, či už o regulácii DT v širšom význame, alebo SF v užšom význame, vo väčšine týchto dokumentov absentuje.

Kým sa pustíme do argumentácie, aké sú výhody a nevýhody jednotlivých národných politik vo vzťahu k SF (v nasledujúcej podkapitole), je potrebné si zdefinovať, aká je rola pravidiel, špecificky v školách a školskom prostredí. Školy sú veľmi regulovanými miestami, kde sú rôzne typy správania obmedzené a/alebo zakázané. V tomto zmysle sú kroky k zákazu SF určite menej sporné ako snahy, ako napríklad francúzsky zákon z roku 2004 o „sekularite a viditeľných

náboženských symboloch“, ktorý viedol k zákazu nosenia hidžábov na školách (Selwyn a Aagaard, 2021). Úprava rôznych druhov požadovaného správania v škole je dlhodobou hlavnou časťou školských poriadkov, a tak je snaha regulovať správanie spojené s používaním DT/SF určite menej kontroverzné ako už spomínané náboženské symboly. Inštrumentálnosť pravidiel v školách je zjavná - majú slúžiť najmä na manažovanie triedy a dodržiavanie disciplíny žiakmi. Dopad pravidiel na efektívnosť vzdelávacích cieľov tak závisí od toho, ako prispievajú k disciplíne v triede. Ako už v roku 1991 uvádza Boostrom, prehnané vynucovanie pomocou pravidiel môže blokovat' rozvoj sebadisciplíny (Boostrom, 1991). Pravidlá sa snažia odpovedať na otázku, “aké funkcie majú osobné zariadenia v školskom prostredí plniť?”. Dá sa na ňu odpovedať rôzne, a tak potom vyzerajú aj pravidlá v niektorých krajinách. Napriek aktuálnej vlne zákazov v Európe a inde vo svete, nie tak dávno sa riešili aj úplne iné problémy vo vzťahu k DT, prevládajúci naratív bol niekde aj úplne opačný. Napr. Selwyn a Bulfin vo svojej štúdii uvádzajú príklad z Austrálie (ktorá má aktuálne jednu z najprísnejších regulácií). Nutnosť zakúpiť zariadenie (v tomto prípade školou odporúčaný vhodný tablet) na základe školských pravidiel tam bolo vnímané ako problematické - pritom hovoríme o štúdii z roku 2015 (Selwyn a Bulfin, 2015). Dôležitá je aj otázka, prečo sa táto redukcia debaty od DT smerom k SF deje. Máme za to, že je to práve kvôli symbolickej povahe smartfónov - dokážeme do nich projektovať mnohé želania a nádeje rovnakou mierou ako aj rôzne obavy a problémy. Stávajú sa tak kontaktnou líniou mnohých spoločenských konfliktov o povahu toho, ako by náš život, výchova a budúcnosť mali vyzerat' a akú rolu by v nich DT a SF mali zohrávať.

NÁRODNÉ POLITIKY VO VZŤAHU K SMARTFÓNOM

Výpočet jednotlivých riešení a národných politik musíme začať konštatovaním, že akokoľvek kvalitne a odborne riešenia z jednotlivých krajín môžu vyzerat', vo finále ich efektívnosť závisí do veľkej miery od lokálnych a kultúrnych faktorov, ako aj od spôsobu ich implementácie a toho, aké ciele nimi sledujeme. Preto sa pri jednotlivých krajinách snažíme doplniť aj kultúrny a lokálny kontext, z ktorého jednotlivé riešenia častokrát vychádzajú. Rámec celej tejto debaty dáva Globálna správa monitorujúca vzdelávanie (UNESCO 2023): “Zákaz používania technológií v školách môže byť legitímnym, ak integrácia technológií nezlepší učenie alebo ak zhorší duševnú pohodu študentov. Práca s technológiami v školách a súvisiace riziká si však môžu vyžadovať niečo viac ako zákaz. Po prvé, politiky by mali mať jasno v tom, čo je a čo nie je v školách povolené.

Študenti nemôžu byť potrestaní, ak nie je jasné alebo transparentné, aké správanie je od nich požadované. Rozhodnutia v týchto oblastiach si vyžadujú diskusiu podloženú spoľahlivými dôkazmi zahŕňajúcu všetkých tých, ktorí sú zainteresovaní v procese učenia. Po druhé, malo by byť jasné, akú úlohu zohrávajú tieto nové technológie vo vzdelávaní a ako na ich zodpovedné používanie v školách. Po tretie, študenti sa musia naučiť aké sú riziká a príležitosti, ktoré prinášajú tieto technológie, musia si vedieť rozvíjať schopnosť kriticky zhodnotiť a porozumieť životu s technológiami a bez nich. Prehnaná ochrana študentov pred novými a inovatívnymi technológiami ich môže v tomto znevýhodňovať. Je dôležité pozerieť sa na tieto problémy s nadhľadom do budúcnosti a byť pripravený prispôbovať sa zmenám vo svete” (UNESCO, 2023, s. 159, krátené).

Momentálne mnohé národné a regionálne vlády na celom svete regulujú používanie a/alebo nosenie si vlastných zariadení študentov do tried. V dôsledku toho je používanie telefónov regulované vo verejných školských systémoch: vo Francúzsku táto politika nadobudla účinnosť začiatkom školského roka 2018–2019 a ovplyvnila študentov starších ako 15 rokov (Beneito a Vicente-Chirivella, 2022), Izraeli, Kanade (Ontário) a Austrálii v štátoch Viktória, Tasmánia, Nový Južný Wales a Západná Austrália; (Selwyn a Aagaard, 2021). Jednotlivé školy v mnohých iných krajinách tiež ustanovujú svoje vlastné regulácie. Tieto obmedzenia sú mimoriadne obľúbené u rodičov a širokej verejnosti (Selwyn a Aagaard, 2021). Mnohé krajiny k takýmto krokom pristupujú práve v tomto období, napr. Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska vydalo takéto usmernenie pre školy 19.2.2024 (United Kingdom Government: Mobile phones in Schools, 2024)., Holandsko plánuje zaviesť obmedzenia od školského roku 2024/2025 (NL Times, 7.11.2023), Fínsko sprísňovalo pravidlá na základe petície rodičov (Ryder, 3.7.2023). Na rozdiel od Slovenského kontextu, kde je spôsob regulácie v kompetencii školy, pričom množstvo škôl takéto alebo podobné regulácie používa už mnohé roky; väčšina menovaných krajín predtým nemala žiadnu úpravu, resp. obmedzenia študentov v používaní vlastných zariadení boli limitované zákonom (napr. pred zmenou na základe petície rodičov vo Fínsku škola takéto pravidlá nemohla prijať). Východisková situácia týchto krajín je teda diametrálne odlišná od našej krajiny.

Nedávny austrálsky prieskum verejnej mienky zistil, že takmer 80 % dospelých podporuje vylúčenie mobilných telefónov v triedach, pričom necelá jedna tretina podporuje úplný zákaz používania v rámci všetkých aspektov školy (Selwyn, 2019).

Od roku 2006 majú švédski učitelia na základe nariadenia v školskom zákone právomoc skonfiškovať predmety, ktoré narušajú alebo ohrozujú bezpečnosť vzdelávania. Tento zákon bol navrhnutý a implementovaný špeciálne pre mobilné telefóny. Na základe prieskumu medzi učiteľmi z celého Švédska 35 % švédskych škôl povoľuje používanie mobilných telefónov iba počas konkrétnych projektov, 28 % má zákaz používania mobilných telefónov počas prestávok a 14 % nemá žiadny zákaz používania mobilných telefónov, a 8 % uviedlo, že majú úplný zákaz mobilných telefónov v školách (Kessel et al. 2020).

Bežným spôsobom, ako zmierniť používanie SF mimo plnenie úloh od učiteľa a digitálne rozptýlenie v školách, je implementácia politik, ktoré zakazujú akékoľvek používanie mobilných telefónov v triede mimo vyučovania. Od augusta 2022 švédsky školský zákon uvádza, že používanie mobilného telefónu je v triede povolené len z iniciatívy učiteľov alebo ako pedagogická úprava pre študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) (Grigic Magnusson et al. 2023).

Diskusia o používaní smartfónov na školách sa už roky vedie aj v Poľsku. Formálne tam takéto zákazy neexistujú. V súčasnosti má škola právomoc riadiť dianie na jej území. Používanie smartfónov a iných elektronických zariadení počas vyučovania môže byť zakázané v školskom štatúte (takto je to upravené najčastejšie). Škola však nemá právomoc dočasne zabaviť predmety patriace žiakom a zdá sa, že úplný zákaz ich používania má rovnako veľa priaznivcov ako odporcov (Wozniak, 2024).

Mobily v školách v minulosti riešila aj Česká školská inšpekcia, podľa ktorej boli zákazy prílišným zásahom do práv dieťaťa (ČŠI, 2019). To sa zmenilo s novelou z roku 2020, vďaka nej majú školy na zákaz právo (Svorník, 18.2.2024), čo ale neznamená, že tak automaticky všetky školy urobili. V ČR teda rovnako ako v Poľsku nemajú jednotnú úpravu pravidiel, aj keď sa o nej diskutuje minimálne v médiách.

Na Slovensku aktuálne platí vyhláška 223/2022 Z. z., ktorá necháva úpravu používania SF na jednotlivé školy: “pravidlá správania sa žiaka vrátane pravidiel používania mobilných telefónov, pravidiel obliekania, pravidiel používania edukačných publikácií a pravidiel bezpečnosti a ochrany zdravia upravujúce školský poriadok” (Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole, 2022), pričom sa vedie diskusia o tom, či sa nevrátiť k predtým platnej vyhláške 320/2008 Z. z., ktorá upravovala používanie SF takto: “Počas vyučovania žiak nesmie používať mobilný telefón. Použiť ho môže iba v odôvodnených prípadoch so súhlasom vyučujúceho, triedneho učiteľa alebo riaditeľa, alebo jeho povereného zástupcu”

(Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole, 2008). Ani jedna z úprav ale nehovorí veľa o tom, ako (ne)používanie SF má vyzerat' v praxi.

Ukážkovo prepracovanú úpravu má už spomínané Spojené kráľovstvo (United Kingdom Government: Mobile phones in Schools, 2024). Samotný dokument má odporúčací a usmerňujúci charakter, pričom v krajine nie je zákonom ustanovená regulácia. Školám dáva na výber zo štyroch úprav toho, ako by regulácia mala vyzerat':

- a) Žiadne SF v školskom areáli - študenti nesmú nosiť SF a tieto musia nechať doma.
- b) SF odovzdaný pri príchode - zväčša zamestnancovi školy, vrátia im ich pri odchode zo školy
- c) SF odložené na bezpečnom mieste, ku ktorému nemá študent počas dňa prístup - zväčša uzamykateľná skrinka, alebo podobné, zabezpečené odkladacie miesto
- d) Nikdy nepoužívaný, nevidený alebo nepočutý - telefón má študent pri sebe, s tým, že ho počas školského dňa nesmie používať (zväčša odložený v školskej taške s vypnutým zvonením)

Máme za to, že je táto úprava jednou z najprepracovanejších, ktorá ale zároveň dáva školám dostatok priestoru na to, aby si vybrala takú možnosť úpravy, ktorá jej sedí najviac vzhľadom ku lokálnym a kultúrnym faktorom danej školy a regiónu. Jeden z autorov tohto článku (M.B.) sa podieľal aj na príprave Odporúčaní pre školy k bezpečnému používaniu smartfónov (VÚDPaP, 2024), ktoré slúžia ako odborný podklad pre MŠVVaŠ SR pri príprave legislatívnej úpravy v SR, pričom úprava, ktorú má Spojené kráľovstvo slúžila ako vzorový dokument v prehľadnosti a celkovom členení kapitol. Je potrebné dodať, že v rámci podnetov pri príprave odporúčaní pre školy prišlo viacero pripomienok k tomu, aby sme nezabudli na tých najzraniteľnejších - ľudí so zdravotným znevýhodnením, deti so ŠVVP ako aj deti so zdravotnými diagnózami - nakoľko veľa moderných technologických riešení dokáže veľmi efektívne kompenzovať ich znevýhodnenie.

Analýza dostupných zdrojov, ako aj výskumné skúsenosti (M.B. aktuálne skúma túto tému v rámci výskumu do dizertačnej práce, ktorú s O.H. konzultuje) nás viedli k tomu, aby sme sa podrobnejšie a esejistickejším štýlom pozreli na možné významy smartfónov v školstve.

SYMBOLICKÝ VÝZNAM SMARTFÓNU

Vzhľadom k tomu, ako emočne nabitá je debata o týchto zariadeniach, tak je rozumné predpokladať, že okrem pragmatickej roviny ich využiteľnosti a funkčnosti majú aj iné, symbolické významy a že si do nich symbolicky premietame rôzne, aj nesúvisiace problémy.

Smartfóny sa stali vplyvnými symbolmi modernity a statusu čiastočne preto, že sú multifunkčné. Spoliehame sa na ne pri veciach, ako je navigácia, zábava a komunikácia. Charakteristiky, ktoré odlišujú SF od iných komunikačných inovácií – prenosnosť, okamžitá odozva, jedinečná schopnosť presahovať priestor – ich zakorenili aj do našich životov (Miller, 2019). Keďže používatelia majú SF stále na dosah, pestujú si k nim hlboké vzťahy a symbolicky ich tak považujú za osobné rozšírenie seba samého, čo vedie k silnému citovému pripútaniu (Lou et al. 2022). Predchádzajúce generácie telefónov zvyčajne vyzerali pekne bez toho, aby ponúkali akúkoľvek jedinečnú funkčnosť. Niektorí vedci (Lou et al. 2022; Miller, 2019) navrhujú odlišiť používanie mobilných technológií ako symbolov identity od používania na pragmatické účely. Používatelia zaobchádzajú so SF ako so symbolmi identity, aby im pomohli vyjadriť ich skutočný alebo ideálny obraz o sebe, vzhľadom na povahu SF ako veľmi osobného predmetu. Navyše módnosť a status boli identifikované ako kľúčové motívy pre používanie mobilných technológií (Lou et al. 2022).

SF sú zároveň talizmany našej slobody a konektivity, na druhej strane aj symboly korporácií, ktoré zhromažďujú naše údaje a zasahujú do nášho súkromia. Naša úzkosť z telefónu náhodne ponechaného doma nemusí byť len absenciou stroja, ale dočasnou stratou časti nás samých. Tento antropomorfizmus sa rozvíja prostredníctvom toho, ako nás a našu osobnosť telefón rozširuje, ako nejaká metafyzická umelá končatina; ako aj vďaka schopnosti SF transformovať jednotlivca, ktorému patrí (Miller, 2019).

Toto symbolické premietanie problémov do SF je podľa nášho názoru aj jedným z dôvodov, prečo je regulácia SF v školách takou polarizujúcou témou. Do SF v rukách detí si my, dospelí, symbolicky projektujeme viacero vecí, ktoré nám na DT vadia. V prvom rade je to problematika sociálnych sietí a komunikácie. SF sú zariadeniami, ktoré vstup a fungovanie so sociálnymi sieťami značne uľahčujú. Problém nespočíva len v sociálnych sieťach, ale aj v digitálnej komunikácii ako takej. Nemecký filozof Byung-Chul Han veľmi presne pomenováva rozpor medzi tým, čo nám SF sľubujú a čo v skutočnosti dostávame: “Smerom od SF, ktoré sú prísľubom väčšej slobody vychádza osudový tlak, totiž nutkanie ku komunikácii. Človek si tak osvojil takpovediac obsesívny, nutkavý vzťah k digitálnemu

aparátu. Tu sa sloboda premieňa v nátlak. Sociálne siete tento tlak na komunikáciu masívne posilňujú (Han, 2016, s. 169).” Je možné, že práve od tohto tlaku, ktorý vnímame aj sami na sebe, chceme deti ochrániť. Nevedomky tak smerujeme túto ochranu k zariadeniu, cez ktoré deti k sociálnym sieťam prístupujú najčastejšie. Vlastný smartfón je takpovediac vstupenkou do sveta dospelých - nakoľko umožňuje (neregulovaný) prístup na internet, na sociálne siete ako aj ničím neobmedzené možnosti komunikácie - a tak si od regulácie SF v školách sľubujeme, že deti od tohto “sveta dospelých” a sveta sociálnych sietí uchránime aspoň v škole. Napriek tomu, že väčšina sociálnych sietí umožňuje registráciu od 13 rokov - Facebook, Instagram/Threads, WhatsApp, Twitter, Snapchat; od 12 rokov TikTok; od 16 rokov YouTube (na ňom sa ale dajú pozerať videá aj bez registrácie, tá je potrebná napr. na komentovanie videí); v USA je táto regulácia upravená zákonom Children's Online Privacy Protection Act (COPPA, 2013), v EÚ sa táto regulácia odvíja od General Data Protection Regulation, na samotnú registráciu nie je potrebné žiadne overenie veku, takže aj mladšie dieťa sa vie ľahko zaregistrovať, prípadne sa stáva aj to, že ho zaregistruje iniciatívny rodič. Na sociálne siete tak vstupujú aj oveľa mladší užívatelia, ako by oficiálne mali. Samozrejme, ak sa bavíme o úlohe školy v tejto regulácii, vyvstáva tu viacero problémov - ten najzreteľnejší sa odvíja od toho, aká je úloha školy - či má fungovať ako inkubátor, v ktorom sú deti v umelom prostredí, v ktorom si majú vytvoriť potrebné zručnosti, aby zvládli problémy v reálnom svete; alebo naopak či má byť škola simuláciou reálneho sveta kde si tieto problémy vyskúšajú “naostro” (Burjan, 2024).

V druhom rade je potrebné zamyslieť sa aj nad tým, či nejde istým spôsobom o rozdielne vnímanie DT/SF naprieč generáciami. Generácia, ktorá sa narodila do sveta DT a SF si len ťažko vie predstaviť svoju komunikáciu bez týchto zariadení. Naopak generácia staršie narodených častokrát s nostalgiou spomína, ako vyzerali školy v ich mladosti, bez DT. Na Slovensku a vo východnej Európe to komplikuje aj fakt, že tento generačný rozdiel je pri spomienkach často aj rozdielom ideologickým - socialistické školstvo pred rokom 1989 fungovalo predsa len trochu inak, ako to dnešné. Niektoré z týchto obáv sú oprávnené - opäť si pomôžeme slovami filozofa Hana: “vzhľadom k efektívnosti a pohodlnosti digitálnej komunikácie sa v stále väčšej miere vyhýbame priamemu kontaktu s reálnymi osobami, ba dokonca aj kontaktu so samotným reálnom. Digitálne médiá tak znižuje rolu reálneho náprotivku. Takto sa digitálna komunikácia stáva stále menej telesnou a stále viac prichádza o tvár (Han, 2016, s. 157)”. Jedným z najčastejších dôvodov, pre ktorý chceme my, dospelí regulovať

používanie SF v školách je práve obava o to, že digitálna komunikácia do veľkej miery nahradí komunikáciu tvárou v tvár. Problém nastáva vtedy, ak na základe týchto obáv nekriticky odmietame DT bez toho, aby sme zväžili, čo všetko symbolizujú SF pre deti. Častokrát je to práve kombinácia komunikačného a sociálneho aspektu, pričom mnohé deti môžu mať objektívny problém s komunikáciou tvárou v tvár a tak si volia digitálnu komunikáciu, aby si komunikáciu vyskúšali v pre nich (domnelo) bezpečnom prostredí. Toto je ale potrebné adresovať výchovne, žiadna regulácia totiž deťom nevysvetlí, že komunikácia tvárou v tvár je schopnosť, ktorej sa všetci učíme skúšaním v praxi.

VÝSKUM VO VZŤAHU K ZÁKAZOM SMARTFÓNOV

Debata o mobilných telefónoch a následne o SF sa za posledných 20 rokov dynamicky vyvíja. Beneito a Vicente-Chirivella (2022) vo svojom prehľade uvádzajú aj štúdiu od Milrada (2003). Túto štúdiu uvádzame ako ilustráciu naivity a optimizmu spojeného s týmito technológiami začiatkom milénia: “Používanie mobilných zariadení nie je nevyhnutne škodlivé pre vzdelávanie, ak sú správne navrhnuté. Napríklad používanie určitých aplikácií by mohlo deti viac zapojiť do procesu učenia a zvýšiť radosť zo štúdia. Okrem toho okamžitý prístup k nekonečnému zdroju informácií môže dopĺňať vyučovanie na školách a zlepšovať proces učenia študentov” (Milrad, 2003; in: Beneito a Vicente-Chirivella, 2022). Z novších výskumov môžeme uviesť výskum od Kalati a Kim (2022), ktorí skúmali vo svojej metaštúdií vplyv zariadení s dotykovými obrazovkami na učenie mladých študentov. Z 53 štúdií 34 ukazovalo na pozitívne účinky zariadení s dotykovou obrazovkou na učenie detí, 17 ukazovalo zmiešané zistenia a dve štúdie uviedli negatívne účinky. Timotheou et al. (2023) dodávajú, že veľká väčšina štúdií sa týkala študijných výsledkov v konkrétnych predmetoch. V tejto súvislosti treba uviesť, že slovenskí učitelia majú k dispozícii internetový portál s digitálnym edukačným obsahom Viki (viki.iedu.sk), kde nájdu aj návody ako používať jednotlivé digitálne obsahy, pričom mnohí z nich používajú aj špecializované aplikácie. Jedným z príkladov priamo z portálu Viki môže byť aplikácia Corinth na 3d zobrazovanie - pri tejto aplikácii je potrebné mať zariadenie, ktoré dokáže čítať QR kódy, alebo môže ísť o zariadenie ktoré má prednú kameru, čo je nutná podmienka na využívanie technológie rozšírenej reality.

Dnes je verejný diskurz vedený oveľa viac kritickým tónom, niekedy až alarmistickým jazykom. Racionálnej a odbornej debata bráni aj to, že nie všetky tvrdenia, vo vzťahu k SF v školách sa odvolávajú na vedecké zdroje. Ako správne

uvádza Glaser (2018), častokrát sa stretáme s naliehavými titulkami novinových článkov, ako napríklad „Deti sú závislé na technológiách – a školy sú presadzovatelia“ (Glaser, 2018). Takéto obavy sa preto pochopiteľne využívajú na argumentáciu proti prítomnosti digitálnych zariadení v školách (Selwyn a Aagaard, 2021), ale chýba im ukotvenie vo faktoch.

Jedným z najviac kritizovaných javov sú upozornenia, ktoré na SF študentom vyskakujú. Junco a Cotten už v roku 2012 upozorňujú, že tieto sú neustálym rozptýlením, ktoré obmedzuje pozornosť študentov počas vyučovania a/alebo štúdia (Junco a Cotten, 2012).

Priame dôkazy o kauzálnom efekte zákazu SF na školách na akademické výsledky poskytujú Beland a Murphy (2016), Kessel et al. (2020) a Abrahamsson (2020). Beland a Murphy (2016) skúmali súvislosť medzi zákazom používania mobilných telefónov v školách a akademickými výsledkami študentov na vzorke 91 škôl v štyroch anglických mestách. Analyzovali dopad na výsledky v testoch na školách pred a po zavedení zákazu SF a našli pozitívny efekt zákazu používania SF na akademické výsledky.

Kessel et al. (2020) opakovali rovnakú štúdiu s údajmi pre Švédsko, ale na rozdiel od Belanda a Murphyho (2016) nezistili žiadnu významnú súvislosť zákazu s akademickým výkonom študentov. Pri nastavovaní politík tak odporúčajú opatrnosť v očakávaniach - zavedenie zákazu SF vnímajú ako nízkonákladové riešenie, ktoré ale neprinesie výrazné zlepšenie výsledkov žiakov (Kessel et al., 2020). Zo Švédska je aj kvalitatívna štúdia od Grigic Magnussona et al. (2023). Uvádzajú, že zákaz bol zavedený ako ústne, ale formálne pravidlo, kde učitelia informovali študentov o zákaze mobilných telefónov v prvý deň školy. Nakoniec, po štyroch mesiacoch, ku koncu semestra, učitelia dospeli k záveru, že zrušia spoločný zákaz. Dôvodom bolo, že nikto z učiteľov tento zákaz skutočne nedodržiaval. Namiesto toho sa zhodli na tom, že každý učiteľ by si mal vytvoriť vlastné pravidlá používania SF počas vyučovania a že zákaz by sa mohol znovu zaviesť, ak by používanie SF študentov príliš rozptyľovalo (Grigic Magnusson et al., 2023). Implementácia a dodržiavanie zákazu sa však ukázali byť oveľa zložitejšou a náročnejšou úlohou, ako sa očakávalo, hoci zákaz navrhli sami a súhlasili s jeho implementáciou. Okrem toho učitelia počas semestra zistili, že SF poskytujú pedagogické funkcie nevyhnutné pre vyučovanie a učenie sa (Grigic Magnusson et al., 2023).

Abrahamsson (2020, in: Beneito a Vicente-Chirivella, 2022) skúmala vplyv zákazu smartfónov v triede na vzdelávacie výsledky študentov v nórskech stredných školách a uvádza, že zákaz výrazne zvýšil priemerné výsledky u dievčat

a zvýšil ich pravdepodobnosť toho, že sa dostanú na kvalitnejšiu strednú školu. Zaujímavým zistením je, že rozsah jej odhadov je väčší u študentov zo znevýhodneného socioekonomického prostredia.

Naopak, myšlienka odstrániť SF z rúk študentov ide skutočne proti veľkej časti literatúry v oblastiach, ako je učenie sa prostredníctvom mobilných zariadení (m-learning) a mediálna výchova (Selwyn a Aagaard, 2021). Tento fakt podporuje aj vyššie spomínaná štúdia od Grigic Magnussona et al. (2023), konkrétne dokazuje, že minimálne v Švédskom prostredí SF už sú súčasťou vzdelávacej infraštruktúry v škole a že predstavujú technológiu, ktorú učitelia používajú na vyučovanie a ktorú študenti používajú na školské úlohy.

Beneito a Vicente-Chirivella (2022) vo svojej prehľadovej štúdií uvádzajú, že výsledky v jednotlivých štúdiách nie sú ani zďaleka konkluzívne. Zdá sa, že niektoré výsledky štúdií naznačujú, že v skutočnosti nie je dôležitá samotná technológia, ale skôr to, či je použitie konkrétnej technológie štruktúrované alebo neštruktúrované (Beneito a Vicente-Chirivella, 2022).

Okrem projikovaných problémov rodičov, načrtnutých v časti o symbolických významoch SF, je nutné pozrieť sa aj na problémy školy. Regulácia smartfónov je aj symbolickým vyjadrením moci v škole, triede. Zatiaľ čo tablety sú v slovenskom kontexte zväčša zariadeniami, ktoré vlastní a žiakom poskytuje škola, pri smartfónoch ide o osobné zariadenia detí, a tak narážame na to, ako sa stavíme k otázke moci, kontroly, autority a na druhej strane autonómie, dôvery a samoregulácie. Regulácia smartfónov je v tomto prípade iba zástupným problémom za problém (miery) slobody v našich školách. Jednotlivé školy, riaditelia a učitelia sa na otázku moci a mocenských očakávaní môžu pozeráť rôzne, aj vzhľadom k nedokončenej transformácii a iba čiastkovým reformám vzdelávacieho systému v SR po roku 1989. Táto otázka naberá na význame, ak si ju dáme do kontextu výskumu holandského vedca Geerta Hofstedeho - jeho dimenzia rozpätia moci (ktorá hovorí o tom, ako veľmi je tá ktorá spoločnosť/krajina hierarchicky usporiadaná na základe odstupe od moci) totiž pre Slovensko namerala najvyššiu hodnotu v rámci celej Európy a jednu z najvyšších v celom svete - rovnakú hodnotu 100 ako Slovensko má iba Malajzia (Hofstede et al., 2010).

V neposlednom rade stoja otázky širšieho pedagogického významu - na koľko "ohrozuje" používanie SF ešte stále prítomný model školy, založenej len na poskytovaní informácií? Môžeme sa pýtať aj to, na koľko je SF zariadením, ktoré súperí s učiteľom o pozornosť žiaka, alebo naopak, zariadením, ktoré je len jednou z možností, ako si vyplniť čas počas nudnej vyučovacej hodiny, ktoré ak

odstránime, tak ho nahradia iné formy vyrušovania, dobre známe aj staršej generácii, ktorá si zažila aj školu bez DT. Objavuje sa tak riziko, že niektoré školy môžu regulovať SF na základe nesprávnej motivácie - nie pre zvýšenie bezpečnosti detí, ale ako preventívnu ochranu pred otázkami a problémami, načrtnutými vyššie.

Je preto extrémne dôležité si ujasniť to, čo chceme reguláciou dosiahnuť - či je to:

- a) Zlepšenie duševného zdravia detí
- b) Zlepšenie akademických výsledkov
- c) Zlepšenie disciplíny v triede
- d) Zlepšenie pracovných podmienok učiteľov
- e) Zníženie prevalencie kyberšikanovania
- f) Zníženie digitálnej priepasti medzi deťmi zo znevýhodneného prostredia a ostatnými deťmi
- g) Výchova k zodpovednému používaniu digitálnych zariadení
- h) Zabrániť foteniu a natáčaniu učiteľov študentmi počas vyučovania
- i) Zvýšiť mieru priamej interakcie medzi študentami tvárou v tvár
- j) Iné dôvody
- k) Viacero z vyššie uvedených cieľov / všetky vyššie uvedené ciele

Už len tento zoznam nám napovedá, že motívy môžu byť rôznorodé, čo bude mať za následok aj rôznorodosť v efektívite navrhovaných riešení. Rovnako to môže viesť k tomu, že regulácia SF sa tak stane zástupným problémom, pričom po zavedení regulácie sa nemusia dostaviť želané výsledky - napr. je možné, že kyberšikanovanie neklesne, len sa presunie do času, kedy budú mať študenti znova prístup k SF, tj. po vyučovaní.

ZÁVER

DT sa stali súčasťou našich životov a rovnako tak aj školstva. Napriek tomu, že mnoho učiteľov sa stále necíti dostatočne kompetentných s nimi pracovať, nemôžu sa ich používaniu vyhnúť - tým základným dôvodom je to, že v triedach majú čoraz viac detí, ktoré s technológiami vyrastajú, žijú a ktoré si život bez nich predstaviť nevedia. Dominantným zariadením sa v našich životoch v posledných rokoch stali práve SF. Tieto sa stali predmetom emočne nabitej debaty aj preto, že si do nich projektujeme množstvo problémov, ktoré chceme riešiť ich reguláciou, aj keď mnohé z nich boli v školách už pred príchodom DT (napr. vyrušovanie, ktoré sa dnes deje nielen nevyžiadanou komunikáciou medzi

žiakmi, alebo tajným čítaním knihy pod lavicou, ale najmä tajným používaním SF).

Zákaz mobilných telefónov s nádejou získať rýchle zlepšenie napr. školských výsledkov alebo duševného zdravia detí, ako sa uvádza v niektorých z predchádzajúcich výskumov, je príliš optimistickým redukováním takého komplexného fenoménu, akým sú SF, na jednoduchý vzorec príčiny a následku. Viaceré štúdie ukázali (e.g. Grigic Magnusson et al., 2023), že ani najlepšie premyslený zákaz nedokáže predvídať a pripustiť riziko vzniku situačných ťažkostí pri aplikovaní samotného fyzického odstránenia zariadení z triedy, zvlášť ak sa tieto zariadenia už stali súčasťou nášho každodenného života a vzdelávania. Pri diskusii o regulácii SF v školách nie je vhodné upadnúť do rozhodovacej paralýzy z množstva premenných, ktoré všetky vstupujú do problému, naopak, je potrebné si ich systematicky vziať do úvahy a zadefinovať. Pomôcť tomu môže aj rozklúčovanie aktérov, ktoré sú do takejto normotvorby zainteresované. V prvom rade sú to jednotlivé národy a štáty, ktoré sa v chaose, ktorý v tejto téme vo svete panuje, nemusia vyznať. Široká paleta riešení, ktoré vo svete existujú nás vedie k odporúčaniu pri vytváraní nových noriem zohľadňovať regionálne, lokálne a kultúrne faktory, pretože unifikované riešenie nemusí byť tým najlepším pre všetky situácie. Rovnako tak by mali pri nastavovaní takýchto politík dbať na to, aby boli do procesu zahrnuté všetky zainteresované skupiny - riaditelia, učitelia, rodičia, odborný personál školy (resp. poradenský systém) a v určitej miere aj deti samotné. Veľmi citlivo treba pri nastavovaní regulácie dbať na to, aby sme nezabudli na tých najzraniteľnejších - ľudí so zdravotným znevýhodnením, ŠVVP alebo medicínskymi diagnózami - nakoľko veľa moderných technologických riešení dokáže veľmi efektívne kompenzovať ich znevýhodnenie. Veľa takýchto riešení vzniká práve na platforme SF, nakoľko osobná povaha týchto zariadení spôsobuje, že ich máme stále pri sebe, ako aj to, že si ich vieme personalizovať pre potreby, vyplývajúce zo znevýhodnenia alebo diagnózy.

Súčasnú poznaniu nám nedokáže dať jednoznačnú odpoveď na to, aké sú pozitívne a negatívne efekty prítomnosti SF v školách. Pri tvorení pravidiel je preto treba zachovať dostatočnú flexibilitu na to, aby učitelia mohli reagovať na rizikové situácie, ktorá normotvorca nedokáže predvídať; a rovnako aj flexibilitu naďalej v praxi skúmať pedagogické možnosti využitia týchto zariadení na hodinách. Na druhej strane stoja riaditelia, ktorí často krát nevedia, odkiaľ prevziať normy ohľadom DT/SF - preto by sa pri tvorení noriem nemalo zabúdať na to najdôležitejšie - metodické a odborné usmernenie škôl, zdieľanie dobrej (a

zlej) praxe a nezabúdať aj na to, že školy nemajú len vzdelávať, ale aj vychovávať a poskytovať priestor na socializáciu žiakov naprieč spoločenskými vrstvami. Výchovná funkcia škôl úzko súvisí s tým, ako vnímame DT a SF v školách, ako učíme deti s týmito zariadeniami nielen narábať, ale najmä ako a prečo si majú nastavovať pravidlá a hranice vo vzťahu k DT. Socializácia a komunikácia je jedným z najčastejších dôvodov, pre ktorý deti SF používajú - je tak kľúčové, aby školy deťom vysvetľovali, aký zmysel má presúvanie digitálnej komunikácie nazad do reálneho priestoru a do komunity, v ktorej fungujú v rámci školy.

Diskusia o regulácii SF v školách sa neriadi vždy iba faktami - častokrát je pri zavádzaní pravidiel dôležitejší aktuálny naratív a emócia, ktorá v spoločnosti prevláda. Tu môžeme konštatovať, že aktuálne prevážil vo väčšine spoločností (vrátane tej slovenskej) naratív, že je potrebné pristúpiť k regulácii SF v školách. To, aký dopad to bude mať na deti, ktoré sa do sveta plného DT a SF narodili, si tak budeme môcť už čoskoro overiť aj priamo v slovenskej praxi. Je to aj výzva pre vedcov, aby sa tejto téme venovali podrobnejšie a snažili sa zachytiť nielen efekt regulácie SF, používania DT a SF, ale aj iné, čiastkové problémy, ako je napr. problematika moci v školách.

REFERENCIE

- Alakurt, T., & Yilmaz, B. (2021). Teachers' views on the use of mobile phones in schools. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 575–597. <https://doi.org/10.18009/jcer.901358>
- Beneito, P., & Vicente-Chirivella, Ó. (2022). Banning mobile phones in schools: Evidence from regional-level policies in Spain. *Applied Economic Analysis*, 30(90), 153–175. <https://doi.org/10.1108/AEA-05-2021-0112>
- Beneyto-Seoane, M., & Collet-Sabé, J. (2024). Under what conditions can schools contribute to digital equality and the construction of active citizenship? Results from an action research project in a Spanish school. *Digital Education Review*, 44, 54–60. <https://doi.org/10.1344/der.2023.44.54-60>
- Centrálne úložisko digitálneho vzdelávacieho obsahu Viki (s.a.). Dostupné na: <https://viki.iedu.sk/landing>
- 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>

- Condie, R., & Munro, R. K. (2007). The impact of ICT in schools—A landscape review. Dostupné na internete: https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/33_impact_ict_in_schools.pdf
- Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniet, A., Langer, L., (2017). Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies. Redecker, C., P. Kamylyis, M. Bacigalupo, Y. Punie (ed.), EUR 29000 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2760/462941>
- Čonková, Poláková. (2021). Informačné a komunikačné technológie vo vyučovacom procese. Didaktika. 1/2021.
- Česká školní inspekce (2019). Stanovisko České školní inspekce k regulaci užívání mobilních telefonů ve školách. Dostupné online: <https://skav.cz/wp-content/uploads/2019/01/Stanovisko-%C4%8C%C5%A0I-k-regulaci-mobiln%C3%ADch-telefon%C5%AF-ve-%C5%A1kol%C3%A1ch-16.1.2019-RP.pdf>
- Children’s Online Privacy Protection Rule. (2013). Retrieved 15 March 2024, from <https://www.ecfr.gov/current/title-16/part-312>
- Delgado, A., Wardlow, L., O’Malley, K., & McKnight, K. (2015). Educational Technology: A Review of the Integration, Resources, and Effectiveness of Technology in K-12 Classrooms. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 397–416. <https://doi.org/10.28945/2298>
- Burjan, V. (2024). Dobré ráno: Patria mobility do školy? Rezort školstva ich chce zakázat’. Podcasty.sme.sk. Retrieved 22 March 2024, from <https://podcasty.sme.sk/c/23293285/dobre-rano-patria-mobily-do-skoly-rezort-skolstva-ich-chce-zakazat.html>
- Dolejš, M., Považanová, B., Vavrysová, L., Kňážek, G., Banárová, K., & Suchá, J. (2023). Čeští a slovenští adolescenti v kyberprostoru (závěrečná zpráva)/Czech and Slovak adolescents in cyberspace (final report).
- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021 – 2027. Resetting education and training for the digital age. dostupné na: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- 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>

- Gabriel, F., Marrone, R., Van Sebille, Y., Kovanovic, V., & de Laat, M. (2022). Digital education strategies around the world: Practices and policies. *Irish Educational Studies*, 41(1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022513>
- Grigic Magnusson, A., Ott, T., Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2023). Complexities of Managing a Mobile Phone Ban in the Digitalized Schools' Classroom. *Computers in the Schools*, 40(3), 303–323. <https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2211062>
- Han, B-Ch. (2016). *Vyhořelá společnost*. Rybka Publishers: Praha.
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541–547. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Hofstede, G.; Hofstede, G.J.; Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and expanded 3rd Edition. 550 pages. New York: McGraw-Hill USA, 2010, paperback only. ISBN 978-0-07-166418-9.
- Holdoš J., Izrael, P., Almašiová, A., Kohútová, K. (2022). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie. <https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/pedagogicka-fakulta/veda-a-vyskum/publikacna-cinnost/prezivanie-a-spravanie-deti-a-mladez-na-slovensku-pocas-pandemie.html>
- Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., & Anastasia, G. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11. <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>
- Junco, R. and Cotten, S.R. (2012), “No a 4 U: the relationship between multitasking and academic performance”, *Computers and Education*, Vol. 59 No. 2, pp. 505-514.
- Milrad, M. (2003), “Mobile learning: challenges, perspectives, and reality”, In: Beneito, P., & Vicente-Chirivella, Ó. (2022). Banning mobile phones in schools: Evidence from regional-level policies in Spain. *Applied Economic Analysis*, 30(90), 153–175. <https://doi.org/10.1108/AEA-05-2021-0112>
- Kalati, T. A., & Kim, M. S. (2022). What is the effect of touchscreen technology on young children's learning?: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6893–6911. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10816-5>
- 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>

- Kessel, D., Hardardottir, H. L., & Tyrefors, B. (2020). The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools. *Economics of Education Review*, 77, 102009. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102009>
- Lou, J., Han, N., Wang, D., & Pei, X. (2022). Effects of Mobile Identity on Smartphone Symbolic Use: An Attachment Theory Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14036. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114036>
- Lukavska, K., Hrabec, O., Lukavsky, J., Demetrovics, Z., & Király, O. (2022). The associations of adolescent problematic internet use with parenting: A meta-analysis. *Addictive Behaviors*, 135, 107423. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107423>
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Barr, R. F., Holochwost, S. J., & Parrott, W. G. (2015). “Facetime doesn’t count”: Video chat as an exception to media restrictions for infants and toddlers. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.02.002>
- Miller, D. (2019, January 8). Smartphones: The cultural, individual and technical processes that make them smart. *The Conversation*. <http://theconversation.com/smartphones-the-cultural-individual-and-technical-processes-that-make-them-smart-106560>
- Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie Slovenskej republiky (MIRRI SR) (2023): Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčný plán na roky 2023 – 2026. Dostupné online: <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2023/01/NSDZ-a-AP.pdf>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR) (2023). Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie a výchovu. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/data/att/bbd/28446.0d3fc6.pdf>
- MŠVVaŠ SR (2022). Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/223/>
- MŠVVaŠ SR (2021). Program informatizácie školstva do roku 2030. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/data/att/6e3/23246.a80016.pdf>
- MŠVVaŠ SR (2008). Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/320/20210101>
- Mustapha, I., Van, N. T., Shahverdi, M., Qureshi, M. I., & Khan, N. (2021). Effectiveness of Digital Technology in Education During COVID-19 Pandemic. A Bibliometric Analysis. *International Journal of Interactive*

- Mobile Technologies, 15, 136–154. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i08.20415>
- NL Times (2023). Netherlands bans mobile phones in primary schools from next academic year. Dostupné online: <https://nltimes.nl/2023/11/07/netherlands-bans-mobile-phones-primary-schools-next-academic-year>
- Núñez Castellar, E., All, A., de Marez, L., & Van Looy, J. (2015). Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: A study comparing the effects of a math game and paper exercises. *Computers & Education*, 85, 123–133. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.021>
- OECD. (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-digital-education-outlook-2021_589b283f-en
- OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030, OECD, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf?_ga=2.12022707.621458476.1664124172-1325351554.1663950459](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf?_ga=2.12022707.621458476.1664124172-1325351554.1663950459)
- Ottestad, G., & Guðmundsdóttir, G. (2018). Information and Communication Technology Policy in Primary and Secondary Education in Europe. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_92-1
- Pegalajar-Palomino, M. (2017). Teacher Training in the Use of ICT for Inclusion: Differences between Early Childhood and Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 144–149. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.055>
- Ryder, B. (3.7.2023). Finland Moves Against Cell Phones in Schools. Dostupné online: <https://europeanconservative.com/articles/commentary/finland-moves-against-cell-phones-in-schools/>
- Selwyn, N., & Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 8–19. <https://doi.org/10.1111/bjet.12943>
- Selwyn, N. (2019). Digital lessons? Public opinions on the use of digital technologies in Australian schools. Melbourne, Australia: Monash University.
- Svorník, P. (18.2.2024). Zakázali žákům mobily a zavedli taneční přestávku. Mohu jen doporučit, říká ředitel. Dostupné online: <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-zakazali-zakum-mobily-a-zavedli-tanecni-prestavku-mohu-jen-doporucit-rika-reditel-40460901>

- UNESCO. (2023). Global education monitoring report, 2023: Technology in education: A tool on whose terms? - UNESCO Digital Library. (2023). Retrieved March 18, 2024, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- United Kingdom Government (19.2.2024). Mobile phones in Schools. Dostupné online: <https://www.gov.uk/government/publications/mobile-phones-in-schools>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (2024). Odporúčania pre školy k bezpečnému používaniu smartfónov. Odborný podklad pre Pracovnú skupinu pre prípravu bezpečného využívania smartfónov. Interný dokument VÚDPaP a pracovnej skupiny, nezverejnené.
- Wozniak, A. (2024). Vyjadrenie Alberta Wozniaka z regulačného úradu v Poľsku. Súkromné vyjadrenie v rámci mapovania situácie v okolitých krajinách. Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji - KRRIT - <https://www.gov.pl/web/krrit>

UMELÁ INTELIGENCIA A SÚČASNÁ MLADÁ GENERÁCIA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE CURRENT YOUNG GENERATION

Petra Lajčiaková¹

*¹Katolícka univerzita v Ružomberku Pedagogická fakulta
Katedra psychológie, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok*

ABSTRAKT

Mladá generácia je v súčasnosti vnímaná ako reštart našej spoločnosti v totálne digitálnom veku. Vďaka svojej väčšej psychickej flexibilita a adaptačným schopnostiam sú mladí ľudia omnoho lepšie oboznámení s digitálnymi technológiami a bez umelej inteligencie svet takmer nepoznajú. Slovom Rejceka (2019) umelá inteligencia bude nevyhnutne formovať túto ešte nesformovanú generáciu oveľa definitívnejšie než ktorúkoľvek pred ňou. V tomto článku sa v kontexte rizík používania umelej inteligencie uvádza stručný prehľad najnovších empirických štúdií, ktoré prezentujú postoje mladých ľudí k umelej inteligencii, k jej používaniu a jej samotnému rýchlo napredujúcemu vývoju. Ukazuje sa, že existujú rozličné trendy súvisiace s používaním umelej inteligencie. Vo všeobecnosti však možno konštatovať, že i napriek potencionálnej nedôvere voči umelej inteligencii, postoj k jej používaniu medzi mladými ľuďmi je pozitívny. V závere sú načrtnuté smery ďalšieho možného výskumu v predmetnej oblasti.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Umelá inteligencia. Mladá generácia. Riziko. Postoj.

ABSTRACT

The young generation is now seen as the reboot of our society in a totally digital age. Thanks to their greater mental flexibility and adaptive abilities, young people are much more familiar with digital technologies and hardly know the world without artificial intelligence. In the words of Rejcek (2019), artificial intelligence will inevitably shape this yet-to-be-formed generation more definitively than any before it. In the context of the risks of artificial intelligence use, this article provides a brief overview of recent empirical studies that present young people's

attitudes towards artificial intelligence, its use, and its own rapidly advancing development. It shows that there are various trends related to the use of artificial intelligence. In general, however, it can be said that, despite the potential distrust of artificial intelligence, attitudes towards its use among young people are positive. The conclusion outlines directions for possible further research in the subject area.

KEYWORDS

Artificial intelligence. Young generation. Risk. Attitude.

ÚVOD

Rozvoj informačných technológií vrátane umelej inteligencie výrazne mení fungovanie moderného sveta, čím sa postupne natíska otázka o vplyve daných technológií nielen na človeka, ale vôbec na celé ľudstvo. Je nespochybniteľné, že v súčasnej digitálnej ére sú mladí na čele technologického pokroku. Vyrástli vo svete, v ktorom smartfóny, sociálne médiá a virtuálne zážitky predstavujú neoddeliteľnú súčasť ich každodennej reality. Technologické zariadenia používajú na komunikáciu, učenie, hranie, sú to nástroje, ktoré „sú vždy s nimi“. Keď v roku 2005 boli v štúdiu Roberta a kol. účastníci požiadaní, aby si vybrali médium, ktoré si so sebou zoberú na ostrov, väčšina respondentov od 8 do 18 rokov si vybrala počítač s prístupom na internet. Čo by si vybrali mladí ľudia dnes, keď umelá inteligencia predstavuje dôležitú súčasť ich bežného života? Bez umelej inteligencie mládež svet nepozná. Navyše zavedenie umelej inteligencie a jej využitie takmer vo všetkých oblastiach ľudského života prebieha veľmi rýchlo. Jej obľúbenosť enormne narastá, pričom umelá inteligencia výrazne ovplyvňuje spôsob využívania samotných technológií (Vajradhar, 2020). Mladí ľudia na takéto zmeny reagujú veľmi pohotovo a pružne vďaka väčšej psychickej flexibilita a rozvinutým adaptívnym schopnostiam. Nachádzajú sa v jedinečnom vývinovom štádiu, počas ktorého získavajú prvé kľúčové kompetencie, učia sa preberať zodpovednosť, definovať seba samých a vytvárať si celoživotné návyky (Frech, 2012; Videon & Manning, 2003). Zároveň prekonávajú zložité problémy na kľukatej ceste svojho vyzrievania, pri ktorých sa technológie stávajú ich mocným spojencom

(najširšie a najčastejšie skúsenosti s umelou inteligenciou majú mladí používatelia) (Wang & Chung, 2023), a preto považujeme za nanajvýš potrebné preštudovať, ako predstavitelia súčasnej mladej generácie vnímajú umelú inteligenciu. Napriek intenzívnemu a expanzívnemu používaniu umelej inteligencie je k dispozícii minimum interdisciplinárnych i psychologických štúdií mapujúcich postoje k používaniu umelej inteligencie. Nehovoriac o tom, že dostupné psychologické štúdie sledujúce interakcie medzi jednotlivcom a technológiami zostávajú zväčša veľmi jednostranné, nakoľko pokrývajú predovšetkým tú „problémovú“ stránku – hrozby, závislosti, potláčanie prirodzenej ľudskej komunikácie a i.

VYMEDZENIE UMELEJ INTELIGENCIE

V historickom kontexte moderných dejín umelej inteligencie Tináková uvádza (2019), že pojem umelá inteligencia vznikol v polovici 20. storočia. V roku 1952 sa v Dartmouth College uskutočnila konferencia, na ktorej John McCarthy, Marvin Minsky spolu s ďalšími odborníkmi otvorili diskusiu o poslaní a plánoch stroja, ktorý by dokázal myslieť. A práve tu bol vytvorený termín umelá inteligencia, ako ho máme možnosť teraz poznať. Kvôli presnosti doplníme, že základy umelej inteligencie položila kľúčová otázka britského logika a matematika Alana Turinga v roku 1950: „Môže stroj myslieť?“ (Zafari et al., 2022). Definovať umelú inteligenciu je však i tak veľmi komplikované. Samotný McCarthy (2004) vníma umelú inteligenciu ako vedu a techniku vytvárania inteligentných strojov, najmä inteligentných počítačových programov. Dinh (2018) v pomerne zjednodušenej podobe hovorí, že umelá inteligencia je schopnosť systému, ktorý vytvoril človek, replikovať ľudské myšlienky. Európsky parlament (2023) jasne vymedzil umelú inteligenciu ako zariadenie, ktoré dokáže prejsť schopnosťami analogického človeka, ako sú uvažovanie, učenie, plánovanie i tvorivosť. Rozlišuje sa silná a slabá umelá inteligencia, resp. možno hovoriť o dvoch vrstvách, úrovniach umelej inteligencie. Silná umelá inteligencia (softvérová) vie robiť všetko, čo dokáže urobiť človek, alebo dokonca oveľa lepšie. Vo svojej dokonalej podobe predstavuje definitívny cieľ úsilia tých, ktorí sa snažia, aby takáto

umelá inteligencia v konečnom dôsledku bola. Mal by vzniknúť stroj rovnako inteligentný ako človek a jeho inteligencia bude široká a prispôsobivá (Vincent, 2018). Druhý typ, slabá umelá inteligencia je zabudovaná v hmotných zariadeniach, vykonáva špecifické úlohy a predstavuje skúsenosti podobné ľudským. Funguje ako simulácia ľudských procesov a v súčasnosti sa používa pri technológiách, ako napr. Siri alebo Alexa. Frash (2020) upozorňuje na rozšírenú kritiku dostupných definícií umelej inteligencie a jej značnú terminologickú nevyjasnenosť, keďže okrem spomínaného termínu umelá inteligencia sa v odborných kruhoch používajú aj iné označenia, ako napríklad strojové učenie (machine learning), hĺbkové učenie (deep learning) alebo neurónová sieť. Umelá inteligencia je podmnožinou počítačovej vedy, ktorá sa snaží byť ako človek, a nie byť človekom (Marr, 2018). Ako odvetvie informatiky sa zaoberá schopnosťou stroja napodobňovať inteligentné ľudské správanie (Merriam-Webster, 2019). Napriek tomu, že výskumníci sa spoločne zhodujú, že v modernej vede neexistuje všeobecne akceptované chápanie umelej inteligencie, môžeme pre potreby nášho teoretického skúmania zhrnúť, že pod umelou inteligenciou rozumieme spôsob umelého uvažovania približujúceho sa uvažovaniu človeka alebo ho dokonca prevyšujúceho.

RIZIKÁ POUŽÍVANIA UMELEJ INTELEGENCIE

Tak pre deti ako i dospelých je viac ako potrebné a nevyhnutné vyvinúť zodpovednú umelú inteligenciu (Axente, 2018). Súčasnú deti patria medzi prvú generáciu, ktorá si už nikdy nebude pamätať časy pred smartfónmi či inými inteligentnými asistentmi. Vlastníctvo mobilných zariadení a používanie sociálnych médií dosiahli bezprecedentnú úroveň. Mladí sú vnímaní ako reštart spoločnosti v totálne digitálnom veku. Umelá inteligencia bude formovať túto ešte nesformovanú generáciu definitívnejšie než ktorúkoľvek pred ňou (Rejcek, 2019).

Nemožno namietat', že umelá inteligencia patrí nepochybne medzi najdiskutovanejšie a najsl'ubnejšie technológie súčasnosti. Je veľmi široko uplatniteľná, a to naprieč rozmanitými vedecko-spoločenskými

oblasťami. Spolu s možnými a zároveň nepopierateľnými výhodami pre spoločnosť prináša využitie umelej inteligencie aj znateľné a zároveň rovnako nepopierateľné riziká a výzvy. Problémy využívania umelej inteligencie spojené s jej vplyvom na kvalitu života človeka ešte nie sú dostatočne preskúmané. A obavy z rýchlo sa zlepšujúcej technológie významne narastajú. Samotní vývojári OpenAI prejavili znepokojenie zo zneužitia ich technológie a varovali, že táto technológia prináša skutočné nebezpečenstvá, pretože reálne pretvára spoločnosť. Účinky a dôsledky na jednotlivcov ako i spoločnosti sú teda explicitne predpovedané a pozorované. Avšak dlhodobý dopad na budúcnosť nás ľudí zostáva veľkým nepoznaným otáznikom, keďže pri neustálom sebazdokonaľovaní umelej inteligencie zostáva jej potenciál a limity neznáme (Fehler, 2017). Napriek nebezpečenstvám by však táto technológia mohla byť aj „**najväčšou technológiou, akú ľudstvo doteraz vyvinulo**“ (The Guardian, 2023). Umelá inteligencia môže byť zneužitá pre niekoho egoistické záujmy na úkor používateľa. Existuje riziko zneužitia súkromia a osobných údajov zhromaždených pomocou umelej inteligencie spojené s neoprávneným prístupom. Algoritmy umelej inteligencie vyberajú texty rovnakého typu a obsahu – a ak sa neformuje svetonázor, presvedčenia a hodnotová sféra, schopnosť kriticky myslieť rapidne klesá (Yasin, 2022). Hrozí riziko zníženej zodpovednosti, schopnosti racionálne sa rozhodovať, prejavuje sa konformizmus, stiahnutie sa z bežného života a útek do (nebezpečného) virtuálneho sveta, v ktorom podľa Izraela a kol. (2022) sú deti a mládež čoraz častejšie nútení čeliť šikanovaniu a rozmáhajúcim sa sexuálnym obsahom.

S narastajúcim sa pokrokom v technológiách využívajúcich umelú inteligenciu sa postupne vynára celá škála rôznorodých otázok a nejasností o správnom používaní umelej inteligencie, a to predovšetkým vo vzťahu k ľudskému životu a v súvislosti s jeho bezpečnosťou. Reflexia nespočetného množstva rizík (technických, etických, sociálnych, existenčných, ...) využívania umelej inteligencie bude na jednej strane smerovať k vytvoreniu celej skupiny preventívnych opatrení a k zavedeniu čo najefektívnejších stratégií a postupov zameraných na

maximalizáciu benefitov používania umelej inteligencie a na druhej strane by malo byť možné minimalizovať jej potencionálne negatívne dopady.

POSTOJE (MLADÝCH) K POUŽÍVANIU UMELEJ INTELIGENCIE

Olhede a Wolfe (2018) sa spoločne zhodujú, že naša spoločnosť bude v priebehu niekoľkých nasledujúcich rokov hlboko ovplyvnená umelou inteligenciou. Na rozdiel od počítačových zariadení a aplikácií určených pre individuálne použitie o prijatí umelej inteligencie a jej zavedení nerozhodujú výlučne a iba jednotlivci (Brownsword & Harel, 2019). Disponujú oveľa menšou možnosťou výberu pri zavádzaní umelej inteligencie v porovnaní s prijímaním prenosného počítača, tabletu alebo smartfónu, nakoľko rozhodnutia o zavedení technológií umelej inteligencie prijímajú iní. Tento rozdiel v používateľskej kontrole výrazne ovplyvňuje postoje ľudí k umelej inteligencii v porovnaní so staršími informačnými technológiami s rozličnými percipovanými výhodami, obavami či rizikami (Stephanidis et al., 2019).

Schepman a Rodway (2020) vyvinuli škálu všeobecných postojov k umelej inteligencii (ang. General Attitudes Towards Artificial Intelligence Scale, GAAIS), ktorá pozostáva z dvoch vzájomne prepojených subškál. Prvá subškála zachytáva pozitívne postoje k umelej inteligencii (odráža spoločenskú a osobnú užitočnosť umelej inteligencie) a druhá, naopak, negatívne postoje (sleduje obavy). Obaja spomenutí spoluautori zistili, že aplikácie využívajúce umelú inteligenciu, ktoré zahŕňajú veľké dáta (napr. astronómia, farmakológia a i.), boli respondentmi vnímané pozitívne, zatiaľ čo postoj k aplikáciám s úlohami založenými na ľudskom úsudku (napr. lekárske vyšetrenie, psychologické poradenstvo a i.) bol výrazne negatívny.

Dostupné výsledky dosiaľ realizovaných výskumov (Nikolenko & Astapenko, 2023) ukazujú, že existujú rozličné trendy súvisiace s používaním umelej inteligencie. Najvýraznejšie rozdiely v postojoch k umelej inteligencii súvisia najmä s vekovými charakteristikami

jednotlivých generácií, ku ktorým respondenti prislúchajú. Vo všeobecnosti však možno konštatovať, že postoj k používaniu umelej inteligencie je pozitívny, i keď sa objavujú pri jej používaní isté obmedzenia a nedostatky či znížená digitálna gramotnosť. Niektorí respondenti si neuvedomujú, že už v tomto čase interagujú s umelou inteligenciou. Ukazuje sa naliehavá potreba výskumov, ktoré ozrejmia, ako môžu digitálne zariadenia zodpovedne slúžiť deťom, keď sú vložené napríklad do hračiek. Absencia vedomostí spojených s potencionálnymi vedľajšími účinkami používania digitálnych technológií bola jedným z kľúčových dôvodov, prečo Steve Jobs a Bill Gates, slávni zakladatelia Microsoftu a Apple, zakázali svojim vlastným deťom používať mobilné telefóny (Druga & Williams, 2017).

Podľa Yasina (2022) univerzálne panuje predstava, že umelá inteligencia je u mladých ľudí vnímaná ako „najúžitočnejšia a zároveň najnebezpečnejšia“. Vychádzajúc z tejto premisy si vo svojej štúdií stanovil za cieľ preskúmať, či u mladých ľudí existujú súvislosti medzi subjektívne vnímaným nebezpečenstvom umelej inteligencie, úzkosťou a otvorenosťou voči skúsenostiam. Výskumný súbor pozostával z 83 študentov, ktorí boli podrobení kváziexperimentu. Na základe dosiahnutých výsledkov bol identifikovaný pozitívne slabý signifikantný vzťah medzi subjektívne vnímaným nebezpečenstvom z umelej inteligencie a celkovou úzkosťou ($r = .32, p < .005$) a zároveň žiadny vzťah medzi subjektívne vnímaným nebezpečenstvom z umelej inteligencie a otvorenosťou voči skúsenostiam ($r = .22, p < .25$). Yasin (2022) v závere svojho výskumu konštatuje, že úzkosť z hrozieb umelej inteligencie je rozšírenejšia u jednotlivcov s celkovou úzkosťou, ale nie s nízkou otvorenosťou voči skúsenostiam.

V kvalitatívne zameranej štúdií navrhutej podľa fenomenologického výskumného dizajnu (Tartuk, 2023) bolo cieľom zistiť vnímanie stredoškôľakov ku konceptu umelej inteligencie pomocou metafor. Výskumný súbor zahŕňal 86 študentov súkromnej strednej školy, ktorá poskytuje svojim žiakom špecifické štúdium gramotnosti v oblasti umelej inteligencie. Takýmto spôsobom rozvíja u študentov schopnosť

analyticky myslieť, robiť rýchle a správne rozhodnutia a kriticky rozlišovať medzi rôznymi metafyzickými pojmami. Metaforické predstavy stredoškólkov ku koncepcii umelá inteligencia boli jednak veľmi rôznorodé a jednak veľmi kreatívne. Spolu vytvorili 51 rozličných metafor a hoci značná časť vykazovala abstraktné črty, vo všeobecnosti, dá sa povedať, obsahovali konkrétne významy. Najčastejšie boli používané metaforicky ako človek, mozog, robot, technológia a vedec, ktoré boli následne podľa svojho zamerania rozdelené do štyroch zodpovedajúcich kategórií: technické/objektové, ľudské/subjektové, vzťahujúce sa k prírode a iné zaujímavé. Je možné sumarizovať, že stredoškólcami percipovali pojem umelá inteligencia prevažne prostredníctvom ľudských subjektívnych prvkov, často bola spomínaná nejaká výrazná ľudská črta alebo ľudská rola. Tartuk (2023) predpokladá, že uvedený výsledok je ovplyvnený skutočnosťou, že inteligencia ako špecifická vlastnosť prislúcha iba ľuďom. Okrem toho autor štúdie ďalej konštatuje, že študenti ako najvýraznejšiu črtu umelej inteligencie vnímali, že ide o technický konštrukt. Záverečný výsledok kvalitatívnej analýzy spočíval v tom, že metaforicky nachádzajúce sa v kategórii technické/objektové vykazovali konkrétnejšie znaky v porovnaní s metaforickými pomenovaniami zaradenými v kategórii súvisiacej s prírodou. Tie so sebou niesli oveľa viac abstraktných a metafyzických prvkov.

V ďalšej podobne orientovanej kvalitatívnej štúdií od Saçana a kol. (2022) mladí ľudia vytvorili 12 metafor na vyjadrení pojmu umelá inteligencia, pričom tieto obrazné pomenovania boli rozdelené do dvoch hlavných skupín – živé a neživé. Pod nimi sa skrývali tri rozhodujúce témy, a to ľudskosť, inteligencia a robotika, ktoré sú pomerne blízke už vymedzeným kategóriám človek/subjekt a technika/objekt z predchádzajúcej rozoberanej štúdie.

V neustále sa meniacom svete sa úzkosť odrážajúca nedôveru voči nepredvídateľnosti stala neoddeliteľnou súčasťou života mladých ľudí (Swift et al., 2014). Ani umelá inteligencia nie je výnimkou, môže často

spôsobovať zmiešané emócie u ľudí, ktorí s ňou prídu do kontaktu. Z výskumných záverov dosiaľ publikovaných zahraničných štúdií, vyššie spomenutých, je evidentné, že umelá inteligencia sa chápe v pomerne obširnom spektre, čo len potvrdzuje jej šírku a význam. Mladí ľudia vnímajú pojem umelá inteligencia vo veľmi širokej perspektíve. Relatívne naliehavou sa ukazuje potreba ba až nutnosť venovať väčšiu pozornosť tomuto rýchlo rozvíjajúcemu sa fenoménu, nakoľko bude nevyhnutné formovať nielen súčasný, ale i budúci technologický pokrok. Avšak s rozvojom umelej inteligencie môže každá veda len potencionálne získať pri jej aktívnom využívaní. Dôležité je, ako sa k tomu postavia všetky zainteresované strany.

ZÁVER

Vplyv umelej inteligencie na súčasnú mladú generáciu je obrovský. Využívanie technológií sa ukázalo ako prospešné, ale zároveň i náročné. Umelá inteligencia môže byť nástrojom, ktorý mladým ľuďom umožní starostlivejší výber, ale bude si to vyžadovať dôslednú gramotnosť v oblasti umelej inteligencie. Tiež je potrebné uvažovať nad tým, aké opatrenia by sa mali prijať v oblasti zdravia mladých ľudí v súvislosti s hrozbami a príležitosťami, ktoré umelá inteligencia predstavuje. Okrem toho je potrebný ďalší výskum, aby sme pochopili, aký vplyv má umelá inteligencia na psychosociálny vývin mladých ľudí. Bolo by vhodné uskutočniť i experimentálne štúdie o postojoch mladých s cieľom overiť ich správanie v takmer prirodzených podmienkach. Vítaný je taktiež systematický výskum postojov k umelej inteligencii so zámerom pochopiť a uľahčiť prepojenie medzi ľudskou a umelou inteligenciou. Ako ďalší dôležitý aspekt možno označiť implementáciu umelej inteligencie, a v tomto kontexte by bolo vhodné skúmať postoje k umelej inteligencii vo vzťahu s konkrétnymi faktormi jej zavádzania do každodenného života. A nasledujúci výskum by mal rozšíriť skúmanú populáciu aj na dospelých, keďže umelá inteligencia bude nepochybne jednou z trendových technológií pre súčasné i budúce generácie vďaka všestrannosti jej využívania.

REFERENCIE

- Axente, L. M. (2023, Jan 18). *Raising Children in the Era of Artificial Intelligence – Part One*. <https://www.linkedin.com/pulse/raising-children-era-artificial-intelligence-part-one-axente>
- Brownsword, R., & Harel, A. (2019). Law, liberty and technology: Criminal justice in the context of smart machines. *International Journal of Law in Context*, 15(2), 107–125.
- Druga, S., & Williams, R. (2017, June 6). *Kids, AI devices, and intelligent toys*. <https://www.media.mit.edu/posts/kids-ai-devices/>
- Európsky parlament (2023, June 21). *Umelá inteligencia: definícia a využitie*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/sk/article/20200827STO85804/umela-inteligencia-definicija-a-vyuzitie>
- Fehler, W. (2017). Sztuczna inteligencja – szansa czy zagrożenie? *Studia Bobolanum*, 3(28), 69–83.
- Frasch, P. (2020, May 5). *Umelá inteligencia*. <https://www.alef.com/sk/umela-inteligencia.c-531.html>
- Frech, A. (2012). Healthy behavior trajectories between adolescence and young adulthood. *Advances in life course research*, 17(2), 59–68.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M. (2022). Skúsenosť slovenských detí a mládeže so šikanovaním a sexuálnymi obsahmi na internete. In J. Holdoš (Ed.), *EU KIDS online Slovensko – správy z výskumu* (s. 6–59). Verbum.
- Marr, B. (2018, Feb 14). *The Key Definitions Of Artificial Intelligence (AI) That Explain Its Importance*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/02/14/the-key-definitions-of-artificial-intelligence-ai-that-explain-its-importance/#15b0eb024f5d>
- Merriam-Webster (2019). *Artificial Intelligence*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/artificial%20intelligence>
- McCarthy, J. (2004, Apr 2). *What is artificial intelligence?* <https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf>
- Nikolenko, O., & Astapenko, E. (2023). The attitude of young people to the use of artificial intelligence. *E3S Web of Conference*, 460(3), 1–6.

- Olhede, S. C., & Wolfe, P. J. (2018). The growing ubiquity of algorithms in society: Implications, impacts and innovations. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 376(2128), 20170364.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8–18 year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Saçan, S., Tozduman, Yaralı, K., & Kavruk, S. Z. (2022). Çocukların “yapay zeka” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64(1), 274–296.
- Stephanidis, C. et al. (2019). Seven HCI grand challenges. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(14), 1229–1269.
- Tartuk, M. (2023). Metaphorical Perceptions of Middle School Students Regarding the Concept of Artificial Intelligence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(2), 108–116.
- The Guardian (2023, March 17). „We are a little bit scared: OpenAI CEO warns of risks of artificial intelligence.“ <https://www.theguardian.com/technology/2023/mar/17/openai-sam-altman-artificial-intelligence-warning-gpt4>
- Videon, T. M., & Manning, C. K. (2003). Influences on adolescent eating patterns: the importance of family meals. *Journal of Adolescent Health*, 32(5), 365–373.
- Vincent, J. (2018, Nov 27). *The Verge*. This is when AI’s top researchers think artificial general intelligence will be achieved. <https://www.theverge.com/2018/11/27/18114362/ai-artificial-general-intelligence-when-achieved-martin-ford-book>.
- Rejcek, P. (2019, May 14). *Coming of Age in the Age of AI: The First Fully Digital Generation*. <https://singularityhub.com/2019/05/14/coming-of-age-in-the-age-of-ai-the-first-fully-digital-generation/>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1(1), 100014.
- Swift, P., Cyhlarova, E., Goldie, I., & O’Sullivan, C. (2014). *Living with anxiety. Understanding the role and impact of anxiety in our lives*. Mental Health Foundation.

- Tináková, B. (2019, June 4). *História umelej inteligencie*.
<https://umelainteligencia.sk/historia-umelej-inteligencie/>
- Vajradhar, V. (2020, Aug 24). *9 powerful examples of artificial intelligence in use today*. <https://www.linkedin.com/pulse/9-powerful-examples-artificial-intelligence-use-today-vaj-radhar>
- Zafari, M., Bazargani, J. S., Sadeghi-Niaraki, A., & Choi, S. M. (2022). Artificial intelligence applications in K-12 education: A systematic literature review. *IEEE Access*, *10*(1), 61905–21.
- Yasin, M. (2022). Youth perceptions and attitudes about artificial intelligence. *Philosophy. Psychology. Pedagogy*, *22*(2), 197–201.
- Wang, A. Ch-H., & Chung, Ch. Ch-F. (2023). *Teenagers and AI on Social Media*. Association for Computing Machinery.

ODBORNÉ PRÍSPEVKY I

DIGITÁLNI RODIČIA–SPRIEVODCA RODIČA V ONLINE SVETE

DIGITAL PARENTS–A PARENT'S GUIDE TO THE ONLINE WORLD

Barbora Okruhľanská¹, Katarín Čandová¹

¹*Digitálni rodičia*

ABSTRAKT

Príspevok sa venuje Občianskemu združeniu Digitálni rodičia a jeho činnosti, a to najmä v súvislosti s vydávaním pravidelného podcastu a tvorby online nástrojov–ako sú Slovník, webové podstránky, krátke videá a ďalšie. Popisuje význam a zámer projektov, ktoré pomáhajú v lepšej orientácii rodičom, učiteľom a vychovávateľom v digitálnom priestore a vo svete ich detí.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Podcast. Slovník. Mediálna výchova. Digitálna doba.

ABSTRACT

The post is dedicated to the civil association *Digital Parents* and its activities, especially in regular streaming of podcasts and the creation of online tools–such as a dictionary, websites, short videos and more. It describes the meaning and purpose of projects that help parents, teachers and educators better navigate the digital space and the world of their children.

KEYWORDS

Podcast. Dictionary. Medial education. Digital age.

PODCAST AKO NÁSTROJ NA VZDELÁVANIE A PODPORU RODIČOV V DIGITÁLNEJ DOBE

V digitálnej dobe, ktorej sme svedkami, je výchova detí náročnejšia ako kedykoľvek predtým. S nástupom moderných technológií a digitálnych médií sa objavuje nový rad výziev, s ktorými sa rodičia musia vyrovnat'. V snahe ponúknuť riešenia a podporu pre rodičov, ktorí túžia po lepšom porozumení

a orientácii v digitálnom živote svojich detí, vzniklo občianske združenie Digitálni rodičia. Jeho hlavnou činnosťou je nahrávanie a pravidelné vydávanie podcastu s názvom *Digitálni rodičia*.

Hlavným zámerom podcastu *Digitálni rodičia* je poskytnúť vzdelanie rodičom detí vo veku 0 až 18 rokov o najnovších trendoch v online prostredí a moderných technológiách. Jeho cieľom je priblížiť im svet ich detí a vnúčať, aby ho nielen lepšie pochopili, ale aby zohrávali úlohu správnych sprievodcov v digitálnom svete. Tento projekt je realizovaný pod vedením dvoch odborníkov v oblasti internetu, reklamy a médií: Mgr. Barbory Okruhľanskej a Ing. Petra Šeba. Okrem nich sa ako hostia na rôznych témach zúčastňujú aj psychológovia, učitelia, vychovávatelia a ďalší odborníci zameraní na prácu s deťmi a mládežou. Kľúčovým grafickým prvkom v logu projektu je kombinácia čísel 1 a 0 z binárneho kódu, ktorý symbolizuje digitálne prostredie. Tieto čísla zároveň predstavujú kľúč v rukách rodičov, ktorý im umožní otvoriť dvere k nekonečnému množstvu poučného obsahu alebo uzatvoriť tie, ktoré sú nevhodné. Tento symbol tiež vyjadruje otvorenú diskusiu o digitálnom veku a výchove. Obsahovo ide o podcast, ktorý sa venuje rôznym aspektom výchovy detí v digitálnom veku. Každá epizóda sa zaoberá konkrétnou témou, ktorá je relevantná pre rodičov - od bezpečnosti online prostredia cez obmedzenie času stráveného pred obrazovkou až po optimálne využívanie digitálnych nástrojov pri výchove detí. V každej epizóde hostia a odborníci z rôznych oblastí zdieľajú svoje poznatky, skúsenosti a osvedčené postupy. Ponúka rodičom príležitosť získať ucelené informácie a rady týkajúce sa digitálnej výchovy. Prináša im nielen odborné znalosti a perspektívy, ale aj praktické tipy a stratégie, ktoré môžu aplikovať vo svojom každodennom živote. Okrem toho podcast vytvára priestor pre dialóg a výmenu skúseností medzi rodičmi, čo prispieva k budovaniu komunity podporujúcej digitálnu gramotnosť a bezpečnosť detí. V snahe občianskeho združenia o zdieľanie poznatkov nezostávajú len pri informovaní a podpore rodín. Ich úsilie má tiež širší spoločenský dosah. Prostredníctvom sociálnych sietí a krátkych informačných videí s názvom *Digitálny popcorn*, šíria povedomie o dôležitosti digitálnej výchovy a podporujú diskusiu o najlepších postupoch v tejto oblasti. Týmto spôsobom prispievajú k formovaniu zodpovedného prístupu k digitálnym technológiám nielen na individuálnej úrovni, ale aj na úrovni spoločenskej. Názov *Digitálny popcorn* odzrkadľuje, že ide o krátke videá, ktoré obrazne rýchlo skonzumujete. Okrem iného, Peter a Barbora, sprostredkujú aj prednášky pre rodičov, učiteľov a vychovávateľov v rôznych inštitúciách po celom Slovensku.

KOMPENDIUM TERMINOLÓGIE DIGITÁLNEJ VÝCHOVY

V snahe poskytnúť rodičom nástroje pre lepšie porozumenie sveta svojich detí vytvorili *Digitálni rodičia* jedinečný slovník, ktorý slúži ako kompendium terminológie pre bezpečnejšiu digitálnu výchovu. Slovník na podstránke www.digitalnirodičia.sk/slovník je vyhľadávací nástroj, ktorý slúži na vysvetlenie a definíciu kľúčových termínov a pojmov v oblasti digitálnej výchovy a bezpečnosti online prostredia. Jeho cieľom je poskytnúť rodičom zrozumiteľný a komplexný prehľad o technologických, aktuálnych a cudzích výrazoch, s ktorými sa môžu ich deti stretnúť pri používaní internetu a digitálnych médií. Denne do slovníka pridávajú nové, cudzie výrazy, ale aj rôzne skratky a emoji, ktoré v súčasnej komunikácii deti a mladí používajú, ale dospelí im často nerozumejú. Online slovník poskytuje jasné a zrozumiteľné vysvetlenie súčasných pojmov. Pomáha rodičom lepšie porozumieť digitálnym rizikám a zároveň vyvinúť stratégie na ich minimalizáciu. Podporuje rodičov pri vytváraní otvorených a dôveryhodných diskusií so svojimi deťmi o digitálnych témach. Okrem iného, umožňuje rodičom aktívne sledovať a chrániť svoje deti online, prostredníctvom osvojenia si relevantných terminológií a konceptov.

Slovník zahŕňa širokú škálu tém, ktoré vieme zoširoka zhrnúť do týchto skupín:

1. **Kybernetická bezpečnosť:** Zahŕňa pojmy ako *phishing*, *sexting*, *a troll*, ktoré pomáhajú rodičom identifikovať a chrániť svoje deti pred online hrozbami.
2. **Digitálna gramotnosť:** Obsahuje definície ako *generácia alfa*, *digitálna stopa*, ktoré sú kľúčové pre pochopenie a rozvoj zručností v digitálnom prostredí.
3. **Sociálne médiá :** Zahŕňa pojmy ako *discord*, *influencer*, *merch*, ktoré pomáhajú rodičom lepšie monitorovať a riadiť digitálne aktivity svojich detí na sociálnych médiách.
4. **Gaming a online aktivity:** Obsahuje pojmy ako *streak*, *let's play*, ktoré poskytujú rodičom náhľad do sveta online hier a možnosti obmedzenia ich vplyvu na deti.

5. **Slangové výrazy a pojmy:** Zahŕňa výrazy detí ako *boomer*, *bestie* a podobne, ktoré používajú v online, ale často aj v offline konverzácií.

Slovník *Digitálnych rodičov* predstavuje prínos v oblasti digitálnej výchovy a bezpečnosti detí online. Jeho široký záber a jednoduchá prístupnosť z neho robia neoceniteľný nástroj pre rodičov, ktorí sa snažia vytvoriť bezpečné a zdravé digitálne prostredie pre svoje deti.

DIGITALNIRODICIA.SK/POMOC

V občianskom združení neustále pracujú na poskytovaní užitočných nástrojov a zdrojov pre rodičov, aby im pomohli zvládať výzvy spojené s digitálnym vekom. Jedným z takýchto nástrojov je podstránka *Pomoc*, na podstránke www.digitalnirodicia.sk/pomoc, ktorá slúži ako navigačný sprievodca pre riešenie digitálnych výziev, s ktorými sa rodičia denne stretávajú. Podstránka *Pomoc* od *Digitálnych rodičov* je navrhnutá s cieľom poskytnúť rodičom rýchly a jednoduchý prehľad pri riešení problémov vzniknutých online formou. Táto stránka je pravidelne aktualizovaná a slúži najmä ako centrálny zdroj overených kontaktov na odborníkov–rôzne inštitúcie a projekty. Okrem iného im umožňuje pripojiť sa k podpore a komunite rodičov, ktorí sa stretávajú s podobnými výzvami, čo zvyšuje ich sebadôveru pri navigácii v digitálnom svete a pri poskytovaní adekvátnej výchovy pre svoje deti.

REFERENCIE

Okruhľanská B., Šebo P. Digitálni rodičia [online]. [cit. 2024-03-03]. Dostupné na internete: <<https://www.digitalnirodicia.sk/>>.

Okruhľanská B., Šebo P. Slovník A - Z | Digitálni rodičia [online]. [cit. 2024-03-03].

Dostupné na internete: <<https://www.digitalnirodicia.sk/digitalnirodicia/slovník/>>.

Okruhľanská B., Šebo P. Pomoc [online]. [cit. 2024-03-03]. Dostupné na internete: <<https://www.digitalnirodicia.sk/>>.

ONLINE VÝZVY V ŽIVOTOCH MLADÝCH ĽUDÍ

ONLINE CHALLENGES IN YOUNG PEOPLE'S LIVES

Marianna Heřmánková¹

¹*IPčko, o.z.*

ABSTRAKT

Online výzvy na sociálnych sieťach sa v posledných rokoch stali bežnou súčasťou relatívne veľkej skupiny mladých ľudí aj na Slovensku. Hoci niektoré online výzvy sú v zásade neškodné, mnohé však môžu predstavovať väčšie riziko pre mladých ľudí, čo môže viesť k vážnemu poškodeniu fyzického či duševného zdravia alebo inému nebezpečenstvu, ktoré môže mladého človeka negatívne ovplyvniť. Tento typ online fenoménu nasadá do potrieb dospievajúceho človeka a jeho vývinových úloh. Ukazuje sa, že pri zapojení do online výzvy veľkú rolu u mladého človeka zohrávajú pocity spolupatričnosti s väčšou online komunitou, presvedčenie o jedinečnosti zážitku a prežívaní a oslabená autoregulácia správania. Príspevok ukazuje na výsledky anonymného online prieskumu pod záštitou organizácie IPčko, o.z. medzi mladými ľuďmi na Slovensku, ktorý skúma možné rizikové správanie v online prostredí a zároveň otvára debatu o ochranných faktoroch pri zapojení sa do online výzvy a možnostiach pomoci nielen v rámci online prostredia, ale aj offline sveta, napr. v osobnom kontakte v školskom a rodinnom prostredí.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Online výzvy. Rizikové správanie. Sociálne siete. Mladí ľudia. Pomoc.

ABSTRACT

In recent years, online challenges on social networks have become a common part of the lives of young people in Slovakia. While some online challenges are essentially harmless, many can pose greater risks for young individuals, leading to serious harm to their physical or mental health. This type of online phenomenon intersects with the needs of adolescents and their developmental tasks. When engaging in online challenges, a young person's sense of belonging to a larger online community, the belief in the uniqueness of the experience, and weakened self-regulation of behavior play significant roles. The importance of

communication with adults before participating in online challenges and understanding the possibilities of assistance are also highlighted. This contribution presents the results of an anonymous online survey conducted under the auspices of the organization IPčko, o.z. among young people in Slovakia. It explores potential risky behaviors in the online environment and opens a debate about protective factors when participating in online challenges and the possibilities for assistance not only within the online environment but also in the offline world, such as personal interactions in school and family settings.

KEYWORDS

Online challenges. Risk behavior. Social networks. Young people. Help.

ÚVOD

Online výzvy na sociálnych sieťach sa v posledných rokoch stali bežnou súčasťou relatívne veľkej skupiny mladých ľudí. Hoci niektoré online výzvy sú v zásade neškodné, mnohé môžu predstavovať väčšie či menšie riziko pre mladých ľudí. Zapájanie sa do online výziev na sociálnych sieťach robí vrásky na tvári nielen rodičom, ale aj odborníkom, ktorí s mladými ľuďmi pracujú. Dôvodom je najmä to, že niektoré online výzvy môžu viesť k vážnemu poškodeniu fyzického, či duševného zdravia, alebo inému nebezpečenstvu, ktoré môže mladého človeka negatívne ovplyvniť.

V organizácii IPčko, o.z. pracujeme s mladými ľuďmi denne a na naše linky pomoci prinášajú aj témy online bezpečia a fenoménov internetu, kde rozhodne patrí aj zapájanie sa do online výziev s nimi spojené riziká a výhody. V rokoch 2022 sa na nás obrátilo až 11,2% mladých ľudí, s témou online bezpečia pri zapojení sa do online výziev. V roku 2023 to bolo 5,4% kontaktov.

S témou online výziev sme sa v rámci IPčka, o.z. mohli stretnúť nielen na našich linkách pomoci: chatová linka IPčko.sk, Krízová linka pomoci 0800 500 333 ale e-mailovej poradne IPčka. Taktiež aj v rámci projektu Online terénnej práce, kedy vyškolení odborníci-psychológovia pod odbornou supervíziou, intervedujú obsah na internete a sociálnych sieťach a prinášajú do prostredia mladých ľudí pomáhajúci obsah.

Preto sme sa rozhodli preskúmať správanie mladých ľudí na internete v kontexte zapájania do online výziev, vyhodnocovaní rizika pred zapojením sa a poznanie možností pomoci.

METÓDY

Dáta boli získané prostredníctvom vyplnenia dotazníkovej batérie prostredníctvom platformy Google forms. Dotazníková batéria pozostávala z demografických údajov (vek, pohlavie, bývanie v meste/na dedine), otázok zameraných na využívanie sociálnych sietí; zapájanie sa, vyzývanie do online výziev. Následne bolo úlohou respondentov zhodnotiť na 30 položkách mieru súhlasu/nesúhlasu s tvrdeniami, ktoré sa týkali online výziev. V závere dotazníkovej batérie respondenti vyplnili otázky týkajúce sa skúseností so službami organizácie IPčko. Dotazník bol anonymný. Respondenti mohli kedykoľvek prerušiť vyplňanie a zrušiť účasť vo výskume.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumu sa zúčastnilo 2770 respondentov, vo veku 10-29 rokov ($M=14,3$; $SD=2,37$). Vzorku tvorilo 40,4% mužov a 59,6% žien. Minimálny vek respondentov bol 10 rokov, maximálny vek bol 29 rokov. 43,1% respondentov pochádzalo z mesta a 56,9% z dediny. Z opýtaných, ktorí sú vyzvaní zapojiť sa do online výziev, sa 71,5% zapája do online výziev. Najčastejšie využívané sociálne siete boli Instagram (66,3%), TikTok (57%), YouTube (55,1%) a Snapchat (40,9%).

ANALÝZY

Dáta boli analyzované v programe Jamovi (jamovi, 2022). Otázky týkajúce sa špecifik online výziev boli na základe obsahu rozdelené do 8 faktorov (kategórií): lákavosť; odmietanie online výziev; online výzva pod nátlakom; význam iných na zapojenie sa do online výziev; komunikácia o online výzvach; ignorovanie rizika; komunikácia s dospelými o online výzvach; poznanie možností pomoci. Všetky vytvorené faktory majú dostatočnú vnútornú konzistenciu. Využitie boli viaceré analýzy. Výsledok bol považovaný za štatisticky významný, ak hladina významnosti bola na úrovni $p < 0,05$.

Použili sme Chí-kvadrát test pre dve nezávislé nominálne premenné, pričom na hodnotenie miery efektu sme použili Cramerovo V. Táto analýza bola využitá na overenie súvislosti:

- medzi demografickými premennými (pohlavie, mesto/dedina) s tým, či sa zapájajú do online výziev, či vyzývajú do online výziev iných, a či sú oni vyzvaní do online výziev;
- medzi tým, či sa zapájajú do online výziev, sú do online výziev vyzvaní a vyzývajú iných do online výziev;

- medzi využívaním jednotlivých sociálnych sietí s tým, či sa zapájajú do online výziev, či vyzývajú do online výziev iných, a či sú oni vyzvaní do online výziev

Následne bol použitý Mann-Whitneyho U-test na zisťovanie rozdielov medzi 2 skupinami.

Na hodnotenie miery efektu sme použili Cohenovo d. Táto analýza bola využitá na overenie rozdielov:

- rozdielov vo vnímaní špecifik online výziev (jednotlivých faktorov) podľa pohlavia a bývania v meste/dedine;
- rozdielov vo vnímaní špecifik online výziev (jednotlivých faktorov) podľa zapájania sa do online výziev;
- rozdielov vo vnímaní špecifik online výziev (jednotlivých faktorov) podľa využívania jednotlivých sociálnych sietí.

Vypočítaný bol aj Pearsonov korelačný koeficient na zistenie vzájomných vzťahov pri 2 kontinuálnych premenných:

- špecifiká online výziev (faktorov) v súvislosti s vekom a zapojením sa do online výziev;
- súvislosť špecifik online výziev (faktorov) medzi sebou navzájom.

Pri percentuálnom vyjadrení súhlasu/nesúhlasu s jednotlivými špecifikami online výziev sme popisovali len respondentov, ktorí sa do online výziev zapájajú. Vyjadrenie súhlasu zahŕňa dve krajné odpovede (skôr alebo úplne súhlasím); Vyjadrenie nesúhlasu zahŕňa dve krajné odpovede nesúhlasu (skôr alebo úplne nesúhlasím); Zvyšné% sú vyjadrenia, ktoré hovoria o tom, že s daným tvrdením ani súhlasia ani nesúhlasia, resp. s ním súhlasia stredne.

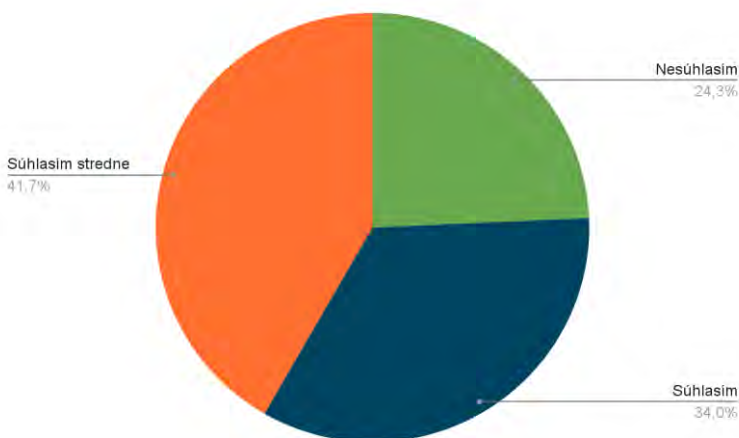
VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Naše výskumné zistenia ukazujú, že mladí jednotlivci, bez ohľadu na pohlavie, pôvod či vek, sa aktívne zapájajú do online výziev. Zistili sme, že neexistuje výrazná súvislosť medzi vekom a účasťou mladých ľudí v týchto výzvach, a preto nie je možné tvrdiť, že by mladší alebo starší prejavovali výraznejší záujem. Z mladých, ktorí sú pozvaní na zapojenie sa do online výziev, sa nakoniec zapoja až 71,5% z opýtaných. Zdá sa, že možnosť zapojiť sa do online výziev je potenciálne otvorená pre akéhokoľvek mladého jednotlivca, bez ohľadu na individuálne charakteristiky.

Ak by sme sa na zapájanie sa do online výziev pozreli z vývinového hľadiska, do istej miery by sme takéto správanie mohli považovať za relatívne normálne. Mladí ľudia sa v období dospievania, či adolescencie, odpútavajú od rodičov. To sa prejavuje v oslabení noriem a hodnotového systému. V tomto období častejšie zneisťujú postavenie autority dospelých a konfrontujú ich pravidlá (Levine, Munsch, 2016). Zároveň, pri hľadaní nových hodnôt a noriem sa častokrát uchylujú k nekritickému prijímaniu iných názorov (Thorová, 2015).

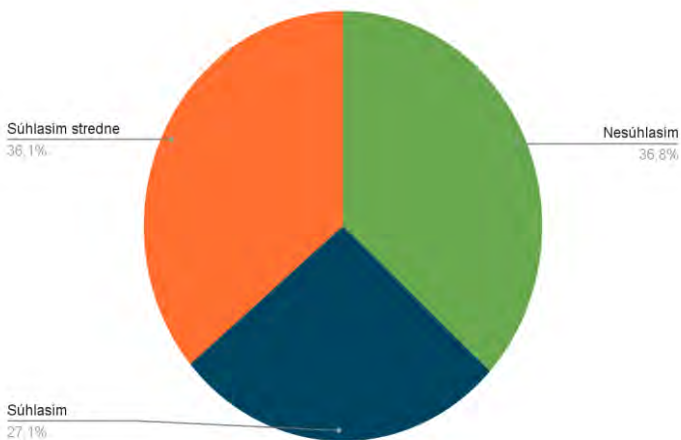
V období dospievania získavajú omnoho väčšiu váhu rovesníci. Z tohto dôvodu sú na hodnotenie zo strany svojich rovesníkov a okolia veľmi citliví. Dá sa povedať, že mladí ľudia majú určitú predstavu imaginárneho publika a značnú energiu vynakladajú na to, aby sa pred týmto „publikom“ určitým spôsobom prezentovali (Levine, Munsch, 2016). V súčasnosti sa toto publikum presunulo z fyzického sveta aj do online prostredia. Mladí sa chcú prezentovať nielen pred svojimi spolužiakmi a kamarátmi zo svojho okolia, ale svoje publikum hľadajú v širšom, aj online, okruhu.

V súlade s týmito zmenami sme v našom výskume zistili, že pre mladých ľudí, ktorí viac komunikujú o online výzvach so svojimi kamarátmi (rovesníkmi), sú práve druhí ľudia (rovesníci) dôležití pri tom, keď sa rozhodujú, či sa do online výzvy zapoja. Zároveň sa títo mladí ľudia viac zapájajú do online výziev pod nátlakom a vplyvom druhých ľudí. Taktiež sa u nich nachádza viac špecifik, pre ktoré sú online výzvy lákavé.



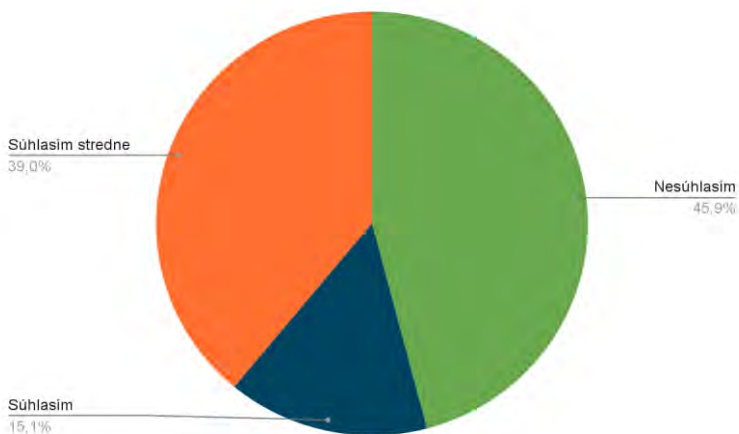
Graf č. 1a:

Ked' sa zapojím do nejakej online výzvy, mám rád/a, ak sa do nej zapoja aj ostatní.



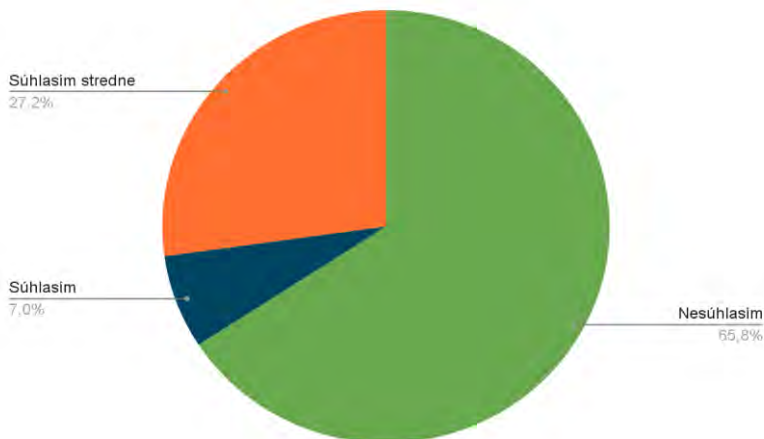
Graf č. 1b:

Rád/a sa zapájam do online výziev s viacerými ľuďmi, aby som sa cítil/a súčasťou skupiny.



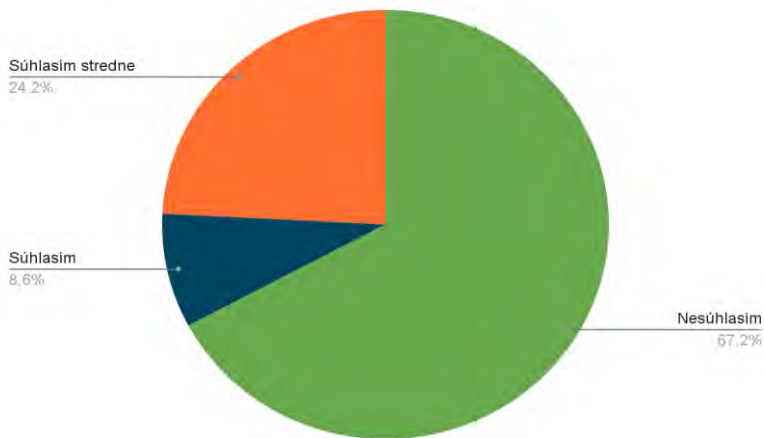
Graf č. 1c:

Rád/a sa zapájam do online výziev, o ktoré ma žiadajú moji priatelia na sociálnych sieťach.



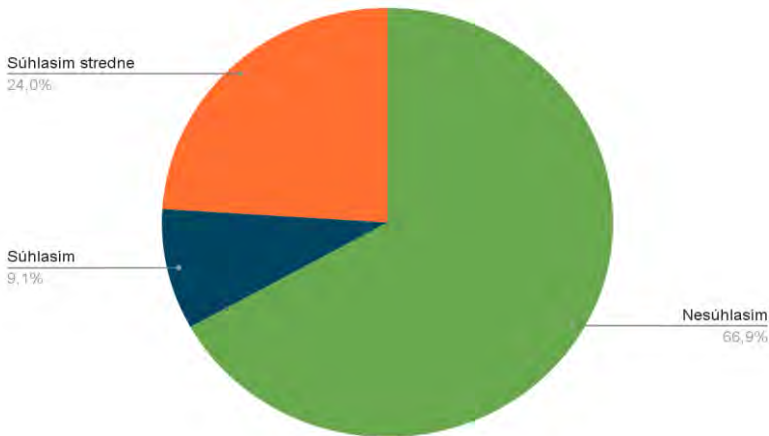
Graf č. 1d:

Rád/a sa zapájam do online výziev, o ktoré ma žiadajú iní ľudia na sociálnych sieťach.



Graf č. 1e:

Keď som požiadaný/á o to, aby som sa zapojil/a do nebezpečnej výzvy, povzbudzuje ma to a zapojím sa.



Graf č. 1f:

Ak moji priatelia trvajú na tom, aby som sa zapojil/a aj do výzvy, do ktorej sa zapojiť nechcem, nakoniec to urobím.

Práve zapájanie sa do online výziev sa zdá byť nielen zdrojom zábavy, ale aj spôsobom, ako mladí ľudia získavajú pozitívnu pozornosť okolia a pocit, že sú súčasťou väčšej komunity (Abraham et al., 2022). Túžba byť súčasťou určitej sociálnej skupiny môže viesť k nasledovaniu očakávaní skupiny v súlade s normatívnym sociálnym vplyvom, kedy človek nechce vytrčať z davu, byť čiernou ovcou skupiny, a tak sa podvolí tomu, čo od neho očakáva skupina, či ako sa táto sociálna skupina správa (Nail et al., 2000). Sociálny priestor, resp. sociálnu skupinu ako významný faktor sme identifikovali aj v našom výskume, keďže významne viac sa do online výziev zapájali tí, ktorí boli k tomu vyzvaní, a tí zároveň viac vyzývali ďalších do online výziev. Dá sa povedať, že zapájanie sa do online výziev, môže byť v určitých skupinách normou, či správaním, ktoré sa očakáva od jej členov.

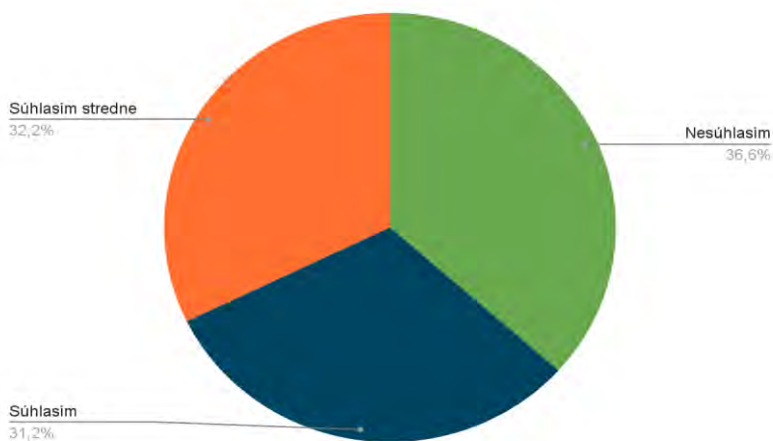
Nasledovanie noriem skupiny, s cieľom byť obľúbený, môže v určitých situáciách viesť k rizikovému správaniu. Zapájanie sa do rizikového správania môže súvisieť s viacerými faktormi. K zapájaniu sa, napomáha presvedčenie adolescentov o jedinečnosti ich zážitkov a prežívania a teda pocitu, že ich nikto nemôže pochopiť, nikto nemôže zažiť to, čo oni, a teda aj to, že negatívne

následky a riziká, ktoré sa stali ostatným, sa ich netýkajú - lebo im sa to nemôže stať (Alberts et al., 2006). Ďalším dôvodom podporujúcim rizikové správanie je oslabenie autoregulácie správania počas adolescencie, skrz nerovnomerné dozrievanie mozgových centier, ktoré zodpovedajú za spracovanie emócií (limbický systém) a centier pre riadenie správania (prefrontálny lalok) (Janošová, 2016). Aj keď majú adolescenti už dostatočnú kognitívnu kapacitu na identifikovanie teoretického rizika, ak sa ocitnú v reálne nebezpečnej situácii, pri rozhodovaní sa viac podliehajú emóciám. Finálne rozhodnutie je viac ovplyvnené snahou zapáčiť sa rovesníkom, ako reálnym zhodnotením rizikovosti a potenciálnej nebezpečnosti situácie (Steinberg, 2005).

Určitá miera rizikového správania, ako aj egocentrizmus a pocit jedinečnosti sú prirodzenými sprievodnými javmi dospievania, ktoré podporujú individualizáciu a budovanie nezávislosti (Levine & Munsch, 2016). Keďže mladí ľudia ešte nemajú dostatočne vyvinuté centrá mozgu, ktoré kontrolujú a regulujú impulzívne správanie (Casey et al., 2005) a v reálnych potenciálne rizikových situáciách stále podliehajú emóciám a vplyvu rovesníkov (Steinberg, 2005), zameranie sa na samotné vzdelávanie o rizikách sociálnych online výziev nemusí byť samo o sebe dostatočné, keďže schopnosť rozhodovania sa ešte len vyvíja (Falgoust et al., 2022). Okrem práce s mladými ľuďmi, sú potrebné opatrenia na samotných sociálnych sieťach. Či už ide o algoritmy, ktoré vyhľadávajú a blokujú nebezpečné online výzvy; postihovanie tých, ktorí takéto výzvy šíria, ale aj rozširovanie dostupnosti psychologickej podpory a pomoci pre mladých ľudí (Falgoust et al., 2022). Abraham et al. (2022) navrhujú inovatívny prístup zameriavajúci sa nielen na varovanie o potenciálnych rizikách zapájania sa do online výziev, ale vytváranie virálneho obsahu. V podstate ide tiež o online výzvy, ktoré by ale navádzali na pozitívne správanie. Náročnosť spočíva vo vytvorení takej pozitívnej online výzvy, ktorá bude dostatočne virálna a mladí ľudia ju budú ochotne zdieľať, a získavať z nej pozitívne sociálne odmeny, ako pri bežných online výzvach.

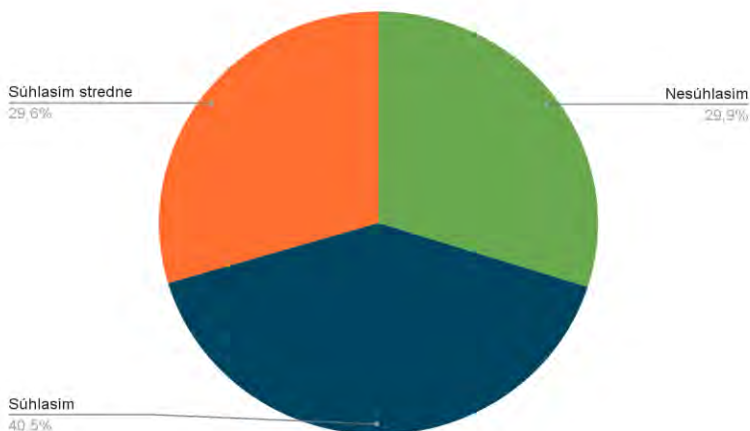
Vzhľadom na ochranné faktory naznačujú výsledky tejto štúdie, že mladí ľudia, ktorí aktívne komunikujú s dospelými (rodičmi, učiteľmi atď.) o online výzvach, majú lepšiu predstavu o možnostiach pomoci v prípade, že by sa dostali do ťažkostí. Paralelne s tým, sme zaznamenali, že mladí jednotlivci, ktorí s dospelými viac komunikujú a sú informovanejší o dostupných formách podpory, tiež prejavujú väčšiu citlivosť voči rizikám spojeným s online výzvami. Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami predchádzajúceho výskumu (IPčko/Kohútová,

et al. 2018), kde sme identifikovali, že vyššia úroveň dôvery a komunikácie s rodičmi sú spojené s menej rizikovým správaním na sociálnych sieťach.



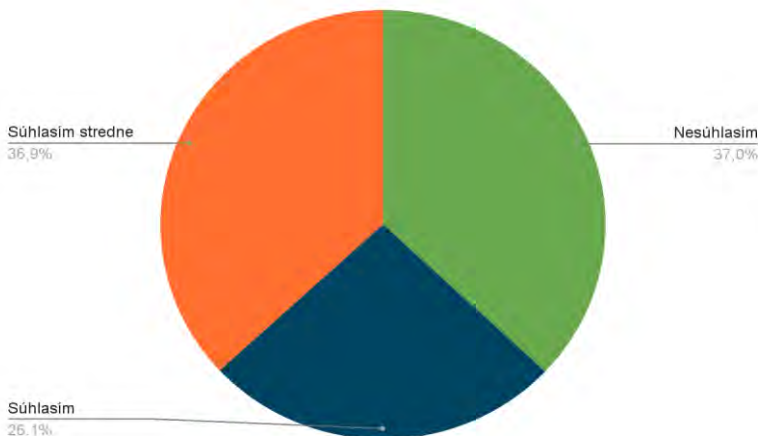
Graf č. 2a:

V mojom okolí je niekto dospelý, s kým sa môžem otvorene rozprávať o možnom nebezpečí, ktoré so sebou prináša zapojenie sa do online výziev.



Graf č. 2b:

S mojimi rodičmi/rodinou sa môžem otvorene rozprávať o možnom nebezpečí, ktoré so sebou prináša zapojenie sa do online výziev.



Graf č. 2c:

S mojimi učiteľmi/školskými psychológmi sa môžem otvorene rozprávať o možnom nebezpečí, ktoré so sebou prináša zapojenie sa do online výziev.

REFERENCIE

- Abraham, J., Roth, R., Zinzow, H.M., Madathil, K.C., & Wisniewski, P.J. (2022). Applying Behavioral Contagion Theory to Examining Young Adults' Participation in Viral Social Media Challenges. *Transactions on Social Computing*. 5(1-4), 1-34. <https://doi.org/10.1145/3538383>
- Alberts, A., Elkind, D. & Ginsberg, S. (2006). The Personal Fable and Risk-Taking in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 36, 71–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9144-4>
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental review* 28(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>
- Falgoust, G. Winterlind, E., Moon, P., Parker, A., Zinzow, H. & Madathil, K. C. (2022). Applying the uses and gratifications theory to identify motivational factors behind young adult's participation in viral social media challenges on TikTok. *Human Factors in Healthcare*, 2, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.hfh.2022.100014>

- IPčko/ Kohútová, V., Lauterbachová, A., Madro, M. & Dvorská, M. (2018).
Správanie mladých ľudí a ich rodičov v online priestore. Dostupné online na:
<https://www.ipcko.sk/wpcontent/uploads/2018/06/VY%CC%81STUPY-VY%CC%81SKUMU-1.pdf>
- The Jamovi project (2022). jamovi.(version 2.5) [Computer Software]. Získané z
<https://www.jamovi.org>
- Janošová, P. (2016). Adolescence. Mladá dospelosť. In M. Blatný (Ed.)
Psychologie celoživotného vývoje. (99-116). Praha: Karolinum.
- Levine, L.E. & Munsch, J (2016). Child development from infancy to
adolescence: An active learning approach. California: Sage Publishing.
- Nail, P.R., McDonald, G. & Levy, D.A. (2000). Proposal of four-dimensional
model of social response. Psychological bulletin, 126(3), 454-470.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.454>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. Trends
in cognitive science. 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí
po smrt. Praha: Portál. 576s.

OSOBNOSŤ AGRESORA A TRESTNOPRÁVNE HĽADISKO ŠIKANOVANIA A KYBERŠIKANOVANIA

AGGRESSOR PERSONALITY AND CRIMINAL LAW POINT OF VIEW ON BULLYING AND CYBERBULLYING

PhDr. Ľudmila Húsková, PhD.¹

¹Okresné riaditeľstvo PZ v Martine

ABSTRAKT

Príspevok je zameraný na osobnosť agresora a trestnoprávne hľadisko šikanovania a kyberšikanovania. Preto sa v príspevku venujeme jednotlivým motívom a varovným signálom násilníka. Zároveň definujeme trestnoprávne hľadisko šikanovania a kyberšikanovania. Je potrebné informovať mládež, že tieto formy správania nie sú neškodným humorom, zábavou, ale môžu naplniť skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Agresor. Obet'. Šikanovanie. Kyberšikanovanie. Priestupok. Trestný čin.

ABSTRACT

This article deals with the personality of the aggressor and the criminal point of view on bullying and cyberbullying. Consequently, we have to deal with individual incentives of aggressor and also warning signals suggesting that the person become an aggressor. We define the criminal law point of view on bullying and cyberbullying. It is very important to keep young people informing that such behavior is not a harmless humor and fun, but it can fulfill the essence of the offence or the crime.

KEYWORDS

Aggressor. Victim. Bullying. Cyberbullying. Offence. Crime.

Osobnosť agresora má zväčša benevolentný postoj k násiliu. Zvyčajne je fyzicky zdatný, obratný a silný. Ale šikanovať dokáže aj žiak telesne slabý, pričom sa nemusí obeť ani dotknúť. Takýto žiak častejšie prestupuje z jednej školy na druhú (pre výchovné ťažkosti). Je u neho typická nespokojnosť so školou. Agresor si môže ubližovaním druhému liečiť pocity menejcennosti, ostatným v podstate závidí.

Z diagnosticko-nápravného hľadiska definujeme tri najčastejšie typy agresorov:

1. typ–impulzívny, tvrdý, primitívny, s výchovnými ťažkosťami, problémami s disciplínou, narušeným vzťahom k autoritám. Často je zapojený do gangov, ktoré páchajú trestnú činnosť,
2. typ–kultivovaný, slušný, narcistický, úzkostný, uzatvorený, so sadistickými tendenciami,
3. typ–optimistický, dobrodružný, vyhľadávajúci adrenalín. Sebavedomý, komunikatívny, u ostatných obľúbený a vplyvný.

Na zistenie ozajstných motívov správania agresora treba zájsť hlbšie. M. Kolář, 2001 uvádza nasledovné motívy agresora:

- Upútanie pozornosti–v mnohých prípadoch agresor túži po pozornosti okolia, ktorej sa mu príliš nedostáva.
- Zabíjanie nudy–agresora už nedokáže nič zaujať. Často ide o emocionálne prázdneho človeka, ktorý si potrebuje zvyšovať hladinu adrenalínu akýmkoľvek spôsobom. - Mengeleho motív–v agresorovi sa prebudí bádateľ, ktorý skúša, čo všetko jeho obeť vydrží.
- Žiarlivosť–agresor žiarli na úspechy obeť. Cíti sa pri nej menejcenný, a preto ju začne ponižovať.
- Motív prevencie–agresor sa zúčastňuje na šikanovaní zo strachu, aby sa sám nestal obeťou.
- Motív vykonať niečo zlé–niektoré deti rady skúšajú hranice, prípadne napodobňujú konanie, ktorého sú svedkami (napr. v rodine).

Z praxe vyplýva, že motivácia agresora k násilnému správaniu môže mať rôzne korene. Agresori majú znížené schopnosti viesť dobré sociálne vzťahy a riešiť vlastné sociálne problémy. Môže ísť o skryté rodinné problémy (násilie v rodine, týranie, zneužívanie, veľmi autoritatívny rodič, rozvod rodičov, úmrtie člena rodiny alebo narodenie súrodenca). Motívom môže byť túžba po moci, túžba zviditeľniť sa, strhávať na seba pozornosť. Agresor chce manipulovať druhými, mať nad nimi prevahu, cíti potešenie, keď iní trpia. Trpí často pocitom menejcennosti, frustrácie, osamelosti, nudy. Často môže ísť aj o dieťa, ktoré v dôsledku negatívneho vplyvu rovesníkov skúša hranice sociálnych väzieb.

S. Bendl (2003) je toho názoru, že agresori medzi žiakmi a dospievajúcimi sa často stávajú členmi marginálnych sociálnych skupín a v budúcnosti majú viacej konfliktov so zákonom v porovnaní s druhými deťmi. *Federálna internetová stránka spravovaná Ministerstvom zdravotníctva a ľudských služieb USA, Stopbullying (2017) interpretuje možné následky a poukazuje na pravdepodobné rizikové správanie agresorov:*

- v užívaní alkoholu a rôznych drog,
- vo vandalizme,
- v absencii školskej dochádzky,
- v skoršej sexuálnej aktivite,
- v neporozumení svojho budúceho partnera, potomka alebo kolegu v práci.

Varovné signály, že vaše dieťa šikanuje iných žiakov:

- často participuje pri fyzických alebo slovných bitkách,
- má kamarátov, ktorí šikanujú druhých žiakov,
- je stále agresívnejšie a výbušnejšie,
- dostáva veľa poznámok a pokarhaní,
- má väčší obnos peňazí, alebo nové veci,
- za svoje problémy viní ostatných,
- odmieta niesť zodpovednosť za svoje činy,
- je nadmieru súťaživé, priveľmi mu záleží na reputácii a popularite.

Šikanovanie a násilie sú nesporne vážnym sociálnopatologickým javom, ktorého prevýchova a resocializácia je veľmi náročná. Treba informovať žiakov, že tieto formy správania nie sú neškodným humorom, zábavou, ale môžu naplniť skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu.

Priestupkový zákon (Zákon č. 372/1990 Zb.) a Trestný zákon (Zákon č. 300/2005 Z.z.) nepoznajú skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu „šikanovanie“. Z hľadiska priestupkového zákona môže šikanovanie žiakov naplňať skutkovú podstatu priestupku proti občianskemu spolunažívaniu (§49) a priestupku proti majetku (§50). Z paragrafu 49 v súvislosti so šikanovaním vyberáme:

Priestupku proti občianskemu spolužitiu sa dopustí ten, kto:

- inému ublíži na cti tým, že ho urazí alebo vydá na posmech,
- inému z nedbanlivosti ublíži na zdraví,
- úmyselne naruší občianske spolunažívanie vyhrázaním ujmu na zdraví, drobným ublížením na zdraví, nepravdivým obvinením z priestupku, schválnosťami alebo iným hrubým správaním.
- Priestupku proti majetku (§50) sa dopustí ten, kto úmyselne spôsobí škodu na cudzom majetku krádežou, spreneverou, podvodom alebo zničením, alebo

poškodením veci z takého majetku alebo sa o také konanie pokúsi. (Škoda do 266 eur) Zodpovedným za priestupok nie je zodpovedný ten, kto v čase jeho spáchania nedovŕšil pätnásť rok svojho veku.

Šikanovanie spadá do kategórie viacerých trestných činov, čo si málokedy aktéri šikanovania uvedomujú. Šikanovania sa bezprostredne dotýka §189–vydieranie, §192–nátlak, §155-157–ubliženie na zdraví, §212–krádež, §215–neoprávnené užívanie cudzej veci, §360 - nebezpečné vyhrážanie a §364 - výtržníctvo.

REFERENCIE

- Bendl, S., (2003). Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 123 s. ISBN 80-86642-08-9.
- Húsková, Ľ. (2022). Šikanovanie a kyberšikanovanie v praxi. Martin: A Knihy, 2022. 111 s. ISBN 978-80-914306-4-1. www. Kriminalitamladeze.sk
- Húsková, Ľ., (2014). Šikanovanie v školskom prostredí a jeho trestno-právne hľadisko. Bratislava: Business Intelligence Club, o.z. PROHUMAN, 2014. ISSN 1338-1415 [online].[cit. 2018-09-14]. URL: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/sikanovanie-v-skolskom-prostredi-a-jeho-trestnopravne-hladisko>.
- Kolář, M.,(2001). Bolest šikanování. Praha : Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7 Zákonník č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon. [online]. Bratislava, 2022. [cit. 2022-09-04]. URL:<http://www.zakonypreludi.sk/zz/>.
- Zákonník o priestupkoch č. 372/1990 Zb. [online]. Bratislava, 2022. [cit. 2022-09-04]. URL:<http://www.zakonypreludi.sk/zz/.178-513-X>.
- Zákonník č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon. [online]. Bratislava, 2022. [cit. 2022-09-04]. URL:<http://www.zakonypreludi.sk/zz/>

PREVENCIA RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

PREVENTION OF RISKY BEHAVIOUR IN SCHOOL ENVIRONMENT

Mgr. Milada Kovalíková¹

¹Luton Borough Council, England

ABSTRAKT

Rizikové správanie je pojem nahrádzajúci sociálno-patologické javy, ktorý sa zameriava na formy správania vedúce k zvýšeným rizikám pre jednotlivca a spoločnosť. Rýchly vývoj digitálnych technológií poskytuje atraktívnejšie trávenie času a súčasne prináša online riziká, ktoré môžu mať vážne dôsledky „offline“ na duševné a fyzické zdravie detí a mladých ľudí. Prioritou programu WHO v oblasti duševného zdravia je prevencia sebaopoškodzovania a suicidálneho správania detí a adolescentov, ktorá si vyžaduje zvláštnu pozornosť, komplexný prístup a celospoločenské úsilie. Odborní a pedagogickí zamestnanci škôl hrajú kľúčovú úlohu pri včasnej identifikácii a poskytovaní pomoci mladým ľuďom prostredníctvom citlivej komunikácie, posilňovania sebaúcty a sebadôvery a schopnosti vyjadrovať svoje pocity. Rýchla a efektívna reakcia personálu škôl je nevyhnutná, pričom destigmatizácia a prevencia rizikového správania by mali byť zahrnuté do celkového programu starostlivosti o duševné zdravie detí a mládeže.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Prevencia rizikového správania. Sebaopoškodzovanie. Suicidium. Odborní a pedagogickí zamestnanci škôl. Deti a mládež.

ABSTRACT

Risky behaviour is a concept replacing socio-pathological phenomena, focusing on behaviours leading to increased risks for individuals and society. The rapid development of digital technologies provides more attractive ways to spend time while simultaneously bringing online risks that can have serious "offline" consequences on the mental and physical health of children and young people. The WHO's priority in the field of mental health is the prevention of self-harm

and suicidal behaviour in children and adolescents, which requires special attention, a comprehensive approach and a multidisciplinary effort. WHO provides recommendations emphasizing the importance of school pastoral care timely identifying at-risk individuals and providing adequate support and assistance to young people, through sensitive communication, strengthening self-esteem and self-confidence, and the ability to express their feelings. A quick and effective response from teachers and pastoral care is essential. Focus on destigmatization and prevention of risky behaviour should be included in the overall program of caring for the mental health of children and youth.

KEYWORDS

Prevention of risky behaviour. Self-harm. Suicide. Teachers and pastoral care. Children and young people.

ÚVOD

Duševné zdravie detí a mládeže je narastajúci a závažný problém verejného zdravia nielen u nás, ale aj v zahraničí. Situačné faktory spoločne s dlhodobým neúspechom a školskou záťažou participujú do etiológie rizikového až samovražedného konania. WHO upozorňuje, že celosvetovo miera samovražedného správania u mladých ľudí má stúpajúcu tendenciu, pričom každý štát má svoje špecifiká.

Je evidentné, že najúčinnější prevencia je dobrá rodina, avšak ak tento základ zlyháva, prichádza na rad škola. Uvedomenie si dôležitých súvislostí, ako sa rizikové správanie prejavuje v každodennom živote žiakov a akú dôležitú funkciu zohráva školské prostredie v koncepte prevencie suicidity, môže prispieť k skvalitneniu opatrení a k zabezpečeniu efektívnejšej pomoci. Emmerová (2018) upozorňuje, že osobitnú pozornosť v škole si zaslúži účinnejšia primárna prevencia. „V súvislosti s prevenciou samovrážd sú vhodné predovšetkým programy pomáhajúce žiakom čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu.“ Posilnenie odborných zamestnancov škôl, preferenčne sociálnych pedagógov, by pomohlo najmä z hľadiska prevencie negatívnych javov.

Predpokladom efektívnosti prevencie rizikového správania na školách je práve nevyhnutná spolupráca pedagogických zamestnancov škôl so školským podporným tímom a so zdravotným sektorom. Problémové správanie žiakov a študentov v školskom prostredí narastá, čím sa zvyšuje aj potreba zamyslieť

sa nad kapacitami učiteľov. Zvládať výchovno-vzdelávací proces a súčasne dbať o duševné zdravie žiakov je pre mnohých pedagógov náročné. *Štatistické údaje ukazujú, že je nevyhnutné venovať pozornosť prevencii rizikového správania v školskom prostredí. Odporúčania Svetovej zdravotníckej organizácie týkajúce sa starostlivosti o duševné zdravie žiakov v anglických školách sú široko akceptované a môžu byť účinným nástrojom aj pre naše školstvo v praxi.*

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE

V poslednom období dochádza k nahradeniu tradičného pojmu sociálno-patologické javy novým termínom rizikové správanie, ktorý je v odbornej verejnosti považovaný za koncepčne prekonaný a stigmatizujúci. Rizikové správanie definuje také formy správania, ktoré vedú k zvýšeniu zdravotných, sociálnych, výchovných a ďalších rizík pre jednotlivca aj spoločnosť. Prevencia tohto správania predstavuje súbor stratégií a intervencií, ktoré majú za cieľ predchádzať, zmierniť a riešiť jeho dôsledky (Miovský, et al., 2010). Hýblová rizikové správanie delí do viacerých kategórií. Kategórie zahŕňajú interpersonálne agresívne správanie ako je agresia, šikanovanie, kyberšikanovanie, ale aj intolerancia, antisemitizmus, extrémizmus, rasizmus a xenofóbia. Delikventné správanie súvisí s poškodením hmotných statkov, ako je vandalizmus, krádeže alebo sprejerstvo. Ďalšie formy rizikového správania zahŕňajú záškoláctvo, závislosti, rizikové športové aktivity, sexuálne rizikové správanie, spektrum poruchy príjmu potravy, ale aj negatívne pôsobenie sociálnych sietí (Hýblová, 2018). Rýchly vývoj informačných a komunikačných technológií, ako zdôraznil Dulovics (2019), významne zmenil voľnočasové aktivity, poskytujúc atraktívnejšie spôsoby vyhľadávania a zdieľania informácií, komunikácie a zábavy prostredníctvom virtuálnych prostredí. Avšak s týmito pokrokmi prichádzajú aj určité online riziká, na ktoré poukázali viacerí autori (Niklová, 2019; Gámez-Gaudix et al., 2015 a iní). Dulovics (2018) poukazuje na digitálnu vulnabilitu, ako konsekvenciu neuváženého, nezodpovedného alebo aj hostilného, až agresívneho správania sa v online priestore. Kyberšikanovanie, excesívne používanie internetu, zapájanie sa do nebezpečných online výziev, zverejňovanie súkromných respektíve osobných údajov, kontaktovanie sa s neznámymi ľuďmi, sexting, ale aj iné online rizikové správanie, môže viesť k problémom v oblasti sociálnej, psychickej alebo zdravotnej (Dulovics, 2018). Na vzťah medzi používaním internetu a rizikovým správaním poukázali viacerí autori na národnej úrovni (Emmerová, 2022; Hollá, 2016 a i.) a na medzinárodnej úrovni sa zhodujú (Dobson, 2021; Pace, 2019; Merchant, Hawton, 2017 a i.).

Weeks et al., 2023 uvádzajú, že vyhľadávanie toxických obsahov môže mať vážne dôsledky na duševné a fyzické zdravie detí a mladých ľudí.

V článku sa špecificky zameriame na rizikové správanie vo forme sebapoškodzovania a suicidálneho správania. Síce sebapoškodzovanie a suicidálne správanie stojí v centre záujmu zdravotníckych odborníkov, najmä psychológie a psychiatrie, avšak prevencia suicitídií detí a adolescentov vyžaduje spoluprácu odborníkov z oblasti filozofie, etiky, legislatívy a sociológie. Zároveň je kľúčové angažovanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl (Berkowitz, 2021). Pojmy samovražda, suicídium, samovražedné konanie, suicidívne myslenie sebazabítie, sebaobeta či sebapoškodzovanie, môžu vyznieť ako synonymá, avšak sú to špecifické definície, ktoré sú charakteristické svojimi jedinečnými znakmi. I keď definície suicidia sa líšia, autori majú spoločný prienik, že človek sa cielene a vedome usmrcuje (Koutek, Koucourková, 2003; Šulc, Dvořák, Morávek, 1984; Vágnerová, 1999; Žáková, 2001).

Rozsivalová (2016) špecifikuje, že sebapoškodzovanie je povrchné a úmyselné poškodzovanie svojho tela formou sebarezania, sebaopálenia, predávkovania sa liekmi alebo inými chemickými látkami, sebaškrtanie, úmyselné rozrušovanie rán a pod. Adolescenti majú tendenciu si ubližovať, ale nechcú umrieť. J. Hroncová (2020) uvádza, že dieťa alebo adolescent prežíva komplex príčin, ktoré sa neprejavujú individuálne, ale paralelne sa dopĺňajú a obmieňajú. Ako príklad uvedieme disharmonické rodinné zázemie, ktoré vystrieda alebo doplní nepriaznivá situácia v školskom prostredí. Dieťa alebo mladý človek má pocit, že sa nachádza v neriešiteľnej situácii, z ktorej vidí východisko uvoľnením vnútornej bolesti práve prostredníctvom sebapoškodzovania. Mladí ľudia formou sebapoškodzovania komunikujú svojmu okoliu, že potrebujú pomoc. Táto komunikácia by nemala ostať bez adekvátnej pomoci rodiny alebo školy, pretože ľahostajnosť a apatia voči takýmto varovným signálom môže viesť k samovražde alebo jeho pokusu (Hroncová, 2020).

Koutek, Kocourková (2003) zaraďujú k samovražednému správaniu aj sebapoškodzovanie. Adolescenti sa počas dospievania stretávajú s rôznymi problémami, v súvislosti so sociálnymi interakciami alebo krízovými situáciami. Mladí ľudia hľadajú spôsob úniku zo stresujúceho prostredia a snažia sa zmierniť úzkosť a psychickú bolesť. Neúspešne zvládnutá a riskantná stratégia copingu je sebapoškodzovanie (angl. self-harm, self-injury) Hroncová, 2020).

Roger (2010), definuje samovraždu u mladých ako úmysel spôsobiť si vlastnú smrť. Zdôrazňuje, že termín "samovražda" nie je klinicky tak užitočný. Je potrebná špecifickejšia terminológia: predstavy - myšlienky, správanie, pokusy o suicídium a samotná samovražda. V anglickej terminológii **samovražedné myšlienky** (suicidal ideations) predstavujú idey na opis spektra obáv zo smrti alebo plánovanej samovraždy.

Existujú dva druhy samovražedných myšlienok a to pasívne a aktívne. Pasívne suicídívne myšlienky sú súčasťou želania umrieť, avšak v skutočnosti človek nemá žiaden plán, ako spáchať suicídium. Prchavé suicídálne myšlienky (fleeting suicidal thoughts) a pocity sú časté a mnoho ľudí môže na chvíľu uvažovať nad smrťou, hlavne, ak sú vystavení väčšiemu stresu. Avšak už menej ľudí sa rozhodne konať podľa týchto myšlienok, pretože pre väčšinu ľudí je to len prechodné zmýšľanie a trvá len krátky čas. Niektorí jednotlivci o samovražde uvažujú so zvýšenou frekvenciou a intenzitou myšlienok, čo spôsobuje zdĺhavé znepokojujúce stavy. Pasívne samovražedné myslenie nie je nevyhnutne nízkorizikové. Pasívne samovražedné myslenie môže pomerne rýchlo a bez varovných signálov sklznúť do aktívneho myslenia. Chhibber (2021) uvádza, že prechod z pasívneho na aktívny druh myšlienok nastáva prostredníctvom spúšťacích faktorov, respektíve zhoršením duševného zdravia.

Podľa autorky Ďuricovej (2016) samovražda nepredstavuje iba jednu z foriem suicídálneho správania, avšak samovražedné správanie zahŕňa viacero faktorov ako sú suicídálne nápady, myšlienky a tendencie bez skutočného uskutočnenia suicidity. Takže mladý človek je sprevádzaný procesom myšlienok, ideí a nápadov predtým, ako sa samotný akt začne plánovať alebo sa rozhodne samotný akt vykonať. Práve z týchto dôvodov je nesmierne dôležité pre pomáhajúcich profesionálov rozoznať varovné signály, aby sme mohli predísť zhoršeniu stavu alebo zbytočnej komplikácii stavu a tak zabránili suicídium.

PREVENIA RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

Svetová zdravotnícka organizácia WHO udáva, že suicídálne správanie je vážny zdravotný problém, ktorý si vyžaduje našu pozornosť a zároveň upozorňuje, že prevencia a kontrola rizikového správania nie sú jednoduché. Z výsledkov výskumu WHO vyplýva, že prevencia rizikového správania, ak má byť efektívna, mala by zahŕňať celé spektrum aktivít. Počnúc zabezpečením najlepších možných podmienok pre výchovu detí a adolescentov, cez efektívne liečenie duševných porúch, až po environmentálnu kontrolu rizikových faktorov. Kvalitné

sprostredkovanie informácií a vyzdvihovanie úrovne vedomia spoločnosti sú nevyhnutné faktory úspechu preventívnych aktivít rizikového správania v školách (Rice, Eyre, Riglin, Potter, 2017).

Už v roku 1999 Svetová zdravotnícka organizácia WHO spustila SUPRE-celosvetový program so zámerom prevencie suicidídy. V materiáloch sú predstavené programy určené pre špecifické spoločenské a odborné skupiny, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu v prevencii samovražd na školách. Široký rozsah ľudí a skupín sa dotýka zdravotníckych pracovníkov, pedagógov, sociálne služby, vládu, sociálnych pracovníkov, ale aj právnikov, rodiny a v neposlednom rade aj komunit.

WHO uvádza, že najlepší prístup k prevencii suicidídy školskej mládeže je interdisciplinárna spolupráca, do ktorej patria učitelia, pediatri, zdravotné sestry, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia a sociálni pracovníci v spolupráci s komunitnými zastupiteľstvami. Štatistiky svetovej zdravotníckej organizácie uvádzajú, že každý rok spácha samovraždu skoro 800 000 ľudí. WHO (2021) doplnia, že každých 40 sekúnd umrie človek z dôvodu samovraždy, pričom každá osoba sa aspoň 20 krát pokúsi o samovraždu. V Európe, každý rok umrie samovraždou 128 000 ľudí. Suicídium ovplyvňuje nielen rodiny alebo úzke okruhy komunit, ale zanecháva určité stopy na ľuďoch, ktorí zostávajú. Samovražda nemá stanovené socioekonomické štandardy, rasu, pohlavie, vek alebo ročnú sezónu, pretože sa dotýka nás všetkých od nepamäti a vyskytuje sa nečakane počas celého života.

Ako sme už uvádzali, napriek všetkým uvedeným závažnostiam sa suicídiu dá predísť včasným zásahom, sociálnou podporou a prevenciou. Samovražda je prioritou v Akčnom programe WHO v duševnom zdraví (mhGAP), ktorý bol spustený v roku 2008 a poskytuje usmernenia na rozširovanie poskytovania služieb a starostlivosti v krajinách Európskej Únie. V Európskom pláne pre duševné zdravie v rokoch od 2013 do 2020 sa krajiny z WHO zaviazali znížiť do roku 2020 mieru samovražd v krajinách o 10%. Týmto údajom sa dá vysvetliť, prečo má u nás za posledné roky samovražednosť klesajúcu tendenciu. Mať občasné samovražedné idey je prirodzené, pretože sú v súlade so zdravým vývinovým procesom v detstve a v adolescencii (Dowling, Doyle, 2017).

Venovanie pozornosti špecifikám jednotlivých charakteristík a pojmov sú nevyhnutné k lepšiemu pochopeniu súvislostí, ako sa rizikové správanie pretavuje do rôznych oblastí nášho života a aké významné miesto zohráva rodina a školské prostredie z hľadiska prevencie. Uvedomenie si týchto dôležitých prepojení a súvislostí môže prispieť ku skvalitneniu budúcich opatrení a k zabezpečeniu kvalitnejšej a promptnejšej reakcie širšej odbornej verejnosti.

PREVENIA RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

WHO vo svojich materiáloch uvádza, že spozorovať žiaka, ktorý je v núdzi a potrebuje pomoc, nie je veľký problém. Avšak náročnejšou môže byť otázka, ako reagovať a pristupovať k takémuto žiakovi. Robinson et al. (2018) práve preto poukazuje na dôležitosť dôsledného, citlivého a úctivého jednania so žiakmi. Je to určitá vyváženosť medzi odstupom a blízkosťou, medzi empatiou a úctou, ktorú treba dosiahnuť v kontakte so rizikový žiakom. Efektívne riešenie suicidity v školskom prostredí častokrát vedie ku konfliktu pedagogických alebo odborných zamestnancov, pretože im absentujú špecifické zručnosti, nemajú dostatok času alebo majú svoje vlastné psychologické problémy. Najdôležitejší aspekt prevencie suicídia u detí a mládeže je včasné rozpoznanie detí a adolescentov v núdzi alebo s rizikom suicídia. Na dosiahnutie tejto stratégie je dôležité práve školské prostredie a efektívnosť pedagogických alebo odborných pracovníkov.

Viaceri odborníci (Prúcha, 2020; Petrie 2011; Cameron 2011 a i.) sa zhodujú v názore, že explicitné poučovanie detí a adolescentov o suicidite nie je efektívne. Viac účinné sú témy a okruhy spojené s pozitívnym prístupom k starostlivosti o duševné zdravie. Avšak kľúčové je aj posilňovanie duševného zdravia učiteľov a iných školských odborníkov. Pohoda a rovnováha pedagógov a odborných zamestnancov prispeje k vytvoreniu pozitívneho prostredia, školskej klímy. Mnohé situácie, v ktorých sa zamestnanci škôl ocitajú sú agresívne, odmietavé ba až násilné situácie. Práve preto títo ľudia potrebujú efektívny informačný materiál, ktorý im ponúkne lepšie pochopenie situácie a tým aj primeranejšie reakcie na psychické vypätie (Robinson et al., 2018).

Svetová zdravotnícka organizácia udáva, že pozitívna sebaúcta slúži ako ochrana detí a adolescentov pred psychickým zúfalstvom a sklúčenosťou. Súčasne im sebadôvera pomáha, aby dokázali adekvátne riešiť stresové životné situácie. Sebaúcta sa môže pozdvihnúť rôznymi technikami. WHO odporúča klást dôraz na pozitívne životné skúsenosti, ktoré pomôžu vytvoriť pozitívnu identitu u mladých. Práve prostredníctvom pozitívnych zážitkov z minulosti sa zvyšujú

príležitosti na budovanie možností budúcej sebadôvery. WHO taktiež odporúča zvážiť, akú záťaž deti a adolescenti majú a do akej miery sú nútení podávať výkony. Ako tretí fakt WHO uvádza, že dieťa sa musí cítiť milované. Nestačia len slovné frázy od rodičov, ale konkrétne preukazovanie lásky a citov dieťaťu alebo adolescentovi, aby cítilo, že je bezpodmienečne milované. Deti a adolescenti by nemali byť len akceptované, ale aj s láskou opatrované. Hasking (2016) považuje za dôležité, aby sa deti cítili jedinečné len tým, že sú, že existujú.

Samostatnosť a kritické myslenie sú nevyhnutné v rozvoji pozitívnej sebahodnoty už v ranom veku. Dosiagnutá úroveň sebadôvery u detí súvisí s vývojom ich telesných, spoločenských a odborných zručností. Vysoká úroveň sebaúcty je prepojená nezávislosťou od rodiny a rovesníkov. Deti a žiaci by mali mať znalosti a zručnosti, ako môžu sami sebe poskytnúť pomoc. A vlastne nielen sebe, ale aj iným. V prípade potreby by mali vedieť vyhľadať pomoc dospelých (Hasking et al., 2016).

Svetová zdravotnícka organizácia ďalej špecifikuje, že odborní a pedagogickí zamestnanci musia podporovať a učiť deti a adolescentov, ako vyjadrovať svoje pocity a aby vlastné cítenie brali vážne. Taktiež je potrebné, aby ich v škole podporovali k tomu, aby dôverovali svojim rodičom a iným dôveryhodným dospelým osobám. Sharpe et al. (2016) uvádza, že školské prostredie bez šikany a násilností by bol ideál, avšak deti by mali mať osvojené špecifické zručnosti, aby sa vedeli brániť a aby vedeli zabrániť šikanovaniu a iným násilnostiam na škole a v komunitách, čím sa vytvára bezpečné prostredie. WHO odporúča mať dostupné špecifické informácie o centrách pomoci a ich službách, zverejnené na viacerých miestach školy ako sú napríklad toalety, chodby a vestibuly (Sharpe et al., 2016).

Sharpe et al. (2016) ďalej uvádza, že „súvislá a efektívna komunikácia spojená s dôverou“ boli identifikované ako prvý krok pri prevencii suicídity. Nedostatočná komunikácia a narušená sieť spoločenskej podpory má za následok mlčanie a rastúce napätie vo vzťahoch. Školy v obave, že rozhovorom o samovražedných myšlienkach vyprovokujú žiakov k samotnému činu suicídity, volia mlčanie a absenciu rozhovoru. Je pochopiteľné, že pedagogickým alebo odborným zamestnancom prináša stretnutie so suicidálnym dieťaťom psychické napätie a s ním aj celú škálu emocionálnych reakcií na nevyriešené vnútorné problémy. Suicidálne deti sú väčšinou citlivé na spôsob komunikácie s inými ľuďmi a preto aj neverbálna komunikácia zohráva veľkú rolu. Ak dieťa pôsobí

utiahnuto, môže to byť znakom nedôvery k dospelým, ktorú pravdepodobne zažíva doma v interakcii s rodičmi. Hasking at al. (2016) dodáva, že „suicidálne deti a adolescenti prejavujú veľkú mieru nerozhodnosti v akej miere, a či vôbec, majú prijať ponúkanú pomoc, respektíve či majú žiť alebo zomrieť“. Správanie mladých ľudí často kolíše od hľadania pomoci k ráznemu odmietaniu a zamestnanci škôl si ho môžu zle vysvetľovať (Sharpe et al., 2016).

Je nevyhnutné, aby si pedagogickí a odborní pracovníci neustále zlepšovali svoje vedomosti a zručnosti prostredníctvom špeciálnych výcvikov zameraných na komunikáciu so suicidálnymi žiakmi. Aby hlbšie pochopili výšku rizika suicidity a jej prevencie v rámci školstva. Výcvik komunikačných zručností, identifikácie vlastného nepokoja, ujasnenie si presných hraníc a cieľov, postrehnutie depresívnych sklonov a suicidálneho správania u mladistvých, spolu so znalosťami aktuálnej dostupnej podpory, sú relevantné prostriedky efektívnej prevencie suicidity na školách. WHO uvádza, že rýchly a rozhodný zásah pedagogického alebo odborného pracovníka, teda odvedenie suicidálnej osoby k odborníkovi, pedopsychiatrovi, na pohotovostnú lekársku službu alebo k obvodnému lekárovi, môže zachrániť život. Ďalšou nevyhnutnou formou ochrany života suicidálnych detí a adolescentov sú podľa WHO rôzne formy dozoru na školách a odstránenie alebo zamknutie nebezpečných liekov, zbraní, pesticídov, nožov, žiletiek, a to nielen v školskom prostredí, ale aj v domácnostiach. Avšak takéto opatrenia nie sú postačujúce a preto je dôležité poskytnúť aj psychologickú podporu (Robinson et al., 2018).

Svetová zdravotnícka organizácia varuje, že samovražda nie je bleskom z neba, adolescenti dávajú ľuďom zo svojho okolia dostatok varovných signálov a možností na zasiahnutie. Pedagógovia a odborní zamestnanci musia teda v prevencii suicidity včasne identifikovať žiakov s poruchami osobnosti a ponúknuť im psychologickú podporu. Musia vytvárať blízke vzťahy so žiakmi a prostredníctvom dialógov ich pochopiť a poskytnúť im nevyhnutnú pomoc. Pedagógovia svojím príkladným správaním a pravidelnou psychohygienou môžu zmierniť psychický nepokoj detí a adolescentov. Pedagógovia by mali byť všímaví a vyškolení, aby včasne vedeli rozpoznať suicidálnu komunikáciu, či už z verbálnej komunikácie alebo zo zmeneného správania žiaka. WHO uvádza, že destigmatizovanie duševných porúch v školskom prostredí pomáha k eliminácii rizikových správani ako je zneužívanie alkoholu, drog, záškoláctvo, šikany a kyberšikany. Vedieť rýchlo a efektívne vyhľadať adekvátnu odbornú pomoc

a obmedziť prístup žiakov k nebezpečným predmetom alebo liekom môže zachrániť život dieťaťa alebo adolescenta. Taktiež, je nevyhnutné, aby pedagóg alebo odborný pracovník mal zabezpečený prístup k supervízií a možnostiam na efektívne zvládanie stresu v práci (Hasking et al., 2016).

Pozorujeme, že špecifiká prevencie suicidít sú náročné a preto vyžadujú špecializovaných odborníkov, ktorí sa v plnom rozsahu venujú prevencii. V anglickom školstve sa uprednostňuje School Pastoral Care –pastoračná podpora detí, ako model emočnej, sociálnej ale aj duševnej podpory. Vizard (2016) uvádza, že nejde o náboženskú formu podpory, ale skôr ide o to, aby všetky potreby detí a pedagógov školy boli uspokojené. School Pastoral Care pomáha pedagógom a žiakom v ich osobnom a sociálnom raste a pri osvojovaní pozitívnych postojov prostredníctvom vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a odbornými zamestnancami. Väčšina škôl disponuje vysoko vyškoleným a oddaným pastoračným personálom, ktorý má dobré predpoklady na riešenie závažných problémov, ako sú poruchy príjmu potravy, úzkosť, depresia, šikanovanie alebo stres. Odborní zamestnanci škôl alebo pastoračný personál je pravidelne a systematicky podporovaný lekármi, zdravotnými sestrami, poradcami a špecialistami ako je napríklad CAMHS - Children and Mental Health Services (služby duševného zdravia pre deti a dospelých). Filozofia pastoračného tímu je, že dieťa bude akademicky úspešnejšie, ak bude mať uspokojené svoje osobné a sociálne potreby.

Zraniteľné deti potrebujú prístup k včasnej, na žiaka zameranej vysokokvalitnej starostlivosti, aby sa zlepšilo ich duševné zdravie a aby sa predišlo ďalšiemu zhoršeniu (Sadler, Vizard et al., 2018). Prístup v rámci školy si podľa Haskinga (2018) vyžaduje partnerstvo medzi vedúcimi v škole, učiteľmi, rodičmi a širšou komunitou. Univerzálne prístupy zahŕňajú poskytovanie školení pre zamestnancov na identifikáciu problémov duševného zdravia a rozvíjanie partnerstiev s rodičmi, rodinami a komunitnými službami. Cieľové prístupy zahŕňajú externe poskytovanú terapeutickú podporu, ako je poradenstvo alebo podpora pracovníkov v oblasti duševného zdravia a rad interných služieb, ako sú individuálne stretnutia s vyškoleným členom personálu a cieľové individuálne alebo malé skupinové intervencie.

ZÁVER

Je nevyhnutné uvedomiť si, že virtuálny svet nie je izolovaný od reálneho života a môže mať hlboký dopad na mentálne a emocionálne blaho jednotlivcov. Vnútorne rizikové faktory ako neschopnosť zvládať proaktívne život, neschopnosť zvládnuť náročné situácie, neschopnosť riešiť problémy, nadmerné požívanie smartfónu do neskorých nočných hodín či vyhľadávanie toxických obsahov, môže mať vážne dôsledky na duševné ale aj fyzické zdravie mladých ľudí. Pochopenie komplexnej povahy rizikového správania mladých ľudí a implementácia cielených preventívnych stratégií v školskom prostredí sú kľúčové pre podporu blahobytu a akademického úspechu detí a mladých ľudí. Prevencia suicídie v školskom prostredí je nevyhnutná a náročná úloha, ktorá si vyžaduje komplexný prístup a aktívnu spoluprácu medzi rôznymi odborníkmi a spoločenskými skupinami. Svetová zdravotnícka organizácia zdôrazňuje dôležitosť včasného rozpoznanie rizikového správania a poskytnutia adekvátnej podpory mladým ľuďom. Efektívna prevencia rizikového správania v školách si vyžaduje nielen poskytovanie informácií a podpory žiakom, ale aj odborné školenie pedagogických pracovníkov na identifikáciu a správne reagovanie na rizikové situácie.

V rámci prevencie je dôležité venovať pozornosť rozvoju pozitívnej sebaúcty, posilňovaniu sociálnych zručností detí a mladých ľudí a paralelne vytvárať bezpečné a podporné školské prostredia. Komunikácia medzi pedagógmi, odborníkmi a rodičmi je kľúčom k úspešnej prevencii, pričom je nevyhnutné odstrániť stigmú spojenú s duševnými poruchami, čo umožní otvorene hovoriť o emocionálnom blahu a duševnom zdraví.

Významným prvkom prevencie suicídity je aj poskytovanie odbornej podpory a dostupných služieb pre deti a adolescentov, ako aj efektívny manažment rizikových faktorov. Spolupráca medzi školami, rodinami a komunitnými organizáciami je kľúčová pre úspešnú prevenciu suicídie a zlepšenie duševného zdravia mladých ľudí, pretože to nie je len zodpovednosťou škôl a odborníkov, ale celého spoločstva. Súdržná a systematická podpora detí a adolescentov vo všetkých oblastiach ich života môže viesť k redukcii rizikového správania a zachovaniu ich života a zdravia. Potrebu realizácie pravidelnej prevencie rizikového správania žiakov na školách, je nevyhnutné prostredníctvom učiteľov, ale predovšetkým prostredníctvom erudovaných a odborných zamestnancov škôl, aby dokázali lepšie vnímať signály hroziaceho rizika a dokázali správne voliť postup konania.

REFERENCIE

- Berkowitz M. W. (2021). PRIMED for Character Education: Six Design Principles for School Improvement. Routledge.
- Cameron, C., & Moss, P. (2011) (Eds.). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dobson, E. T., Croarkin, P. E., Schroeder, H. K., Varney, S. T., Mossman, S. A., Cecil, K., & Strawn, J. R. (2021). Bridging Anxiety and Depression: A Network Approach in Anxious Adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 280(Pt A), 305–314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.027>
- Doyle, L., Treacy, M. P., & Sheridan, A. (2015). Self-harm in young people: Prevalence, associated factors and help-seeking in school-going adolescents. *International Journal of Mental Health Nursing*, 24(6).
- Duffek, V., Fiala, J., Hořejší, P., Mentlík, P., Polcar, J., Průcha, T., & Rohlíková, L. (2021). Pre-service teachers' immersive experience in virtual classroom. In *Research and Innovation Forum 2020: Disruptive Technologies in Times of Change* (pp. 155–170). Springer International Publishing.
- Dulovics, M. (2018). Online rizikové správanie a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy. Banská Bystrica: Belianum.
- Dulovics, M. (2014). Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí. Banská Bystrica: Belianum.
- Đuricová, L., & Lukáčová, L. (2016). Adolescent school-related self-concept in relation to adolescent personality. *The New Educational Review*, 43, 263–273.
- Emmerová, I., et al. *Sociálna pedagogika–vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Favril, L., Yu, R., Uyar, A., et al. (2022). Risk factors for suicide in adults: systematic review and meta-analysis of psychological autopsy studies. *BMJ Mental Health*, 25, 148–155.
- Gámez-Gaudix, M., Borrajo, E., & Almendros, C. (2015). Risky online behaviours among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(1).
- Hasking, P., & Boyes, M. (2018). Cutting Words: A Commentary on Language and Stigma in the Context of Nonsuicidal Self-Injury. *The Journal of*

- Nervous and Mental Disease, 206(11), 829–833.
<https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000899>
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kropáčová, K. et al. (2013). Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Banská Bystrica: Belianum.
- Hroncová, J., Niklová, M., et al. (2020). Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí–teoretická reflexia a prax. Banská Bystrica: Belianum.
- Hýblová, S. (2018). Preventívni aktivity jako součást práce dětského domova. In: Prevencia 3, 3-7. Bratislava: MŠVVaŠ SR. ISSN 1336-3689
- Koutek, J., Kocourková, J. (2003). Sebevražedné chování, současné poznatky o suicidalitě a její specifika u dětí a dospívajících. Praha: Portál.
- Marchant, A., et al. (2017). A systematic review of the relationship between internet use, self-harm and suicidal behaviour in young people: The good, the bad and the unknown. PLoS ONE, 12(8), e0181722.
- Miovský, M., et al. (2015). Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Národné centrum zdravotníckych informácií. (2021).
<https://www.nczisk.sk/aktuality/Pages/Samovrazdy-a-samovrazedne-pokusy-v-Slovenskej-republike-2020.aspx>
- Niklová, M., Novocký, M., & Dulovics, M. (2019). Risk aspects of online activities in victims of cyberbullying. European Journal of Mental Health, 14(1).
- OECD/European Observatory on Health Systems and Policies. (2023). Slovakia: Country Health Profile 2023. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/98f25a9b-en>.
- Pace. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. Theory & Research in Social Education.
- Petrie, P. (2007). Social Pedagogy: Working directly with children. In B. Luckock and M. Lefevre (Eds.), Direct work with children and young people: A guide to social work practice in fostering, adoption and residential care. London: BAAF.
- Petrie, H. G. (2011). The dilemma of enquiry and learning. Living Control Systems Publ.
- Rice, F., Eyre, O., Riglin, L., & Potter, R. (2017). Adolescent depression and the treatment gap. The Lancet Psychiatry, 4(2), 86–87.

- Robinson, J., et al. (2013). Systematický prehľad školských intervencií zameraných na prevenciu, liečbu a reakciu na samovraždu - súvisiace správanie u mladých ľudí. *Kríza*, 34, 164–182.
- Rogers, S. (2010). Play and pedagogy: A conflict of interests? In *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 13-26). Routledge.
- Sadler, K., et al. (2018). *Mental Health of Children and Young People in England, 2017: Trends and characteristics*. Leeds, UK: NHS Digital.
- Rozsívalová, E. (2016). Sebeпоškozování v dětství a dospívání. Přehledové články sebeпоškozování v dětství a dospívání. <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2016/01/06.pdf>
- Šulc, J., Dvořák, J., Morávek, M. (1984). *Člověk na pokraji svých sil*. Praha: Avicenum.
- Tanner, A., Hasking, P., & Martin, G. (2016). Co-Occurring Non-Suicidal Self-Injury and Firesetting Among At-Risk Adolescents: Experiences of Negative Life Events, Mental Health Problems, Substance Use, and Suicidality. *Archives of Suicide Research*, 20(2), 233–249.
- Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Varahachalam, S. P., Lahooti, B., Chamaneh, M., et al. (2021). Nanomedicine for the SARS-CoV-2: State-of-the-Art and Future Prospects. *International Journal of Nanomedicine*, 16, 539–560.
- World Health Organization. (2017). Preventing suicide: A resource for media professionals. https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/resource_booklet_2017/en
- WHO. (2014). *Zdravie 2020 a dokument Investícia do detí: stratégia zdravia pre európske deti a adolescentov na roky 2015 až 2020*.
- Žáková, M. (2001). *Rizikový klient*. Trnava: Trnavská univerzita.

ODBORNÉ PRÍSPEVKY II

NÁRODNÝ PROJEKT PREVENČIA A ELIMINÁCIA NÁSILIA A SOCIÁLNEHO VYLÚČENIA PROSTREDNÍCTVOM NÁRODNÝCH LINIEK POMOCI

NATIONAL PROJECT PREVENTION AND ELIMINATION OF VIOLENCE AND SOCIAL EXCLUSION THROUGH NATIONAL HELPLINES

Mgr. Andrej Kostanjevec¹

¹Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, Špitálska 8, 812 67 Bratislava

ABSTRAKT

V príspevku informujeme o novom národnom projekte, jeho cieľoch, spôsobe realizácie aktivít, ktoré linky budú spolupracovať a aké inovácie v systéme dištančného poradenstva prinesú. Zároveň hodnotíme činnosť Národnej linky na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K za rok 2023 a predstavujeme jej plány do budúcnosti v kontexte tohto nového národného projektu.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Projekt. Linka pomoci. Deti. Mládež. Ženy. Poradenstvo. Nebezpečenstvo. Násilie. Duševné zdravie.

ABSTRACT

In my contribution I will inform about the new national project, its objectives, the way of implementing activities, which lines will cooperate and what innovations in the distance counselling system they will bring. I also evaluate the activities of the National Helpline for Children at Risk MORE THAN NI(c)K for the year 2023 and present its plans for the future in the context of this new national project.

KEYWORDS

Project. Helpline. Children. Youth. Women. Consultancy. Danger. Violence. Mental health.

GRANTOVÁ PODPORA

Národný projekt Prevencia a eliminácia násilia a sociálneho vylúčenia prostredníctvom národných liniek pomoci, kód projektu: 401405DWW8

PRÍSPEVOK

Národný projekt (ďalej len „NP“) vychádza z potreby komplexného riešenia formy poskytovania distančného poradenstva. Dištančné poradenstvo prostredníctvom liniek pomoci aktuálne do veľkej miery poskytujú mimovládne organizácie. Ich zameranie na cieľové skupiny, obsah (štandardizované poradenstvo špecializované podľa potrieb cieľovej skupiny) a rozsah poskytovaného poradenstva (nepretržitá bezplatná dostupnosť 24/7) nie sú vymožiteľné, a to ani vtedy ak bude nastavená účinná podpora zo strany štátu. Z hľadiska potrieb cieľovej skupiny je nevyhnutné túto nenahraditeľnú formu krízovej pomoci zabezpečiť štátom poskytovanou činnosťou, ktorá garantuje, že podpora poskytovaná dištančným poradenstvom je:

štandardizovaná, špecificky reflektujúca potreby cieľových skupín a dostupná bezplatne počas celého roka.

Prijímateľom NP je Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny (ďalej len „Ústredie PSVR“). Jeho kompetencie a úlohy vyplývajú z osobitných predpisov, akým je najmä 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 v znení neskorších predpisov.

NP čiastočne nadväzuje na NP Podpora ochrany detí pred násilím (ďalej len „NP PODPN“), ktorý v rokoch 2017 až 2023 realizovalo Ústredie PSVR. Hlavnou aktivitou NP PODPN bolo vytvorenie podmienok pre systémovú podporu ochrany detí pred násilím. Jednou z podaktivít NP PODPN bolo „Zriadenie národnej linky na pomoc deťom v ohrození“. Realizácia NP PODPN vo výraznej miere prispela k zvýšeniu informovanosti odbornej aj laickej verejnosti. Taktiež je potrebné čo najviac prispieť k tomu, aby sa ochrana detí stala nielen individuálnou, ale aj celospoločenskou hodnotou.

Napriek vysokému počtu zrealizovaných aktivít v rámci NP PODPN je nutné konštatovať, že pretrvávajú vysoká miera latencie rôznych foriem násilia páchaného na deťoch založená na nedostatočnej miere plnenia si oznamovacej

povinnosti, predovšetkým zo strany laickej verejnosti, a to z dôvodu obáv z možného ohrozenia zo strany páchatel'a, neistoty z mylného vyhodnotenia situácie či z dôvodu nezájmu o dianie v okolí.

Národná linka VIAC AKO NI(c)K dopĺňa systém už existujúcich liniek, ktoré rovnako pomáhajú a radia ľuďom v rôznych ťažkých životných situáciách. Ich úloha v spoločnosti je nezastupiteľná, keďže často sú jediným spojením ohrozených ľudí s odborníkmi. Práve dištančná forma pomoci im totiž zabezpečuje maximálne súkromie a priestor zdôveriť sa. Vďaka dlhoročným skúsenostiam mimovládnych organizácií boli otvorené problematické oblasti v systéme ochrany detí ohrozených násilím od úrovne dištančného poradenstva a krízovej intervencie následným delegovaním na príslušné zložky a rezorty. V roku 2023 prijala Národná linka na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K celkovo 5 917 kontaktov cez čet a 75 kontaktov prostredníctvom e-mailovej komunikácie. Poskytla poradenstvo a pomoc celkovo 1 792 klientom. V rámci svojej činnosti vykonala viac ako 24-krát krízovú intervenciu v spolupráci s orgánmi činnými v trestnom konaní resp. so záchrannými zložkami a zaslala 19 podnetov na riešenie situácie maloletých detí na príslušné oddelenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

Ústredie PSVR ako prijímateľ NP bude realizovať aktivity projektu prostredníctvom Národnej linky na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(c)K a do NP boli zapojené dve partnerské organizácie. Prvým partnerom je Inštitút pre výskum práce a rodiny (ďalej len „IVPR“) prostredníctvom Národnej linky pre ženy zažívajúce násilie (ďalej len „NLŽ“) a druhým partnerom je Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky (ďalej len „MZ SR“) prostredníctvom Národnej linky na podporu duševného zdravia (ďalej len „NLPDZ“).

NLŽ bola zriadená v roku 2014 v rámci NP Prevencia a eliminácia násillia na ženách, prijímateľom ktorého bol IVPR. IVPR je za účelom prevádzkovania NLŽ registrovaným poskytovateľom sociálnych služieb podľa ustanovenia § 53 zákona č. 448/2008 Z. z o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. NLŽ je jedinou linkou poskytujúcou krízovú pomoc ženám zažívajúcim násilie na celoštátnej úrovni, ktorá je dostupná bezplatne a nepretržite. Počas svojho fungovania nadviazala spoluprácu s ostatnými poskytovateľmi špecializovaných služieb podpory a ochrany pre ženy zažívajúce násilie, ktoré mimo prevádzkových hodín svojich pohotovostných liniek prepájajú alebo odkazujú volajúcich na NLŽ. NP nadväzuje na štruktúry

a skúsenosti IVPR a personálne posilňuje NLŽ a zabezpečuje špecializovanú podpornú službu pre ženy zažívajúce násilie a ich deti v súlade s:

- operačnými cieľmi Celoštátnej stratégie rovnosti žien a mužov v Slovenskej republike na roku 2021-2027,
- úlohami Akčného plánu rovnosti žien a mužov na roky 2021-2027 a
- prioritami Národného akčného plánu na prevenciu a elimináciu násilia na ženách na roky 2022–2027.

MZ SR je ústredným orgánom štátnej správy Slovenskej republiky pre oblasť zdravotníctva. MZ SR realizuje národné projekty od roku 2010. MZ SR v rokoch 2021 až 2023 prevádzkuje NLPDZ zo zdrojov Plánu obnovy a odolnosti.

Hlavným cieľom národného projektu je podpora aktívneho začlenenia prostredníctvom dištančnej krízovej pomoci osobám v nepriaznivej sociálnej situácii v dôsledku ohrozenia násilím alebo ohrozenia duševného zdravia, vrátane detí, a zvyšovaním povedomia o nenásilí a duševnom zdraví.

Uvedený cieľ bude dosiahnutý prostredníctvom dvoch hlavných aktivít: zvýšením dostupnosti podpory dištančnej krízovej pomoci osobám v nepriaznivej sociálnej situácii v dôsledku ohrozenia násilím alebo ohrozenia duševného zdravia, vrátane detí a zvyšovaním povedomia v oblasti problematiky násilia a podpory duševného zdravia. Princíp nepretržitosti a bezplatnosti poskytovanej krízovej pomoci zaručuje dostupnosť podpory aj pre ľudí pochádzajúcich z domácností v hmotnej núdzi alebo vystavených riziku príjmovej chudoby.

Cieľovou skupinou NP v zmysle OP Slovensko sú: FO v nepriaznivej sociálnej situácii ako prijímatelia sociálnych služieb; príslušníci marginalizovaných komunít vrátane MRK; deti v núdzi; osoby zažívajúce násilie; ako FO, ktorým bolo alebo malo byť trestným činom ublížené na zdraví; osoba so zdravotným postihnutím; domácnosti v hmotnej núdzi; domácnosti vystavené riziku príjmovej chudoby; štátni príslušníci tretích krajín, vrátane migrantov; zamestnanci v oblasti sociálneho začlenenia ako zamestnanci vykonávajúci politiky a opatrenia v oblasti prevencie diskriminácie a/alebo sociálneho začlenenia vo verejnom aj neverejnom sektore; široká verejnosť v rámci informačných a mediálnych kampaní; klienti KC. Cieľové skupiny sa môžu obrátiť na linky pomoci ako klienti, pri zachovaní špecializácie linky pomoci, ale aj tretie osoby v záujme osoby patriacej k cieľovej skupine, resp. osoby, ktoré požadujú distribúciu na inak špecializované linky pomoci alebo organizácie.

Výstupy a výsledky zrealizovaných aktivít budú sledované počtom osôb poskytujúcich sociálne alebo asistenčné služby, počet intervencií v dištančnom poradenstve a počet zrealizovaných informačných kampaní.

Vecnými odbornými garantmi sú Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch a odbor rovnosti žien a mužov a rovnosti príležitosti MPSVR SR.

Zámerom NP je prostredníctvom realizácie aktivít prispieť k plneniu cieľov a úloh vyplývajúcich zo strategických dokumentov, ktoré sa primárne zameriavajú na oblasť ochrany detí pred násilím, vrátane digitálneho priestoru a zároveň podporiť nediskrimináciu a aktívnu účasť v spoločnosti prostredníctvom zlepšenia systému ochrany detí pred násilím.

Špecifickým cieľom NP je stanovenie štandardov výkonu dištančného poradenstva a bezplatný prístup k poradenstvu pre cieľové skupiny, zároveň prevencia sociálneho vylúčenia, zvyšovanie povedomia o nenásilí a duševnom zdraví a eliminácia vzniku sociálno-patologických javov v spoločnosti.

NP bude realizovaný žiadateľom a partnerom prostredníctvom dvoch hlavných aktivít :

1. Hlavná aktivita: Podpora osôb v nepriaznivej sociálnej situácii ohrozených násilím alebo ohrozením duševného zdravia, vrátane detí poskytovaním dištančnej krízovej pomoci

Hlavná aktivita bude realizovaná prostredníctvom troch podaktivít:

Podaktivita 1.1: Prevencia ohrozenia a podpora rovnakých šanci detí prostredníctvom Národnej linky na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(C)K

Špecifickým cieľom podaktivity bude prostredníctvom Národnej linky na pomoc deťom v ohrození VIAC AKO NI(C)K okrem už fungujúcej chatovej a e-mailovej formy poskytovania dištančného poradenstva poskytovať aj telefonické poradenstvo. Telefonická linka bude dostupná na osobitnom bezplatnom telefónnom čísle a bude fungovať v nepretržitom režime, aby sa na ňu deti mohli s dôverou kedykoľvek obrátiť a nájsť riešenie ich situácie.

Vyškolení odborníci budú prostredníctvom bezplatnej online a telefonickej komunikácie poskytovať deťom rýchlu a adresnú pomoc, poradenstvo, podporu a krízovú intervenciu.

V prípade potreby môže dôjsť aj k distribúcii klientov na iné odborné organizácie poskytujúce pomoc, resp. pomoci pri vyhľadávaní odbornej pomoci mimo online

prostredia. Spojiť sa s odborníkmi je možné cez chat na webovej stránke www.viacakonick.sk alebo cez mobilnú aplikáciu a aj prostredníctvom e-mailu na adrese pomoc@viacakonick.gov.sk. Na národnú linku sa môže tiež obrátiť aj dospelá osoba alebo dieťa, ktorá/ktoré chce oznámiť či konzultovať prípad násilia na inom dieťati.

Výsledkom činnosti národnej linky bude okrem poskytovania dištančného poradenstva a krízovej intervencie, sociálnej depistáže a prevencie aj vykazovanie relevantných štatistických údajov potrebných ako východiskové, podporné a kontrolné informácie pre realizáciu komplexnej stratégie pre ochranu detí pred násilím a pre ochranu detí v on-line prostredí.

Konzultanti národnej linky postupujú v poradenskom procese v súlade s Etickým kódexom a Pravidlami pomoci národnej linky, ktoré sú prílohami Metodického príručky dištančného poradenstva a krízovej intervencie v podmienkach Národnej linky na pomoc deťom v ohrození. Metodika NL vznikla v úzkej spolupráci a na základe skúseností organizácií pôsobiacich v oblasti dištančného poradenstva a krízovej intervencie, príslušných rezortov a odborných inštitúcií.

Podaktivita 1.2: Prevencia ohrozenia násilí a podpora nediskriminácie žien prostredníctvom Národnej linky pre ženy zažíajúce násilie

Špecifickým cieľom podaktivity je prostredníctvom NLŽ poskytovanie špecializovaného poradenstva a posilnenia systému integrovanej podpory zvýšiť prevenciu sociálneho vylúčenia v dôsledku násilia na ženách, ako jedného z prejavov diskriminácie žien.

Primárnou cieľovou skupinou podaktivity sú ženy zažívajúce násilie, ktoré sú v zmysle zákona č. 274/2017 o obetiach trestných činov v znení neskorších predpisov fyzickými osobami, ktorým bolo alebo malo trestným ublížené na zdraví.

NLŽ bude dostupná aj na miestach s absenciou špecializovaných služieb pre ženy zažívajúce násilie a pre ženy, ktoré sa nachádzajú v odľahlých oblastiach. Dostupnosť podpory bude posilnená zásadami anonymity a dôvernosti, ktoré napomáhajú odbúravať pocity hanby a strachu. Nakoľko je volanie na NLŽ bezplatné, môžu linku kontaktovať aj ženy, ktoré si nemôžu dovoliť kontaktovať iné obdobné služby z dôvodu ich spoplatnenia alebo z dôvodu, že nemajú finančné prostriedky na cestovné alebo iné náklady spojené s vyhľadáním ambulantnej podpornej služby.

Z pohľadu prístupu k potrebám cieľovej skupiny pôjde o podporné strániace poradenstvo vychádzajúce z dôvery v schopnosti volajúcej osoby a podpory jej

autonómie a kompetencie prijímať rozhodnutia na základe poskytnutých kvalifikovaných informácií. NLŽ bude realizovať aj poradenstvo pre zamestnancov inštitúcií v prípade kontaktu so ženou zažívajúcou násilie a rozširovať spoluprácu a zapojenie v systéme integrovanej pomoci. Súčasťou technologického zabezpečenia prevádzky NLŽ je aj systém zberu kvantitatívnych a kvalitatívnych dát, ktoré sú zdrojom informácií o opatreniach politik proti násiliu a diskriminácii. NLŽ bude zabezpečovať týždenný online monitoring dostupnosti krízového bezpečného ubytovania pre ženy zažívajúce násilie a ich deti a tieto bude postupovať ďalším inštitúciám zapojeným do integrovaného systému.

Počas realizácie podaktivity sa predpokladá rozšírenie dostupnosti podpory prostredníctvom rozšírenia personálnych kapacít NLŽ, rozšírenie spolupráce v systéme integrovanej pomoci, zavedenie dištančnej krízovej pomoci pre prípady sexuálnej viktimizácie a poskytovanie kvalifikovaných informácií v súlade s právnym poriadkom SR. Poskytovanie informácií o násilí páchanom na ženách a o činnosti linky sa bude týkať aj volajúcich osôb z odborných profesií, organizácií a inštitúcií.

Princípy NLŽ budú vychádzať z Metodiky poskytovania komplexnej podpory a ochrany ženám zažívajúcim násilie a ich deťom, Minimálnych štandardov Rady Európy, zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov a Metodiky NL.

Podaktivita 1.3.: Podpora duševného zdravia prostredníctvom Národnej linky na podporu duševného zdravia

Špecifickým cieľom tejto podaktivity je podpora duševného zdravia prostredníctvom prevádzkovania Národnej linky na podporu dištančného poradenstva kombinovanou formou telefonického a online poradenstva zameraného na oblasť duševného zdravia. Od roku 2025 bude činnosť NLPDZ rozšírená o oblasť týkajúcu sa problematickeho prežívania vlastnej sexuality či sexuality blízkych osôb prostredníctvom anonymného dištančného poradenstva online formou s prepojením na ponuku krízovej intervencie. Možnosť anonymne a bezplatne napísať otázku a v prípade záujmu aj možnosť nadviazania konverzácie s poradcom. V prípade záujmu o krízovú intervenciu bude možné dohodnúť si konkrétny termín krízovej intervencie poskytovanej telefonicky alebo online formou. V naliehavých situáciách mimo prevádzkových hodín NLPDZ bude klient odkazovaný na linky dištančného poradenstva fungujúce v nepretržitej prevádzke.

Na podporu uvedených prístupov má NLPDZ ako štátna linka zastrešovaná MZ SR poskytovať dištančné poradenstvo zamerané na oblasť duševného zdravia v slovenskom jazyku a čiastočne aj v ukrajinskom jazyku.

Cieľom národnej linky je poskytovanie online poradenstva a telefonického poradenstva s cieľom poskytnúť anonymnú a dištančnú formu komunikácie pri poskytovaní služieb v oblasti starostlivosti o duševné zdravie a to konkrétne poskytnutie psychologického poradenstva, krízovej intervencie a bezpečného priestoru pre rozhovor o neistote, obavách či psychických problémoch, podpora zdravotníkom, ktorí zažívajú nadmernú záťaž a sú vystavení zvýšenej pravdepodobnosti rozvoja stresom podmienených psychických porúch, poskytnutie poradenstva a podpory pri zvládaní akútnej stresovej reakcie či príznakov rozvíjajúcej sa posttraumatickej stresovej reakcie na mimoriadne stresové udalosti a poskytnutie poradenstva v oblasti problematickeho prežívania vlastnej sexuality či sexuality blízkych osôb.

2. Hlavná aktivita: Zvyšovanie povedomia v oblasti problematiky násilia a podpory duševného zdravia

Súčasťou činnosti národných liniek pomoci bude aj realizácia kampane s cieľom zvyšovania povedomia o problematike s ohľadom najmä pre cieľovú skupinu osôb, pre ktoré je činnosť tej ktorej linky určená. Zvyšovanie povedomia bude orientované predovšetkým na informovanie o nástrojoch pomoci. V tejto súvislosti bude kladený dôraz najmä na informovanie o národných linkách pomoci, o formách a následkoch násilia páchaného na deťoch, ženách a ale aj o možných iných rizikách, ktoré aktuálne ohrozujú deti a mladých ľudí v reálnom aj v digitálnom priestore.

Kampaň bude oslovať cieľové skupiny pomocou nasledovných mediatypov:

- Google–kampaň vo vyhľadávaní
- Google GDN–bannerová kampaň
- Facebook a Instagram reklamy
- YouTube reklamy
- Organizovanie osvetových a popularizačných podujatí pre širokú verejnosť
- Organizovanie odborných seminárov, workshopov a konferencií pre odbornú verejnosť

Témy kampane budú reflektovať zameranie jednotlivých liniek pomoci. Cieľová skupina bude rôznymi formami informovaná o možných ohrozeniach ako napr. domáce násilie, šikana v školskom prostredí, kyberšikana, sebapoškodzovanie

detí a suicidálne správanie, sexuálne zneužívanie, domáce násilie a násilie na ženách, vrátane sexuálneho násillia, obťažovanie na pracovisku, duševné zdravie, problematika spojená s neobvyklou sexuálnou preferenciou a pod. Ďalšou témou komunikačnej kampane bude dostupnosť pomoci a informovanie o možnostiach ambulatnej špecializovanej pomoci na regionálnej úrovni. Pre dosiahnutie čo možno najlepších výsledkov informovanosti budú tieto témy prezentované formou videospotov zverejnených v online prostredí, online bannerov, deterrence messages, ale aj printovými formami ako napr. letáky, plagáty, nálepky a pod., ktoré budú distribuované priamo cieľovej skupine. Pre tieto účely budú využité aj kontá resp. stránky jednotlivých liniek na sociálnych sieťach.

Informačné a mediálne kampane na celoštátnej úrovni zvýšia povedomie o rovnosti príležitostí, nediskriminácii a nároku na prevenciu sociálneho vylúčenia v dôsledku zážitku násillia, ohrozenia násillím alebo v dôsledku stigmatizácie ľudí s ohrozeným duševným zdravím, ako aj o dostupných podporných opatreniach. Súčasne, vedenie informačných a mediálnych kampaní verejnými inštitúciami zvýrazní dôležitosť prevencie násillia a ohrozenia duševného zdravia a plnenia záväzkov SR v týchto oblastiach.

Nadviazaním na predchádzajúce skúsenosti prijímateľa a partnerov a rozšírením ich odborných činností umožní v praxi overiť nastavené jednotné štandardy kvality dištančného poradenstva prostredníctvom liniek pomoci, čo poskytne podklad pre prijatie osobitnej legislatívnej úpravy o krízovej pomoci a k nastaveniu trvalo stabilného systému pomoci.

Spoločným a kľúčovým cieľom je stabilizovať systém dištančného poradenstva prostredníctvom liniek pomoci a rovnako zabezpečenie poskytovania tohto typu poradenstva v rámci štátneho rozpočtu. Je nevyhnutné, aby bolo neohroziteľne (napríklad skončením projektu) zabezpečené dištančné poradenstvo aj v konkrétnych špecifických oblastiach ako ochrana pred násillím, depistáž sociálnopatologických javov a poskytovanie poradenstva osobám s poruchou voľby sexuálneho objektu. Tento národný projekt a jeho implementácia je súčasťou pripravovanej legislatívy, ktorá bude upravovať dištančné poradenstvo a štandardy fungovania prostredníctvom liniek pomoci. Dištančné poradenstvo má svoju nezastupiteľnú rolu v oblasti prevencie. Všetky náklady vynaložené v oblasti prevencie vedú k rapídnejmu zníženiu nákladov na liečbu klienta/pacienta, psychologickú pomoc, dôsledky neschopnosti pracovať v kvalifikovanom zamestnaní, ale aj javy ako kriminality, bezdomovectvo, závislosti a pod. Konkluzívne, po skončení projektu nastanú tieto systémové

zmeny: rozšírenie odborného poradenstva pre ženy ohrozené sexuálnym násilím aj mimo blízkych vzťahoch, rozšírenie o odborné sprevádzanie a poradenstvo inštitúciám, ktoré prichádzajú do kontaktu s obeťami násilia, rozšírenie o aktívne vyhľadávanie sociálno-patologických skupín a nebezpečných obsahov on-line (depistáž), novovytvorenie odborného poradenstva pre osoby s poruchou voľby sexuálneho objektu a tiež legislatíva pre stabilizáciu, odbornosť a legitímnosť dištančného poradenstva.

Informovanosť verejnosti je kľúčovým nástrojom primárnej prevencie a prispieva k lepšiemu a rýchlejšiemu nahlasovaniu a následne riešeniu problematiky násilia. Rovnako motivuje k vyhľadaniu pomoci v oblasti duševného zdravia. Ide o potrebný prvok destigmatizácie a tým pádom aj otvorenejšej komunikácie o problematike násilia a duševného zdravia.

REFERENCIE

Zámer a podklady Národného projektu Prevencia a eliminácia násilia a sociálneho vylúčenia prostredníctvom národných liniek pomoci pre Program Slovensko 2021 – 2027

DOSPIEVAJÚCI MUŽI NA SLOVENSKU V RIZIKU: KYBERAZYL AKO RIZIKOVÝ FAKTOR V SOCIÁLNEJ ZRELOSTI MUŽOV

ADOLESCENT MEN IN SLOVAKIA AT RISK: THE CYBERASYLUM AS A RISK FACTOR IN THE SOCIAL MATURITY OF MEN

Mgr. Matej Almáši, PhD.¹

¹Centrum poradenstva a prevencie Zvolen

ABSTRAKT

V kyberazyle - videohry a online porno - časť dospelujúcich mužov hľadá útočisko pred rozhodnutiami v ich živote (KADM). Vďaka tomu môžu mať limitované sociálne dozrievanie. Výskumný súbor bol v počte 837: muži (47,1%; 23,39 rokov) a ženy (52,9%; 23,11 rokov). Dáta boli získané v období 2019-2020: 7GAS, CYPAT a vývinové úlohy v sociálnej oblasti (VÚSO). Dáta boli analyzované: IBM SPSS. Muži dosahujú sociálnu zrelosť pomenej ako ženy. Mužom, ktorí sú v dosahovaní VÚSO v začiatkoch a nie sú členmi záujmových skupín, sa môžu videohry stať viac rizikovými. Súvislosť medzi excesívnym hraním videohier a dosahovaním VÚSO u mužov je slabá. Muži sú ohrozenejší ako ženy v spojitosti s KADM. U mužov medzi závislosťou od videohier a možnosťou straty kontroly nad online pornom existuje silná súvislosť. Riešením je selektívna prevencia. Najmä osvojenie si zručností pre život–vytvorenie odborníkmi odporúčanej harmónie medzi reálnym životom a životom v kyberpriestore.

KĹÚČOVÉ SLOVÁ

Dospelujúci muži. Kyberazyl. Závislosť od videohier. Závislosť od online porna. Sociálna zrelosť.

ABSTRACT

Some adolescent men in order to omit the necessary decisions making in their lives incline to the cyberasylum–video games and online porn (CAAM). As

a result, they may have limited social maturation. Their search group was 837 in number: men (47.1%; 23.39 years) and women (52.9%; 23.11 years). Data were obtained in the period of 2019-2020: 7GAS, CYPAT and development tasks in the social area (DTSA). Data were analyzed: IBM SPSS. Men reach social maturity earlier than women. For men who are in the early stages of achieving DTSA and are not members of hobby groups, video games may become more risky. The association between excessive playing of video games and the achievement of DTSA in men is weak. Men are more at risk than women in relation to CAAM. For men, there is a strong link between video game addiction and the possibility of losing control over online porn. The solution is selective prevention. In particular, the acquisition of life skills—creating the harmony recommended by experts between real life and life in cyberspace.

KEYWORDS

Adolescent men. Cyberasylum. Addiction to video games. Addiction to online porn. Social maturity.

ÚVOD

Vedecký príspevok ponúka vybrané výsledky realizovanej štúdie v období 2019 až 2020. Všetky dáta v príspevku sú autenticky zasadené do tohto obdobia. Sme názoru, že doplniť dáta z obdobia 2019 až 2020 o dáta po pandémie COVID-19, a tak prispôbiť príspevok na aktuálne obdobie považujeme za neautentické, neetické a metodologicky nesprávne. Avšak túto neaktuálnosť je možné brať aj ako devízu, nakoľko štúdia nie je poznačená pandemiou.

Predkladaná problematika nie je v odbornej obci v našich podmienkach tak špecificky riešená, ako je riešená v tomto príspevku. Ide o sociálnu zrelosť resp. nezrelosť mužov. Podľa Zimbardo¹ a Coulombe (2015) maskulinita kolabuje. Príznakmi jej kolapsu sú nadmerné hranie videohier a pozeranie porna, vytriezvenie z falošných predstáv a užívanie drog. Mladí muži si hromadne vyberajú neúčast' na živote spoločnosti, pretože digitálne technológie (DT) vytvárajú alternatívne reality, ktoré sú pre mnohých menej náročné a viac odmeňujúce. Napriek tomu skresľujú spôsob uvažovania o sexe, obmedzujú schopnosť socializovať sa a odrádzajú od využitia možností života v reálnom

¹ V príspevku sú používané neprechýľované tvary ženských priezvisk a zároveň nie sú skloňované priezviská autorov či autoriek, keď citujeme resp. odkazujeme na pôvodné, nepreložené diela daných autorov.

svete (viac Zimbardo & Coulombe, 2015). V úvode príspevku popisujeme sociálnu zrelosť mužov v kontexte súčasných zmien v spoločnosti a identifikujeme ich dôsledky na dospievajúcich mužoch, ktoré sa prejavujú v podobe hrania videohier a pozerania online porna a následne sociálnu nezrelosťou mužov.

Pri popise súčasnosti sa prikláňame ku Kirby (2006). Pomenúva ju ako pseudo-modernizmus–paradigma založenú na DT, ktorá je spojená s banálnosťou, plytkosťou instantného, priamou a povrchnou účasťou na kultúre za pomoci internetu, mobilného telefónu a interaktívnej televízie. Za jej typické stavy označuje ignoranciu, fanatizmus a úzkosť, ktoré umožňujú stav porovnateľný s tranzom pri digitálnych činnostiach. Produktom tejto plytkej a instantnej účasti na triviálnych udalostiach zapríčinených médiami je tichý autizmus, ktorý strieda neurózu moderny a narcizmus postmodernity. Nanajvýš do základnej charakteristiky súčasnosti podľa Gálíka (2012) patrí fenomén globalizácia. Taranenková (2016) k tomu ešte dopĺňa, že žijeme v postfaktuálnej dobe. Tento presah za vedu a objektívnu poznateľnosť sveta umocňuje internet (viac Taranenková, 2016). Čiže súčasnosť považujeme za širší spoločenský kontext sociálnej zrelosti mužov. Sme názoru, že dnešná doba predstavuje živnú pôdu pre zlyhávanie mužov v sociálnych vývinových úlohách.

Sociálna zrelosť a vývinové úlohy v sociálnej oblasti

Po teoretickej analýze sociálnych rolí (pozri Urban, 2017; Navrátil, 2001; Oravcová, 2004; Vágnerová, 2012) môžeme sociálnu zrelosť považovať za sociálnu rolu, ktorú spoločnosť očakáva od ľudí vzhľadom na dosiahnutý stupeň vyspelosti. Pre jej zadefinovanie je potrebné si rozobrať pojmy: sociálny vývin (APA, 2019a), zrelosť (APA, 2019b) a dospelosť (APA, 2019c). Na základe nich, koštatujeme, že sociálna zrelosť je „konečný“ stav, do ktorého sa môže človek v sociálnej rovine dostať.

Avšak ide len o relatívne konečný stav, pretože formulácia sociálnej zrelosti je širšia. Podstata tkvie v tom, že vývinové obdobia rozlišujú hranice dosiahnutia konečného stavu v sociálnej rovine. Podľa Thirumalaichamy (2017) je sociálna zrelosť schopnosť primerane zodpovedným spôsobom fungovať v súlade s vekom. Alebo je to podľa Raj (1996, in Kumar & Ritu, 2013) úroveň sociálnych zručností a vedomia, ktorú jedinec dosiahol v spojitosti s jednotlivými normami, ktoré sa vzťahujú k vekovej skupine. Lawrence a Jesudoss (2011) dodávajú, že je procesom vhodných postojov osobnej, medziľudskej a sociálnej primeranosti jednotlivca, ktorá je nevyhnutná pre efektívne fungovanie v spoločnosti (viac Lawrence & Jesudoss, 2011). Teda ide o očakávané správanie v sociálnej oblasti

v spojitosti s vývinovým obdobím. Čiže sociálna zrelosť mužov v dospelosti, ktorá nie je v súlade s očakávaniami spoločnosti, môže tiež spočívať v ich ja-rola konflikte.

V príspevku sa zameriavame na dospievajúcich mužov–adolescentov a mužov v mladej dospelosti. Ich sociálna zrelosť reprezentuje rôzne sociálne roly a odkazuje na saturovanie očakávaní spoločnosti vo vzťahu k nim. Toto sa najmä prejavuje podľa Kumar a Ritu (2013) v konkrétnej situácii, ktorá sa učí od detstva. Ak sa dospievajúci nedokáže v spoločnosti správať vhodne na jeho vek, môže sa stať sociálne nezrelým (viac Kumar & Ritu, 2013). Čiže očakávaniami spoločnosti sú sociálne vývinové úlohy, ktoré by mal dospievajúci vzhľadom na svoj vek zvládnuť, no patria sem aj očakávania vzhľadom na pohlavie a sociálnu interakciu. Následne si ich stručne popíšeme.

(1.) *Dospelosť*: kritériami dospelosti podľa Arnetta (2004, in Ježek et al., 2016) sú: (a) *nezávislosť* (zodpovednosť za rozhodnutia, emočné odpútanie sa od rodičov, ale aj odsťahovanie sa a finančná nezávislosť); (b) *orientácia na dlhodobé vzťahy*; (c) *rolové prechody* (ukončenie štúdia, uzavretie manželstva, počatie dieťaťa a usadenie sa v kariére); (d) *zmierenie s normami*; (e) *schopnosť mať dieťa*; (f) *plnoletosť*; a (g) *starostlivosť o domácnosť s deťmi*. Avšak Říčan (2004) dáva do jednej roviny znak dospelosti výkon pracovnej role a znak vysokoškolské štúdium.

(2.) *Sociálna rola muža a otca*: podľa Smetáčkovej (2016) súčasťou socializácie je aj osvojovanie si rodového poriadku a budovanie vlastnej feminity a muskulinity. Ako symbolický nástroj na posilňovanie rodového poriadku existujú rodové stereotypy. Platí to aj u rolí, ktoré sa viažu na materstvo a otcovstvo. Rodičovské role môžeme stručne opísať podľa Maříkovej (2006, in Mendelová, 2014): (a) *väčšina je na žene*; (b) *všetko je na žene*; a (c) *podiel muža a ženy na starostlivosti o deti a na jeho výchove je relatívne najviac rovnocenný a vyrovnaný*. Spoločnosť asi bude vnímať rozpačito, že dospelý muž bude zlyhávať kvôli jeho ja-rola konfliktu v napĺňaní role muža, nakoľko index rodovej rovnosti z roku 2015 podľa EIGE (2018) v Slovenskej republike (SR) dosiahol 52,4 bodov zo 100.

(3.) *Sociálne zručnosti*: Zimbardo a Coulombová (2017) tvrdia, že súčasnosť spôsobila, že mnohým dnešným mladým mužom chýba zmysluplný smer, cieľ a základné sociálne zručnosti (viac Zimbardo & Coulombová, 2017). Môžeme sem zaradiť zručnosti na výkon sociálnych rolí, ktoré sa nadobúdajú v socializácii. Ide aj o sociálne zručnosti pre účel sociálnej interakcie, ktoré sú

nevyhnutné pre človeka. Kodým (2014) ich delí na: (a) *interakčné*; (b) *percepčné*; (c) *komunikačné*; (d) *organizačné*; a (e) *behaviorálne*.

Možná sociálna nezrelosť mužov – zlyhávajúce vo vývinových úlohách v sociálnej oblasti (VÚSO; študent, partner a pod.), roly muža i otca a v sociálnej interakcii nastrojuje otázku, že ako sa muži teda budú správať a konať, keď v mladosti nachádzajú útočisko v kyberzyle (viď. ďalej), kde je ich sociálna zrelosť potláčaná a ich možná sociálna disfunkčnosť je živená.

VYBRANÉ FAKTORY SOCIÁLNEJ NEZRELOSTI MUŽOV

Dôležité je popísať širšie faktory sociálnej nezrelosti mužov. Tieto okolnosti sa viažu najmä na ich sociálne prostredie. Osvojovanie si sociálnej zrelosti v nepriaznivom sociálnom prostredí predpokladá, že osvojenie bude náročné, čo môže v nich spôsobiť určitý deficit zvládania očakávaní spoločnosti. Z pomedzi rizikových faktorov sme vybrali podľa nás štyri kľúčové, avšak existuje ich viac (pozri Zimbardo & Coulombe, 2015):

(1.) *Zmena atribút rodiny a absencia mužského vzoru*: (a) *nestabilita v partnerstve* (Shorter, 1975, in Mendelová, 2014) tzn. zúženie generácií žijúcich v jednej domácnosti, rodičovstvo osamelých matiek - absenciu otca v rodine (Zimbardo a Coulombe, 2015); (b) *dvoj-kariérové manželstvá* (Možný, 2002) z hľadiskaa času venovanému rodičmi deťom. V SR za obdobie od 1991 do 2011 došlo k nárastu neúplných rodín o 6% (Infostat, 2009; ŠÚ SR, 2017); a (c) *absencia mužov učiteľov* (Zimbardo a Coulombe, 2015). V školskom roku 2018/2019 bolo v SR len 18,62% mužov učiteľov (okrem vysokých škôl; CVTI SR, 2019).

(2.) *Kríza rannej dospelosti*: súvisí predovšetkým s otázkami identity, kedy mladý človek spochybňuje samého seba, dochádza k zvýšenej introspekcii a prehodnocovaniu doterajších rozhodnutí. Často je spojená s pocitom nadmerného množstva príležitostí alebo s ďalekosiahlymi životnými rozhodnutiami, ktoré nie sú primerané subjektívnemu pocitu osobnej zrelosti (Millová, 2016). V SR v roku 2017 až 70,9% mladých ľudí vo veku od 18 do 34 rokov bývali so svojimi rodičmi (EUS, 2019a).

(3.) *Špecifiká mužov*: (a) *pasivita*: pokles záujmu o brigády a zamestnanie, horšie výkony v škole, nechota opustiť domov, stiahnute sa do samoty a izolácia od spoločnosti (Zimbardo & Coulombe, 2015). V SR v roku 2017 až 77,4% mladých mužov od 18 do 34 rokov bývalo u svojich rodičov, čo bolo viac ako dievčatá (64,2%; EUS, 2019a). Ďalej v SR zistenia štúdie-PISA 2015 sú v neprospech chlapcov (Miklovičová et al., 2017). Dospievajúce ženy boli v roku

2018 tiež viac angažované vo formálnom a neformálnom dobrovoľníctve (Brozmanová Gregorová et al., 2018); (b) *trh práce*: Väčšina nových ponúkaných pracovných miest v rozvinutých krajinách je určená pre uchádzačov s vyšším ako stredoškolským vzdelaním (Symonds et al., 2011, in Zimbardo & Coloumbe, 2015). V SR v roku 2018 nezamestnaní muži od 20 do 29 rokov s ukončeným stupňom vzdelania–ISCED 0 až ISCED 2, tvorili najvyšší podiel zastúpenia (45,2%; EUS, 2019b); (c) *sexuálne podnety a atraktivnosť videohier*: muži preferujú pozeranie na erotické obrázky a filmy šesťkrát viac ako ženy (Zimbardo & Coulombe, 2015) a zároveň ľahšie podliehajú videohrám (Budinkov, 2012, in Zimbardo & Coulombe, 2015); (d) *nezáujem o partnerské vzťahy*: veľa mladých mužov nemá záujem o dlhodobé partnerské vzťahy, manželstvo, otcovstvo a ani sa stať hlavou rodiny. Iní zas majú útočisko u svojich rodičov. Tí, ktorí si predsa len nájdu partnerku, majú pocit, že nie je potrebné robiť pre vzťah nič viac ako sa občas objaviť (Zimbardo & Coulombe, 2015).

(4.) *Politika rodovej rovnosti*: ide o stratégie zvládania zmien, ktoré sa týkajú oboch rodov v spoločnosti. Gray a Ardagh (2017) tvrdia, že muži na celom svete musia zvládať výzvy, s akými sa ešte nestretli, najmä kvôli iniciatívam žien. Menili sa sociálne roly oboch pohlaví a menili sa aj reakcie mužov na tieto zmeny. Podľa Zimbarda a Coulombovej (2017) muži sú v pasci, nevedia, že akí majú vlastne byť. Iróniou je, že spoločnosť mužom neposkytuje žiadnu oporu, odborné vedenie či prostriedky k tomu, aby v nich prebudila záujem o to, ako vznešené cnosti dosiahnuť (čestnosť, proaktívny občan...).

Teda zmeny v rodine, strádanie vzoru mužskej sociálnej roly v rodine a škole, subjektívny pocit nepripravenosti na životné rozhodnutia, špecifiká mužov hlavne v podobe kombinácie nadmerného hrania videohier a pozeranie porna (pozri Zimbardo & Coulombe, 2015), zmätenosť a neistota dospievajúcich mužov v tom, ako regovať na zmeny sociálnych rolí môže prispieť k tomu, že dospievajúci muži nebudú pripravení sociálne dozrieť.

RIZIKO KYBERAZYLU DOSPIEVAJÚCICH MUŽOV

Pod „kyberazylom“ (KA) rozumieme úkryt alebo ochranu, ktorá je situovaná v kyberpriestore, pred subjektívne vnímaným možným nebezpečenstvom alebo hrozbou, ktorá pochádza z reálneho sveta. A pod „kyberazylom dospievajúcich mužov“ (KADM) chápeme úkryt alebo ochranu vo forme videohier a online porna pred ťažkosťami, výzvami či požiadavkami spoločnosti, ktoré pochádzajú z reálneho sveta.

Pri zaostrení len na tieto dve aktivity vychádzame z premisy, ktorú popisujú Zimbardo a Coulombe (2015). Tvrdia, že pod vplyvom nových ťažkostí neistého sveta, ktorým mladí muži čelia, si veľa z nich vyberá ich vlastnú izoláciu na bezpečnom mieste. Na mieste, kde majú kontrolu nad výsledkami ich vlastnej činnosti, kde nemajú strach z reakcie a kde sú chválení za ich schopnosti. Videohry a porno je práve týmto bezpečným miestom pre mnoho mladých mužov (viac Zimbardo & Coulombová, 2017). Výmena reálneho sveta za kyberpriestor môže byť pre dospievajúceho muža zdanlivo lepšou voľbou.

KADM mužov v našej problematike vnímame v kontexte sociálneho prostredia. Avšak jeho nástrahy sa môžu v spojitosti s nelátkovými závislosťami spolupodieľať na ich vzniku. Orientujeme sa na závislosť od videohier (ZoV) a závislosť od online porna (ZoOP). Čiže ide o „závislosť od kyberazylu dospievajúcich mužov“ (ZoKADM). Young et al. (1999) ZoV a ZoOP (cyberporn) radia do závislosti od internetu (ZoI; viac Young et al., 1999). Na základe vnímania ZoV a ZoOP aj ako súčasť ZoI nižšie analýza výskumov/štúdií v SR a zahraničí obsahuje aj toto kritérium.

Odvolajúc sa na nelátkové závislosti dlhodobý pobyt dospievajúcich mužov v KA môže u nich rozviť návyk so stratou kontroly nad užívaním KA. Avšak otázka je, akýri je postoj odbornej komunity voči nelátkovým závislostiam tohto typu. APA (2013) uvádza, že ZoV nebola do aktuálneho DSM-5 zahrnutá, no „Internet Gaming Disorder“ áno, ale iba do oddielu III (nutnosť výskumov a praxe). Avšak „Gaming Disorder“ bola podľa WHO (2018b) zaradená do novej ICD-11. Podľa Blinky et al. (2015) závislosť od sexu nebola zahrnutá do DSM-5, a teda už vôbec nie ZoOP. No podľa WHO (2018a) bola aspoň „Compulsive Sexual Behaviour Disorder“ zaradená do ICD-11 (viac WHO, 2018a). Ako môžeme vidieť odborná komunita nie je pri ZoV úplne jednotná. Tento rozdiel možno vidieť v čase vydania zoznamov. A podobne tiež nie je pri ZoOP ani len v offline verzii jednotná.

Je však potrebné uviesť, že videohry ako také nie sú hrozbou. Obavy pri hraní videohier podľa Vossovej et al. (2015, in Zimbardo & Coulombová, 2017) nastávajú, ak sa hrajú nad mieru najmä v úplnej sociálnej izolácii, pretože v takomto prípade sa negatívne podpisujú na schopnostiach a záujmu rozvíjať bežné medziľudské vzťahy. Podľa Conrad (2018) ZoV spôsobuje hráčovi aj sociálnu disfunkčnosť. Obsahuje niekoľko oblastí: (1.) *rodinná*; (2.); *školská/pracovná* (3.); *sociálna*; a (4.) *finančná* (viac, Conrad, 2018; Nešpor, 2007). Konštatujeme, že sociálna disfunkčnosť znemožňuje dospievajúcemu mužovi úspešnú socializáciu, priaznivý sociálny vývin, adekvátne sociálne

fungovanie, a teda dosiahnuť dospelosť vrátane sociálnej zrelosti. A to nezohľadňujeme riziká ZoOP.

Nie každý považuje pozeranie porna za niečo škodlivé. Podľa Liewa (2009, in Zimbardo & Coulombová, 2017) problém nastáva iba pri nadužívaní porna. Medzi negatíva sledovania online porna v spojitosti s deťmi a dospievajúcimi podľa Gregussovej a Drobného (2013) patria: (1.) *u mužov môže dôjsť k vyšším požiadavkám na partnerku a taktiež k znižovaniu senzitivity na bežné sexuálne podnety*; (2.) *ženy môžu mať viacej pochybnosti o vlastnom vzhľade a mileneckých schopnostiach*; a (3.) *exesívne sledovanie porna môže smerovať k preferencii virtuálnych sexuálnych zážitkov pred reálnym partnerským životom alebo prejsť až do závislosti*. Robinsonová (2014, in Zimbardo & Coulombová, 2017) v spojitosti s tvrdým pornom zdôrazňuje riziko mladíkov, ktorí su bez sexuálnej skúsenosti a sexuálnej výchovy. Tiež popisuje bio-psycho-sociálne benefity abstinencie pozerania porna, ktoré je doprevádzané masturbáciou (viac Zimbardo & Coulombová, 2017). Teda pri zmiešaní negatívnych dôsledkov ZoV a ZoOP vznikne u mladého muža vďaka prameniaceho ja-roly konfliktu z týchto dôsledkov väčší nepriaznivý potenciál pre sociálnu zrelosť.

ANALÝZA VÝSKUMOV/ŠTÚDIÍ A FORMULÁCIA PROBLÉMU VÝSKUMU

Na základe analýzy slovenských a zahraničných výskumov/štúdií konštatujeme, že v SR a v zahraničí (dospievajúci) muži viac utekajú do KA ako (dospievajúce) ženy a že nižší vek prispieva k týmto únikom. Na vyhľadanie výskumných zistení sme použili Google, databázu Web of Science, Scopus a Research Gate. Podľa vopred stanovených kritérií sme 20 výskumov a štúdií zo SR a zahraničia zaradili do analýzy². Samozrejme analýza má určité limity (iba online videohry, iba jedna štúdia o videohrách na sociálnych médiách).

Na báze úvodu príspevku a analýzy slovenských a zahraničných výskumov/štúdií sme identifikovali problém vyvýskumu: *Úniky dospievajúcich mužov do KA v SR ako možný faktor vzniku rizika sociálnej nezrelosti mužov*. Cieľom výskumu bolo: *Popísať mieru ZoKADM v SR a analyzovať jej možné spojitosti s ich sociálnym kontextom a VÚSO*. Výskumnými otázkami boli: VO(1.): Aká je súvislosť medzi

² (Smutny & Sulc, 2018; Hostovecký & Prokop, 2018; Blinka et al., 2016; Holdoš, 2015; Birešová & Holdoš, 2014; Lichner & Šlosár, 2014; Škařupová & Blinka, 2016; Tomková et al., 2015; Novotný & Pressenová, 2013; Hupková, 2016; de Alarcón, et al., 2019; Bicholkar, et al., 2019; Tateno et al., 2019; Bóthe, et al., 2018; Cacioppo et al., 2018; Peter & Valkenburg, 2016; Zimbardo & Coulombová, 2017; Lemmens et al., 2015; Kusset al, 2014; Kuss et al., 2013).

ZoKADM a dosahovaním VÚSO u mužov? VO(2.): Aká je súvislosť medzi ZoV a ZoOP u mužov? Hypotézami výskumu boli: H(1.): Muži vykazujú vyššiu úroveň ZoKADM ako ženy. H(2.): Muži menej dosahujú VÚSO ako ženy. H(3): Muži, ktorí sú členmi sociálnych (záujmových) skupín, vykazujú nižšiu úroveň ZoV ako muži, ktorí nie sú členmi. H(4): Muži, ktorí žijú v manželskom/partnerskom vzťahu vykazujú nižšiu úroveň ZoOP ako, muži, ktorí nežijú vo vzťahu. H(5): Muži, ktorí vyrastajú s otcom vykazujú nižšiu úroveň ZoKADM ako muži, ktorí s ním nevyrastajú.

METÓDY

Išlo o empirický kvantitatívny výskum. Využili sme komparačno-korelačnú procedúru. Dotazník spĺňal etické aspekty. Bol anonymný a dobrovoľný. Jeho obsah nebol v rozpore s etickými normami a všeobecne záväznými právnymi predpismi. Autor výskumu z hľadiska vlastnej profesionálnej disciplíny výskumné dáta spracovával a vyhodnocoval objektívne. Nadobúdanie a spracovávanie dát a následne publikovanie zistení podliehalo a aj bude podliehať etickým kritériám (upravené podľa Gavora et al., 2010; Hušák, 2007).

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol tvorený metódou zámerného výberu, metódou samovýberu a metódou snehovej gule. Finálny výskumný súbor bol po vylúčení respondentov na základe kritérií v počte 837 (z 939). Tvorili ho ako muži (47,1%; priemerný vek 23,39 rokov; SD 3,478 rokov), tak aj ženy (52,9%; priemerný vek 23,11 rokov; SD 3,364). A jeho priemerný vek bol 23,24 rokov (SD 3,419). Vo výskumnom súbore boli 4 kategórie respondentov vo vzťahu k užívaniu KADM: (1.) *hrajú videohry a pozerajú online porno* (muži: 86,8%; ženy: 52,1%) (2.) *hrajú videohry a nepozerajú online porno* (muži: 7,6%; ženy: 26,9%); (3.) *nehrajú videohry a pozerajú online porno* (muži: 5,3%; ženy: 11,1%); (4.) *nehrajú videohry a nepozerajú online porno* (muži: 0,3%; ženy: 9,5%).

Dotazní

Dáta sme získali anonymným online dotazníkom. Obsahoval: (1.) *žiadosť o účasť na výskume*; (2.) *informácie o výskume*; (3.) *informatívny súhlas*; (4.) *inštrukciu*; (5.) *dva adaptované zahraničné výskumné nástroje* (Almáši & Vaska, 2020): (a) *The 7-Item Game Addiction Scale (7GAS; 7 položiek; [1.] Monotetický formát - hráči, ktorí aspoň občas zažili všetkých 7 situácií; [2.] Polytetický formát - hráči, ktorí najmenej občas zažili aspoň 4 situácie zo 7; Lemmens et al., 2009; výsledok monotetického formátu sme považovali za ZoV a polytetického za excesívne hranie; Blinka et al, 2015)* a (b) *The Cyber Pornography Addiction Test*

(CYPAT; 11 položiek; skóre: minimálny počet bodov je 11, maximálny počet bodov je 55 a rozsah je 44; Cacioppo et al., 2018); a (6.) *sociálno-demografické položky* (9 položiek: [a] *rod*; [b] *vek* [c] *najvyššie dosiahnuté vzdelanie*; [d] *sociálny status*; [e] *manželský/partnerský stav*; [f] *rodičovstvo a starostlivosť o deti*; [g] *bytové pomery*; [h] *vnútorná štruktúra pôvodnej rodiny*; a [ch] *príslušnosť k sociálnej [záujmovej] skupine*); a (7.) *lži skóre* (2 položky). Z položiek (1.) *najvyššie dosiahnuté vzdelanie*; (2.) *sociálny status*; (3.) *manželský/partnerský stav*; (4.) *rodičovstvo a starostlivosť o deti*; a (5) *bytové pomery* sme vytvorili dimenziu, ktorá merala VÚSO. Pri jej vyhodnocovaní sme udeľovali skóre podľa výskytu: 5 VÚSO=5 bodov–0 VÚSO=0 bodov. V prípade čiastočného výskytu vývinovej úlohy v sociálnej oblasti sme udelili 0,5 bodu (napr. sociálny status: študent; bytové pomery: bývam na internáte a pod.). Pre potreby výskumu boli vybrané VÚSO postačujúce. Táto dimenzia nám pokryla skoro 6 zo 7 kritérií dospelosti podľa Arentta (2004, in Ježek et al., 2016): čiastočne kritérium dospelosti–nezávislosť; (1.) úplne kritériá–*orientácia na dlhodobé vzťahy*; (2.) *rolové prechody*; (3.) *schopnosť mať dieťa*; (4.) *starostlivosť o domácnosť s deťmi*; a (5.) *plnoletosť* (dotazník mohli vyplniť len 18 a viac roční).

Spracovanie a analýza dát

Pri spracovaní dát z online formy dotazníka sme dáta uložili do elektronickej databázy– matice. Matica s dátami bola spracovaná prvostupňovou a druhostupňovou štatistikou za pomoci IBM SPSS 26. podľa druhu premennej a úrovne merania. Premenné sme zobrazili podľa výskumných otázok a hypotéz v podobe tabuliek. Štatistickými testami sme podľa úrovne merania a preverovania rozloženia dát vo výskumnom súbore validizovali hypotézy.

VÝSLEDKY

VO(1.):

Tabuľka č. 1: ZoV podľa VÚSO u mužov

Muži (n=392)	Excesí ne hranie– polytetický formát		Cramerov korelačný koeficient	p
	Nie (n=329) (%)	Excesívne hranie (n=63) (%)		
Skóre VÚSO (min.: 0; max.: 5):				
0 (n=7)	2,1	0	0,214	0,035*
1 (n=8)	2,4	0		
1,5 (n=109)	24,9	42,9		
2 (n=51)	14,9	3,2		
2,5 (n=50)	12,8	12,7		
3 (n=66)	15,8	22,2		
3,5 (n=26)	7	4,8		
4 (n=62)	16,7	11,1		
4,5 (n=3)	0,9	0		
5 (n=10)	2,4	3,2		

Poznámka:* $p \leq 0,05$; n–množstvo; p - hodnota štatistickej signifikancie; u 2 mužov chýbali hodnoty; spracované podľa autora.

Tabuľka č. 2: Úrovne skóre VÚSO a CYPAT u mužov

Muži (n=394)	AT	Pearsonov korelačný koeficient	p
Skóre:			
Skóre VÚSO (n=392)	2,5485	- 0,094	0,063
Skóre CYPAT (n=394)	17,7386		

Poznámka:* $p \leq 0,05$; AT–aritmetický priemer; n–množstvo; p - hodnota štatistickej signifikancie; 2 hodnoty chýbali vo VÚSO; spracované podľa autora.

		Skóre CYPAT (min.: 1; max.: 35):																																		
Mier (n = 360)		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	44	47	
		(n = 72)	(n = 46)	(n = 34)	(n = 31)	(n = 19)	(n = 21)	(n = 23)	(n = 12)	(n = 15)	(n = 11)	(n = 10)	(n = 7)	(n = 10)	(n = 7)	(n = 4)	(n = 5)	(n = 4)	(n = 4)	(n = 9)	(n = 7)	(n = 2)	(n = 5)	(n = 4)	(n = 1)	(n = 3)	(n = 1)	(n = 1)	(n = 2)	(n = 1)	(n = 1)	(n = 1)	(n = 1)			
ZoV - monoetický formát	Bez ZoV (n = 58)	18	12	8,8	8,1	4,7	5,2	6	3,1	3,9	2,9	2,6	4,4	2,6	1,8	2,6	1,8	0,8	1,3	1	1,3	1,8	0,5	0,8	0,8	0,3	0,8	0	0,3	0,3	0,5	0,3	0	0,3	0,3	
	ZoV (%) (n = 9)	11,1	0	0	0	0	11,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11,1	0	0	11,1	0	0	22,2	11	0	0	11,1	0	0	0	0	0	11,1	0	0
Cramponi, koridársky		0,615																																		
p		0,000**																																		

VO(2.):

Tabuľka č. 3: ZoV podľa skóre CYPAT

Poznámka:** p < 0,01; n-množstvo; p - hodnota štatistickej signifikancie; spracované podľa autora.

H(1.):

Tabuľka č. 4: ZoV podľa rodu

Respondenti (n=837)	ZoV–monotetický formát		Personov chi-kvadrát	p
	Bez ZoV (n=827) (%)	ZoV (n=10) (%)		
Rod:				
Muži (n=394)	97,7	2,3	7,486 ³	0,006**
Ženy (n=443)	99,8	0,2		
Respondenti (n=831)	Excesí ne hranie– polytetický formát		Personov chi-kvadrát	p
	Nie (n=736) (%)	Excesívne hranie (n=95) (%)		
Rod:				
Muž (n=394)	84	16	14,980 ⁴	0,000**
Žena (n=443)	92,6	7,4		

Poznámka:** p ≤ 0,01; n–množstvo; spracované podľa autora.

Tabuľka č. 5: Skóre CYPAT podľa rodu

Respondenti (n=837)	Skóre CYPAT (Medián)	Mann- Whitneyho U- test	p
Rod:			
Muži (n=394)	15	12,653	0,000**
Ženy (n=443)	11		

Poznámka:** p ≤ 0,01; n–množstvo; spracované podľa autora

³25% buniek malo očakávané hodnoty menej ako 5.

⁴0% buniek malo očakávané hodnoty menej ako 5.

H(2.):

Tabuľka č. 6: VÚSO podľa rodu

<i>Respondenti (n=837)</i>	<i>Skóre VÚSO (AT)</i>	<i>Studentov t-test pre dva nezávislé výbery</i>	<i>p</i>
Rod:			
Muži (<i>n=392</i>)	2,5485	3,998	0,000**
Ženy (<i>n=439</i>)	2,8360		

*Poznámka:*** $p \leq 0,01$; AT–aritmetický priemer; n–množstvo; u 2 mužov a 4 žien chýbali hodnoty; spracované podľa autora.

H(3):

Tabuľka č. 7: ZoV podľa príslušnosť k sociálnej (záujmovej) skupine u mužov

<i>Muži (n=394)</i>	Excesí ne hranie– polytetický formát		<i>Pearsonov chi-kvadrát</i>	<i>p</i>
	<i>Nie (n=331) (%)</i>	<i>Excesívne hranie (n=63) (%)</i>		
Príslušnosť k sociálnej (záujmovej) skupine:				
Nečlen (<i>n=191</i>)	45,6	63,5	6,769 ⁵	0,009 **
Člen aspoň jednej sociálnej skupiny (<i>n=</i> <i>203</i>)	54,4	36,5		

*Poznámka:*** $p \leq 0,01$; n–množstvo; spracované podľa autora.

⁵0% buniek má očakávané hodnoty menej ako 5.

H(4):

Tabuľka č. 8: Skóre CYPAT na základe manželského / partnerského stavu u mužov

<i>Muži</i> (<i>n</i> =394)	<i>Skóre</i> <i>CYPAT</i> (<i>Medián</i>)	<i>Mann-</i> <i>Whitneyho U-</i> <i>test</i>	<i>p</i>
<i>Manželský / partnerský stav:</i>			
Vzťah ⁶ (<i>n</i> =166)	14	1,945	0,052
Bez vzťahu (<i>n</i> =228)	16		

*Poznámka:** $p \leq 0,05$; *n*–množstvo; spracované podľa autora.

H(5):

Tabuľka č. 9: ZoV podľa vnútornej štruktúry pôvodnej rodiny

<i>Muži</i> (<i>n</i> =379)	ZoV–monotetický formát		<i>Pearsonov</i> <i>chi-kvadrát</i>	<i>p</i>
	<i>Bez ZoV</i> (<i>n</i> =370) (%)	<i>ZoV</i> (<i>n</i> =9) (%)		
<i>Vnútorná štruktúra pôvodnej rodiny:</i>				
Vyrastanie bez otca (<i>n</i> =41)	10,5	22,2	1,243 ⁷	0,265
Vyrastanie s otcom (<i>n</i> =338)	89,5	77,8		
<i>Muži</i> (<i>n</i> =379)	Excesí ne hranie–polytetický formát		<i>Pearsonov</i> <i>chi-kvadrát</i>	<i>p</i>
	<i>Nie</i> (<i>n</i> =318) (%)	<i>Excesívne hranie</i> (<i>n</i> =61) (%)		

⁶Nefungujúci vzťah bol zaradený do kategórie „vzťah“.

⁷25% buniek má očakávané hodnoty menej ako 5.

<i>Vnútoraná štruktúra pôvodnej rodiny:</i>				
Vyrastanie bez otca (<i>n=41</i>)	10,4	13,1	0,398 ⁸	0,528
Vyrastanie s otcom (<i>n=338</i>)	89,6	86,9		

*Poznámka:** $p \leq 0,05$; n–množstvo; u 15 mužov chýba hodnota; spracované podľa autora.

Tabuľka č. 10: Skóre CYPAT podľa vnútornej štruktúry pôvodnej rodiny

<i>Muži</i> (<i>n=379</i>)	<i>Skóre CYPAT (AT)</i>	<i>Studentov t-test pre dva nezávislé výbery</i>	<i>p</i>
<i>Vnútoraná štruktúra pôvodnej rodiny:</i>			
Vyrastanie bez otca (<i>n=41</i>)	16,0732	1,612	0,108
Vyrastanie s otcom (<i>n=338</i>)	18,0148		

Iba H(1), H(2) a H(3) sa potvrdila. Pre rozsah príspevku zobrazujeme pri VO(1), VO(2) a H(3) pri identifikácii ZoV len štatisticky významné zistenia. Toto sa netýka H(5).

DISKUSIA

V príspevku je jadrom KADM a sociálna zrelosť mužov. Vychádzame zo Zimbardo a Coulombe (2015). Uvádzajú, že pod vplyvom nových ťažkostí neistého sveta, ktorým mladí muži čelia, si veľa z nich vyberá ich vlastnú izoláciu na bezpečnom mieste - videohry a porno (viac Zimbardo & Coulombe, 2015). Avšak sociálna disfunkčnosť nadmerného užívania tohto bezpečného miesta môže limitovať socializáciu, sociálny vývin a sociálnu zrelosť mužov.

Zistenia výskumu preukázali, že v SR muži dosahujú sociálnu zrelosť pomenej ako ženy. Dospievajúcim mužom, ktorí sú v dosahovaní VÚSO

⁸0% buniek má očakávané hodnoty menej ako 5.

v začiatkoch a nie sú členmi sociálnych záujmových skupín, sa môžu stať videohry viac rizikovými. Avšak súvislosť medzi excesívnym hraním a dosahovaním VÚSO u mužov je slabá. Zároveň to, či sú zadani/v manželskom vzťahu alebo to, ako nadobúdajú VÚSO nehrá poprednú rolu v tom, či budú mať negatívne dôsledky z pozerania online porna. Predpokladaná vyššia rizikovať KA u dospelých mužov ako u dospelých žien sa potvrdila. Túto rizikovosť ešte umocňuje aj zistený fakt, že u dospelých mužov strata kontroly pri jednej činnosti súvisí so stratou kontroly pri druhej činnosti. Kontextový faktor sociálnej nezrelosti mužov v podobe absencie vzoru mužskej role počas dospievania mužov výskum nepotvrdil. Avšak v ZoV bolo závislých, ktorí vyrastali bez otca, pomerne viac ako v excesívnom hraní videohier.

Konštatujeme na základe zistení, že rizikový je dospelý muž, ktorý z hľadiska veku ešte oprávnené nenadobudol sociálnu zrelosť alebo už vekovo dospel, ale nedosiahol adekvátnu sociálnu zrelosť. V oboch prípadoch pociťuje nesúlad medzi svojou kapacitou a potrebami pre zvládanie dôsledkov životných rozhodnutí. Evidentne ako protektívny faktor rizika videohier sa ukazuje organizovaný voľný čas dospelých mužov v určitej sociálnej/záujmovej skupine. Pri ZoOP sa predpoklady nepotvrdili. Na druhej strane hodnoty sa pohybovali okolo štatistickej signifikancie. Zistenia z pohľadu rodu len doplnili zistenia v úvode spomínanej analýzy. Hodnotnou informáciou je, že kombinácia videohier a online porna môže vytvoriť silnejší potenciál pre sociálnu disfunkčnosť dospelých mužov. Síce absencia otca v rodine sa nepotvrdila ako rozhodujúca úloha, avšak ako určitá úloha áno.

Odporúčame v spojitosti s dospelými mužmi a poklesom výskytu ZoKADM či zmiernením jeho negatívnych prejavov a dôsledkov špecifickú primárnu prevenciu. Pôsobením selektívnej prevencie sa môže zabrániť nástupu prejavu rizikového správania resp. dospelí muži môžu byť oboznámení s hraním videohier a pozeraním online porna s minimálnymi rizikami (vedomosti; inšpirované: Gabrhelík, 2015). Dospelí muži by si tiež mali osvojiť zručnosti pre život. Podľa Trauera et al. (1997, in Čablová, 2015) zlepšujú medziľudskú komunikáciu, schopnosť kreatívne riešiť problémy, rozvíjanie kritického myslenia a schopnosť zvládania stresu a náročných životných situácií. Nešpor (2003, in Čablová, 2015) do nich radí zručnosti sebaovládania a sociálne zručnosti (viac Čablová, 2015). Tiež je dôležité, aby mali dospelí muži prehľad používania KADM v zmysle prežívania aktuálnych emócií a angažovania sa do aktivít v reálnom svete. Zručnosti pre život môžu dospelým mužom v oblasti KADM napomôcť vytvoriť harmóniu zážitkov

z reálneho sveta a zážitkov z kyberpriestoru (inšpirované: CPIZ, n.d.) alebo plnohodnotne žiť bez sociálnej disfunkcie tzn. napomôžu im sociálne dozrieť a naplňať tak očakávania spoločnosti. V oblasti výskumu navrhujeme realizovať výskumy/štúdie v spojitosti s KADM: (1.) *s reprezentatívnym výskumným súborom*; (2.) *s využitím štandardizovaného výskumného nástroja pre zistenie sociálnej zrelosti*; (3.) *s využitím štandardizovaného diagnostického nástroja pre zistenie ZoOP s cut-off skóre*; a (4.) *kvalitatívne pri absencii otca v rodine ako faktor ZoKADM*.

Limitami príspevku sú: (1.) *výskum sa realizoval pred pandémiou COVID-19*; (2.) *výskumný súbor nebol dostatočne reprezentatívny*; (3.) *CYPAT neobsahuje komponenty behaviorálnej závislosti - tolerancia a syndróm odňatia a nezisťuje explicitne ZoOP*; (4.) *sociálna zrelosť bola meraná vlastnými otázkami*; a (5.) *monotetický formát ZoV identifikoval ZoV u malého počtu respondentov*.

REFERENCIE

- Almáši, M. & Vaska, L. (2020). Adaptácia 7-Item Game Addiction Scale a Cyber Pornography Addiction Test na slovenské podmienky: Bezpečné miesto pre dospelých mužov - počítačové hry a online porno. In Šavrnichová, M., & Vrťová, J. (Eds.), *Behaviorálne závislosti v kontexte sociálneho fungovania. Zborník vedeckých štúdií.* (s. 7–23). Belianum. <https://rb.gy/a23y81>
- APA. (2019a). Social Development. APA. <https://bit.ly/2DF9DyG>
- APA. (2019b). Maturity. APA. <https://bit.ly/2J2Yhbp>
- APA. (2019c). Adulthood. APA. <https://bit.ly/2VB1R37>
- APA. (2013). Internet Gaming Disorder. APA. <https://bit.ly/2J96Kq3>
- Bicholkar, U. A., Dias, A. & Mascarenhas, V. (2019). Prevalence of problematic online gaming among undergraduate medical students and its relation to well-being, self-esteem and depressivemood in Goa, India. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 6(3), 1133–1138. doi: 10.18203/2394-6040.ijcmph20190598
- Bírešová, B. & Holdoš, J. (2014). Závislosť od internetu u dospelých a miesto kontroly. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: MMK 2014. Mezinárodní Masarikova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Roč. 4, 15-19. prosince 2014. (s. 1703–1712). Magnanimitas. <https://bit.ly/2V10OtQ>

- Blinka, L., Škařupová, K. & Mitterová, K. (2016). Dysfunctional impulsivity in online gaming addiction and engagement. *Cyberpsychology: Journal Of Psychosocial Research On Cyberspace*, 10(3), článok 5. doi: 10.5817/CP2016-3-5
- Blinka, L. et al. (2015). *Online závislosti: jednaní ako droga?* Grada Publishing.
- Brozmanová Gregorová, A., Šolcová, J. & Siekelová, M. (2018). Dobrovoľníctvo mládeže na Slovensku - aktuálny stav a trendy. Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií.
- Bóthe, B., Tóth-Király, I., Zsila, Á., Griffiths, D. M., Demetrovics, Z. & Orosz, G. (2017). The Development of the Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS). *The Journal of Sex Research*, 55(3), 395–406. doi: 10.1080/00224499.2017.1291798
- Cacioppo, M., Gori, A., Schimmenti, A., Baiocco, R., Laghi, F. & Caretti, V. (2018). Development a New Screening Tool for Cyber Pornography: Psychometric Properties of the Cyber Pornography Addiction Test (CYPAT). *Clinical Neuropsychiatry*, 15(1), 60–65. <https://bit.ly/30168vV>
- CPIT. (n.d.). O závislostiach. eSlovensko. <https://bit.ly/32i6iQT>
- CVTI SR. (2019). Štatistická ročenka–súhrnné tabuľky. <https://bit.ly/2HawTbu>
- Conrad, B. (2018). Computer Game Addiction - Symptoms, Treatment, & FAQs. TechAddiction. <https://bit.ly/1yidsBt>
- Čablová, L. (2015). Dovednosti pro život. In Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Endrödiová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Pavlas Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., Štefunkov M. et al., *Výkladový slovník základných pojmov školské prevence rizikového chování* (s. 34–39). UK v Praze, 1. LF, Klinika adiktologie.
- de Alarcón, R., de la Iglesia, I. J., Casado, M. N. & Montejo, L. A. (2019). Online porn addiction: what we know and what we don't — A systematic review. *Journal of Clinical Medicine*, 8(1), článok 91. doi: 10.3390/jcm8010091
- EIGE.(2018). Gender equality index. Eurostat. <https://bit.ly/2NKQDgn>
- EUS. (2019a). Share of young adults aged 18-34 living with their parents by age and sex - EU-SILC survey. <https://rb.gy/lp9hya>
- EUS. (2019b). Eurostat. Youth unemployment by sex, age and educational attainment level. <https://rb.gy/23lrnv>
- Gabhelík, R. (2015). Základní úrovně provádění prevence. In Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Endrödiová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Pavlas Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L.,

- Šťastná, L., Širůčková, M., Štefunkov M. et al., Výkladový slovník základných pojmov školskej prevencie rizikového chovania (s. 204–208). UK v Praze, 1. LF, Klinika adiktologie.
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorska, D., Pekárová, J. & Moravčík, M. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. UK. <https://bit.ly/2oX0IV2>
- Gálik, A. (2012). Súčasnosc': Charakteristické črty súčasnosti. In Kudláčová, B. & Rajska, A. (Eds.), Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť) (s. 94–103). Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Gray, J. & Aragh, A. (2017). Správny muž: 12 vlastností moderného muža: ktoré mu prinesú úspech v práci, vytúženú harmóniu vo vzťahoch a celkovú vyrovnanosť v živote. Eastone Books.
- Gregussová, M. & Drobny, M. (2013). Deti v sieti. Ako chrániť seba a naše deti na internete. eSlovensko o. z. <https://bit.ly/2vtkhnK>
- Holdoš, J. (2015). Závislosť od internetu u mladých ľudí na Slovensku. In Holdoš, J. & Ďurka, R. (Eds.), Internet a jeho súvislosti v sociálnych vedách (s. 31–58.). VERBUM. <https://bit.ly/2UQI9wU>
- Hostovecký, M. & Prokop, P. (2018). The relationship between internet addiction and personality traits in Slovak secondary schools students. *Journal of Applied Mathematics Statistics and Informatics*, 14(1), 83–101. doi: 10.2478/jamsi-2018-0006
- Hupková, Z. (2016). Profil konzumenta pornografie z hľadiska frekvencie jej sledovania. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomastika*, 23(1–2), 28–36. <https://bit.ly/2IMaBgV>
- Hušák, V. (2007). Jak napsat publikaci? Jak připravit prezentaci?. UP v Olomouci.
- Infostat. (2009). Demografické údaje zo sčítaní obyvateľov, domov a bytov na Slovensku. <https://bit.ly/2EZH28I>
- Ježek, S., Macek, P. Bouša, O & Kvitkovičová, L. (2016). Přejchod do dospělosti. In Lacinová, L., Ježek, S. & Macek, P. (Eds.), Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků (s. 9–23). MU.
- Kirby, A. (2006). The death of postmodernism and beyond. *Philosophy Now*, November/December 2006(58). <https://bit.ly/1uNyUdm>
- Kodým, M. (2014). Metody rozvoje sociálních dovedností. UJAMU.
- Kumar, D. & Ritu, M. (2013). Social maturity of senior secondary school students in relation to their personality. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 2(8), 14–25. <https://bit.ly/2VABJpc>
- Kuss, J. D., Griffiths, D. M., Karila, L. & Billieux, J. (2014). Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current*

Pharmaceutical Design, 20(25), 4026–4052. doi: 10.2174/13816128113199990617

- Kuss, J. D., Griffiths, D. M. & Binder, F. B. (2013, Máj). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computer in Human Behavior*, 29(3), 959–966. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.024
- Lawrence, A. S. A. & Jesudoss, I. Dr. Rev. (2011). Relationship between social maturity and academic achievement of higher secondary school students. *International Journal of Educational Administration*, 3(3), 243–250. <https://bit.ly/2ZFMwxn>
- Lemmens, S. J., Valkenburg, M. P. & Peter, J. (2009). Development and validation of game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95. doi: 10.1080/15213260802669458
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & Gentile, D. A. (2015). The Internet Gaming Disorder Scale. *Psychological Assessment*. Advance online publication. <https://bit.ly/2GHdGLR>
- Lichner, V. & Šlosár, D. (2014). The correlates between internet addictive behavior and psychosocial variables of using the social networks among Slovak university students. In *SGEM 2014 Conference Proceedings* (441–447). SGEM. <https://bit.ly/2IOcl9c>
- Mendelová, E. (2014). Súčasná postmoderná rodina a vnútorodinná deľba práce. *Sociálni pedagogika/Social education*, 2(1), 11–21. <https://bit.ly/2ZJOa16>
- Miklovičová, J., Galádová, A., Valovič, J. & Gondžúrová, K. (2017). Národná správa PISA 2015: PISA 2015 Národná správa Slovensko. MŠVVaŠ SR.
- Millová, K. (2016). Mladá dospelosť. In Blatný, M. (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 117–140.). Karolum.
- Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny*. Praha: Slon.
- Navrátil, P. (2001). Vybrané teorie sociální práce: Humanistické a existenciálniteorie. In Matoušek, O. et al., *Základy sociální práce* (s. 183–192). Portál.
- Nešpor, K. (2007). Návykové choroby nechemickej povahy. *Sociálna prevencia*. 2(2), 4–6. <https://bit.ly/2IPMe1G>
- Novotný, A. & Pressenová, M. (2013). Negativní důsledky hraní Massive-Multiplayer Online Role-Playing Games a hření závislost. *Psychologie a její kontexty*, 4(2), 27–39. <https://bit.ly/2DCIfRX>
- Oravcová, J. (2004). *Sociálna psychológia*. UMB v Banskej Bystrici, FHM.
- Peter, J. & Valkenburg, M. P. (2016). Adolescent and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 53(4–5), 509–531. doi: 10.1080/00224499.2016.1143441

- Říčan, P. (2004). Cesta životem. Portál.
- Smetáčková, I. (2016). Genderové přestavy a vztahy. Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a feminity v průběhu základní školy. Sociologické nakladatelství.
- Smutny, Z. & Sulc, Z. (2018). The internet and consumption of pornography: A case of generation Y in the Czech and Slovak republic. In Bodrunova, S. S. (Ed.). Proceedings of the 5th International conference on Internet Science (s. 78–91). Springer. <https://bit.ly/2PCQYs2>
- Škařupová, K. & Blinka, L. (2016). Interpersonal dependency and online gaming addiction. Journal Of Behavioral Addictions, 5(1), 108–114. doi: 10.1556/2006.5.2016.002
- ŠŮ SR. (2017). Štítanie obyvateľov, domov a bytov. <https://bit.ly/2SqDtgb>
- Taranenková, I. (2016). Éra našej nespokojnosti. Our Media SR. <https://bit.ly/2GGSiWV>
- Tateno, M., Kim, D., Teo, R. A., Skokauskas, N., Guerrero, P. S. A. & Kato, A. T. (2019). Smartphone addiction in Japanese college students: usefulness of the Japanese version in smartphone addiction scale as a screening tool for a new form of internet addiction. Psychiatry Investigation, 16(2), 115–120. doi: 10.30773/pi.2018.12.25.2
- Thirumalaichamy, M. (2017). A study of social maturity of elementary school teachers. International Journal of Advanced Educational Research, 2(6), 44–47. <https://bit.ly/2WgNazm>
- Tomková, J., Szamaranská, I., Varholíková, J. & Belica, I. (2015). Príležitosti a riziká používania internetu deťmi. Sociálna sieť Facebook. VÚDPaP. <https://bit.ly/2We0Jj4>
- Urban, L. (2017). Sociologie: klíčové tématy a pojmy. Grada Publishing.
- Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Karolinum.
- WHO. (2018a). CD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (2018): 6C72 Compulsive sexual behaviour disorder. WHO. <https://bit.ly/2F0kB31>
- WHO. (2018b) Gaming disorder. WHO. <https://bit.ly/2CDUqM1>
- Young, K. S., Pistner, M., O'Mara, J. & Buchanan J. (1999). Cyber-Disorders: The mental health concern for the new millennium. Cyber Psychology & Behavior, 2(5), 475-479. doi: 10.1089/cpb.1999.2.475
- Zimbardo, P. & Coulombe, D. N. (2015). Man (Dis)connected. How technology has sabotaged what it means to be male. Rider.
- Zimbardo, P. & Coulombová, D. N. (2017). Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím. Grada Publishing.

DOKTORANDSKÉ PRÍSPEVKY

MOŽNOSTI A LIMITY TVORBY WEBOVEJ STRÁNKY PRE POTREBY VYUČOVANIA A BEZPEČNOSTNÝ KONTEXT

THE POSSIBILITIES AND LIMITS OF CREATING A WEBSITE FOR TEACHING PURPOSES AND THE SECURITY CONTEXT

PaedDr. Natália Hrkotáčová¹

¹Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, PF – KPG UKF v Nitre

ABSTRAKT

Cieľom príspevku je poukázať na možnosti a limity, ktoré ponúka online platforma Webnode v bezplatnej verzii pedagógom, s konkrétnou ukážkou procesu tvorby webových stránok využiteľných v procese edukácie, doplnenú o prezentáciu existujúcich, vhodne didakticky upravených webových stránok. Zapájanie didakticky vhodne upraveného materiálu do vyučovacieho procesu je viac ako vítaným aspektom modernizácie vyučovania a zároveň, zabránenia šírenia dezinformácií v edukačnom prostredí. Materiál v digitálnej podobe nemusí byť pre rozvoj žiakov po obsahovej stránke vždy vhodným, no ak si ho dokáže tvoriť a modifikovať sám pedagóg, v jeho kompetencií môže byť sprístupňovanie takého obsahu, ktorý sa pre žiakov môže stať motivačným, edukačným a zároveň bezpečným. Webnode ponúka online priestor pre tvorbu digitálneho obsahu, ktorý sa vo svojej výslednej podobe, s vhodne upraveným obsahom – graficky i obsahovo – dokáže stať vhodnou didaktickou pomôckou využiteľnou v pedagogickej praxi. Pedagóg má tak možnosť vďaka tejto platforme zapojiť do výučby dôveryhodný a zároveň bezpečný obsah, neobmedzene prístupný žiakom. Podstatou príspevku bude zoznámenie s funkciami platformy, objasnenie limitov a spôsobov uverejňovania, poukázanie na inovatívnosť, bezpečnosť a dôveryhodnosť procesu selektovania a uverejňovania didakticky vhodného materiálu, ale aj prezentácia návrhu modifikácie dostupnej základnej šablóny webovej stránky do podoby bezpečného a voľne dostupného obsahu pre potreby edukácie.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Bezpečnosť digitálneho obsahu. Webová stránka. Doplnkové učebné texty. Didaktický materiál. Webnode.

ABSTRACT

The aim of the contribution is to point out the possibilities and limits offered by the Webnode online platform in the free version for educators, with a concrete demonstration of the process of creating websites usable in the education process, supplemented by the presentation of existing, suitably didactically modified websites. Incorporating didactically appropriate material into the teaching process is a more than welcome aspect of modernising teaching and, at the same time, preventing the spread of misinformation in the educational environment. Material in digital form may not always be suitable for the development of pupils in terms of content, but if the educator is able to create and modify it himself, it may be within his competence to make available such content that can become motivating, educational and safe for pupils. Webnode offers an online space for the creation of digital content which, in its final form, with appropriately modified content - both graphically and in terms of content - can become a suitable didactic tool for use in pedagogical practice. The educator thus has the opportunity, thanks to this platform, to integrate credible and at the same time safe content into the teaching process, freely accessible to the pupils. The essence of the contribution will be to introduce the functions of the platform, to clarify the limits and methods of publication, to point out the innovativeness, security and credibility of the process of selecting and publishing didactically appropriate material, but also to present a proposal for the modification of the available basic template of the website into the form of safe and freely accessible content for the needs of education.

KEYWORDS

Security of digital content. Web page. Supplementary teaching texts. Didactic material. Webnode

VSTUP DO PROBLEMATIKY

Téma digitalizácie v školách vyplýva priamo z cieľov plánu obnovy, avšak vedecké poznanie o vzťahu digitalizácie a učebných výsledkov možno stále považovať za nedostatočné. Vplyv využívania digitálnych materiálov a prostriedkov na vybrané výsledky vzdelávania, vedomosti, zručnosti,

kognitívne funkcie, motiváciu žiaka, ako aj ich efektivitu, možno pritom bezpochyby porovnávať s vplyvom materiálov dostupných v podobe printovej (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012).

Prenikanie informačno-komunikačných technológií do školského prostredia spolu so školskou reformou možno pokladať za jedny z doposiaľ najväčších uskutočnených zmien v oblasti výchovy a vzdelávania. Vhodnou formou do vyučovacích hodín zahrnuté technické prostriedky, popri využití moderných vyučovacích metód, dokážu od základu zmeniť prístup pedagóga k vyučovaciemu procesu v podobe zlepšenia celkovej úrovne interaktívnej komunikácie medzi žiakom a pedagógom (Daniel, 2002). Veľkým problémom však aj naďalej zostáva neochota zo strany niektorých pedagógov pozitívnymi spojenými s využívaním IKT obohacovať výučbu ktoréhokoľvek vyučovacieho predmetu, či tendencia utlmovania akejkoľvek inovácie vyučovania zo strany kolegov, neuvedomujúc si pritom, že zapájanie informačno-komunikačných technológií jednotlivcom nikdy nebude tak efektívne, ako koordinovaná tímová práca na skvalitňovaní didakticky adekvátne spracovaných výučbových materiálov (Roubal, 2009).

V ostatných rokoch sa na pedagóga kladie dôležitá požiadavka – aby edukačný proces bol čo možno najväčšmi emocionálny. Mnohé vedecké bádania v oblasti neurovedy smerujú ku tomu, že rovnako tak, ako by sa pri edukačnom procese mala venovať pozornosť rozvoju kognitívnej stránky žiaka, tak aj emocionálnej (Cirbes, 1990). Každý žiak by sa v školskom prostredí mal dobre cítiť a jeho chuť učiť sa by mala byť podporená jeho emocionalitou, čo potvrdzujú i rôzne výskumy, poukazujúce na emócie ako podklad konania človeka (Labischová, Gracová, 2010). Emocionalita sa dnes v procese edukácie považuje za čosi samozrejmé – pedagóg by mal disponovať schopnosťou emocionálne pôsobiť na žiaka a postaviť koncepciu vyučovacej hodiny spôsobom, aby u žiaka pôsobenie na jeho emočnú stránku vyvolalo motiváciu pracovať a osvojovať si nové poznatky. Emocionalitu možno nezpochyby dosiahnuť formou práce, aká je pre žiaka 21. storočia typická – prácou v digitálnom svete (Hlásna et al., 2006).

Azda najvýraznejší prínos do digitálnej podoby spracovaného učebného materiálu možno vidieť v situáciách, kedy výchovný a vzdelávací proces nemôže byť praktizovaný prezenčnou formou. Najmä v období pandémie COVID-19 boli pedagógovia nútení pracovať so žiakmi výlučne online formou. Prednostne sa tak otvoril priestor pre aplikáciu IKT technológii do online vyučovacieho priestoru. To, akým spôsobom, a či vôbec, dokáže pedagóg začleniť do vyučovacieho procesu využívanie vizuálnych pomôcok, je vo veľkej miere výsledkom jeho

tvorivosti (Kratochvíl, 2004). Od tvorivosti a tvorivých prístupov k vyučovaniu sa totiž odvíja i následná tvorivosť žiaka. Je pozitívom, ak pedagóg neuplatňuje stereotyp, nepracuje podľa schémy, ale svoje pôsobenie dokáže adekvátne prispôsobiť reálnej výchovno-vzdelávacej situácii. Jeho tvorivosť sa tak prejaví nielen v tom, ako on, či prípadne iní, hodnotia jeho prácu, ale najmä v tom, akú úroveň budú dosahovať vedomosti jeho žiakov. Premyslené umožnenie práce inou formou, na akú sú žiaci bežne zvyknutí, teda možnosť pracovať s vizuálne pútavým didaktickým materiálom, bohatým na obsah, dokáže nielen výrazne podporiť záujem o získavanie poznatkov v danom predmete, ale aj žiaka výrazne stimulovať k aktivite (Papík, Janek, 1964). Aj napriek uvedenému, v súčasnej digitálnej dobe nedochádza k intenzívnejšiemu zakomponovávaniu digitálnych učebných materiálov do výučby, zrejme aj pre nedostatočnú podporu pedagógov v získavaní a nadobúdaní digitálnych zručností pre prácu s digitálnym obsahom a materiálom (Labischová, Grácová, 2010).

WEBOVÁ STRÁNKA V ROLI MODERNIZAČNÉHO PRVKU VÝUČBY

Práca s webovou stránkou, obsahom prispôbolenou konkrétnemu vyučovaciemu predmetu, vytvorenou a postupne modifikovanou pedagógom, vzhľadom k potrebám a požiadavkám predmetu i spoločnosti, sa v prostredí škôl na Slovensku nepraktizuje. Pritom možno hovoriť o procese veľmi efektívnom, pozitívne vplyvajúcom na žiaka, i keď vyžadujúcim si kreativitu pedagóga, zručnosti v oblasti manipulácií s IKT no najmä, vyžadujúcim si jeho čas a chuť pracovať „inak“. Vytvoriť totiž v 21. storočí, storočí technického pokroku a sociálnych sietí, kvalitnú, pútavú internetovú stránku, dynamicky reagujúcu na podnety i potreby spoločnosti, je asi také náročné, ako ju po jej publikovaní dokázať zviditeľniť a neskôr neustále aktualizovať, či funkčne spravovať (Zeldman, 2004). Azda aj z tohto dôvodu sa tvorba webov v minulosti úzko špecifikovala na skúsených odborníkov, disponujúcich potrebným moderným materiálom i softvérovým vybavením. Dnes sa už nielen prehliadanie informácií zdieľaných na Internete v rozličnej grafickej podobe, ale aj ich uverejňovanie, môže stať rutinnou činnosťou každého jedného z nás (Hlavenka et al., 2006). Tiež už existuje nie jedna, ale veľké množstvo rozličných publikácií venujúcich sa tejto problematike, ponúkajúcich rozličné návody, spôsoby, námety, s pomocou ktorých dokáže i menej skúsený jedinec vytvoriť takú webovú stránku, ktorá svojim návštevníkom sprístupní obsah rozličného charakteru vo vysokej grafickej úprave (Van Duyne, Landay, Hong, 2005). Otáznou však zostáva miera ich aktuálnosti, ak vezmeme do úvahy dennodenne pribúdajúce nové poznatky

z oblasti vedy a techniky, neustálu tvorbu nových programov programátormi, či rýchly rozvoj Internetu (Hlavenka et al., 2006).

Komunikačných a informačných nástrojov s tak intenzívnym vplyvom, aký dokáže mať Internet na človeka, je len veľmi málo. Rovnako tak dnešný žiak, ako aj dospelý jedinec, do interakcie s ním vstupuje každý deň, či už v školskom, pracovnom, alebo domácom prostredí. Získava z neho podnety, informácie, komunikuje na sociálnych sieťach, dokáže sa prostredníctvom neho stať súčasťou určitej komunity (Petlák, 2016). Takýmto spôsobom sa postupne stáva bežnou súčasťou jeho bytia, spájajúcou v sebe rôznorodé oblasti života, od zábavy až po obchod (Van Duyne, Landay, Hong, 2005).

Implementovaním prvkov IKT do výučby zo strany pedagóga, sa výchovno-vzdelávacie pôsobenie na žiaka vo veľkej miere zefektívňuje – neznáme poznatky sa pedagógom zvolenými nástrojmi predstavia žiakovi blízkou formou, čo mu umožní ich ľahšie osvojenie. Ich výber ale nesmie byť vecou náhody. Pedagóg by ich mal voliť najmä na základe toho, aký cieľ ich zapojením do výučby chce dosiahnuť (Turek, 2014).

Prácu s rôznymi dostupnými programami, nemá osvojenú väčšina pedagógov, teda ju ani nemôžu zapájať do výučby. Často nemajú vedomosť ani o IKT prvkoch, ktoré by mohli do procesu výchovy a vzdelávania zakomponovať, nehovoriac o tom, že len málokto z nich je schopný vytvoriť vlastnú IKT pomôcku, ktorá by v rovnakej miere bola funkčnou i nápomocnou. Pritom väčšina škôl disponuje potrebným technickým vybavením pre prácu s nimi (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012). Práca s webovou stránkou na vyučovacej hodine môže nielen oživiť jej samotný priebeh, inovovať ju, ale predovšetkým sprostredkovať žiakovi poznanie spôsobom jemu blízky. Ak je stránka skoncipovaná správnym spôsobom, popritom využívajúca prvky stimulujúce zmysly alebo svojim obsahom rozvíjajúca kognitívne schopnosti žiaka, či sprístupňujúca vecný obsah s príslušnou tematikou, jej začlenenie je viac ako vítané (Van Duyne, Landay, Hong, 2005). Existuje tiež niekoľko prehliadačov sprístupňujúcich používateľom Internetu obrovské množstvo rozlične tematicky zameraných webových stránok. Preto aj nájsť takú, ktorá by sa dala vo výučbe využiť, by rozhodne nebolo veľkým problémom. Väčšina žiakov by azda ocenila snahu pedagóga, ktorý by prezentáciu učiva ozvláštnil manipuláciou s IKT pomôckou, možno o to viac, ak by si dal tú námahu, že by ju aj sám vytvoril (Hlavenka et al., 2006).

Modernizácia vyučovacieho procesu je v súčasnosti nevyhnutnosťou, aj v súvislosti s pripravovanou reformou obsahu a formy vzdelávania. Ak

modernizácia spočíva v komplexnosti inovácie obsahu vzdelávania, metód, foriem výchovno-vzdelávacej práce učiteľa i školy, materiálno-technickej stránky vyučovania, tak za jej formu jednoznačne možno považovať aj manipuláciu s digitálnymi platformami, zoskupujúcimi a nahrádzajúcimi printové podoby učebných materiálov. S dôrazom na vyučovanie v 21. storočí je nevyhnutné podnecovať súčasných pedagógov k využívaniu interaktívnych, nielen vizuálnych pomôcok, pri výučbe na jednotlivých typoch škôl (Labischová, 2006).

MOŽNOSTI A LIMITY TVORBY WEBOVEJ STRÁNKY

Vytvoriť webovú stránku síce zvládne aj človek nevyškolený v danom odbore, za využitia rozličných návodov, no ak má ísť o stránku, ktorá bude používaná pri práci so žiakmi vo výchovno-vzdelávacom procese, musí byť nielen zdatným pri manipulácií s počítačom, ale aj ovládať didaktické zásady a princípy. Pred začiatkom jej tvorby je preto dôležité, aby si dôkladne všetko premyslel, pripravil podklady, naplánoval (Van Duyne, Landay, Hong, 2005).

Vzorov a šablón webových stránok je dostupných približne toľko, koľko je aj reálne vytvorených webových stránok. Obsahu a povahe celej stránky je nutné prispôsobiť prvky, ktoré bude obsahovať. Jestvuje niekoľko základných, slúžiacich ku lepšej orientácii návštevníkov, ktorými by mala disponovať každá jedna z existujúcich a fungujúcich stránok. Ak si používateľ Internetu otvorí stránku, pri ktorej prehliadani sa cíti neistý, zmätený alebo stratený, veľmi rýchlo ju opustí a vyhľadá inú. Preto by mala každá webová stránka ponúkať čo možno najprehľadnejšie používateľské prostredie a manipulácia s ňou by mala byť jednoduchá (Vandome, 2003). Prehľadnosť stránky jej zostavovateľ však najlepšie zabezpečí, ak hlavný navigačný kolmý alebo vodorovný pruh priamočiaro nasmeruje používateľa k hľadanému obsahu (Hlavenka et al., 2006).

Najdôležitejším je však hlavný obsah webu, ktorý by mal byť vytvorený a dotváraný tak, aby bol v súlade s cieľom a povahou stránky. Je logické, že grafická úprava a kvalita jednotlivých stránok, na ktoré vplývajú nielen autorove predstavy, znalosti, zručnosti, ale aj celkové zameranie webu, bude odlišná. Za každou stránkou stojí určitý človek, ktorý ju tvoril s konkrétnym cieľom. Cieľu prispôsobil obsah, ktorý sa buď stal jeho osobnou prezentáciou seba samého, obľúbenej činnosti, zvierateľa, či čohokoľvek iného v podobe osobnej stránky, alebo propagáciou jeho podnikania v podobe stránky firmy alebo elektronického obchodu (Böttigheimer, 2011). Pri tvorbe väčšiny webových stránok sa využíva počítačový kód HTML. Ide o hypertextový odkaz zapísaný pomocou

hypertextového značkovacieho jazyka. Pred tým ale, než s ním tvorca webu začne pracovať, je potrebné, aby si osvojil niekoľko hlavných zásad, ktoré by mali byť v súlade s účelom publikovanej stránky. Na Internete sú dnes dostupné webové stránky ponúkajúce možnosť tvorby nového webu online tak, že tvorba stránok formou HTML je suplovaná tvorbou a publikáciou na webovom serveri. Takouto formou si i človek neznaný programovania dokáže rýchlym spôsobom skoncipovať vlastný web, nemusiac sa pritom zapodievať prácou s grafickými editormi, editormi HTML a FTP. Každý užívateľ totiž dostane bez nutnosti opustenia aktuálne prehliadanej stránky k dispozícii niekoľko vzorov, šablón, typov písma, animácií, vďaka ktorým je v priebehu aj niekoľkých hodín schopný vypublikovať hotovú a funkčnú webovú stránku. Problémom sa ale môžu stať určité obmedzenia v rámci tvorby, či nemožnosť úplného prispôsobenia vizuálu stránky potrebám a predstavám jej tvorca (Van Duyne, Landay, Hong, 2005).

Možno predpokladať, že väčšina stránok bude po ich publikovaní obsahovať minimálne jedno textové pole, nakoľko každý autor svoje myšlienky, nápady, postrehy predstavuje publiku najmä pomocou neho. Text by okrem bezchybného gramatického prevedenia mal byť i adekvátne štýlovo, veľkostne, farebne prispôsobený predovšetkým vizuálu pozadia, ale i požiadavkám návštevníkov (Böttigheimer, 2011). Spôsob fungovania i vzhľad formátu webu pri zmene veľkosti v okne prehliadača ovplyvňujú obrazové body. Ich správna konfigurácia používateľom webu dokáže priblížiť jeho obsah vo vysokom rozlíšení i na malej obrazovke, napríklad mobilného telefónu alebo tabletu, čo umožní prácu s webom nielen na počítačovej zostave. Práve toto si dnešná doba priam vyžaduje (Doležalová, 2004). Ak sú na webe umiestnené animácie, obrázky, videá, zvukové nahrávky, súbory PDF, tabuľky, grafy, je potrebná okrem konfigurácie obrazových bodov aj aktivácia príslušných potrebných modulov plug-in, sprístupňujúcich takýto obsah (Vandome, 2003).

Za jednu z najzásadnejších chýb v procese tvorby stránky možno považovať výber rovnakého formátu textu, aký býva volený pri publikáciách pripravovaných pre budúcu tlač. Po jeho uverejnení na internetovej stránke bude totiž jeho čitateľnosť na obrazovke oveľa horšia, ako by bola na papieri (Zeldman, 2004). Taktiež i rozsah textu by mal byť primeraný, pretože väčšina prezerateľov sa nezvykne zapodievať alebo vrátiť k stránke, ktorá im ponúkla nahustený statický text malých rozmerov bez akéhokoľvek prerušenia niektorým z grafických či vizuálnych prvkov (Hlavenka, 2006). Textových polí môže tvorca umiestniť na web hneď niekoľko. Je vhodné, aby boli čím kratšie, tým viac výstižnejšie, oddelované nadpismi, podnadpismi, obrazovým materiálom, videami, prípadne

rozčlenené na niekoľko stránok toho istého webu spojené tlačidlami „ďalej“ a „späť“ (Papík, Janek, 1964).

Pred samotným publikovaním je nevyhnutne potrebné stránku podrobiť fáze gramatickej korektúry obsahu, najvhodnejšie realizovanej odborníkom, ale aj kontrole celkovej veľkosti obrázkov, súborov HTML, multimediálnych súborov, hypertextových odkazov umožňujúcich prechod z jedného miesta na webe na iné, ale aj z jednej stránky na druhú. Po publikovaní webu a až následnom spozorovaní určitých nedostatkov bude síce možné stránku modifikovať, no takéto úpravy jej publicite nijako neprospejú (Vandome, 2003).

Podstatnou a neodmysliteľnou súčasťou, oveľa dôležitejšou ako samotné vytvorenie a publikovanie stránky, je jej pravidelná aktualizácia. Pôvodca webu by ju preto nemal považovať za povinnosť, ale nevyhnutnosť, pretože jeho sledovatelia budú neustále očakávať a vyžadovať pravidelné obnovovanie dát, v súlade s charakterom stránky i aktuálnymi potrebami spoločnosti (Van Duyne, Landay, Hong, 2005). Je dôležité, aby pravidelnou aktualizáciou prechádzal zverejnený obsah, ale aj vzhľad stránky, nakoľko trendy vo virtuálnom svete podliehajú neúprosne rýchlym zmenám. Štýl, ktorý sa autor stránky rozhodol použiť pri jej publikovaní, bude pravdepodobne o niekoľko mesiacov vnímaný ako zastaraný. Vzhľad stránky je preto vhodné meniť každých šesť mesiacov. Nemusí ísť o radikálne zmeny, počítajú sa i minimálne úpravy (Vandome, 2003).

TVORBA WEBOVEJ STRÁNKY V PLATFORME WEBNODE

Pedagóg pri výkone pedagogickej praxe sa bez IKT dnes zaobide už len veľmi ťažko. I keď prvotné nadšenie vyplývajúce z vnímania IKT ako záplaty na všetky komplikácie a nejasnosti spojené s realizáciou vzdelávania postupne upadá, ich význam v procese výchovy a vzdelávania možno stále považovať za viac ako neodškriepiteľný (Kratochvíl, 2019). Potlačiť primárnu funkciu informačno-komunikačných technológií, sprístupňujúcich rôzne formy digitálnej informácie, či už zvukovej, obrazovej, grafickej alebo textovej, nie je možné. Ako nástroje uľahčujúce prácu pri získavaní, spracovávaní, uchovávaní a prezentovaní informácií rozličného druhu umožňujú aj písanie, kreslenie, znázorňovanie, editáciu, čítanie, nahrávanie, fotografovanie, prehrávanie, tlač, zdieľanie (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012). Tiež dokážu nasmerovať vzťah medzi pedagógom a žiakom ku vzájomnej spolupráci v priebehu vyučovacích hodín. V takomto vzťahu je pedagóg situovaný do role tútora a zároveň poradcu – koordinátora, so širšími právomocami pre uplatnenie autonómneho prístupu, overenie vedomostí žiaka, formatívnu diagnostiku, prácu v skupinách, ale aj individuálnu prácu

(Kratochvíl, 2019). Konkrétnou formou implikácie IKT do výučby môže byť tvorba interaktívnych webových stránok. Pedagóg túžiaci a volajúci po zmene realizácie vyučovacích hodín klasickou zastaranou formou, by teda mal byť schopný uvedomiť si danú skutočnosť a efektívne s ňou vedieť pracovať (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012). Za veľké pozitívum webovej stránky sa bezpochyby dá považovať trvácnosť a možnosť opakovaného zapájania vytvorených materiálov, kontinuálna editácia, jednoduché zdieľanie vďaka elektronickej distribúcii, ekonomická efektivita, či uchovávanie nenáročné na miesto (Vandome, 2003).

Na tomto mieste je nevyhnutné upriamiť pozornosť na online platformu Webnode, ponúkajúcu možnosť tvorby interaktívnej webovej stránky. V základnej – bezplatnej verzii, platforma Webnode ponúka funkcie, ktoré môžu v kombinácii s kreativitou a vôľou pedagóga prispieť k vytvoreniu vhodnej digitálnej, didakticky upravenej pomôcky. Pre potreby výučby je potom viac ako dôležité vytvorenú webovú stránku od prvotného publikovania viackrát editovať a dopĺňať. Pozitívom sa môže stať i aktualizovanie a dopĺňanie obsahu, či editácia v spolupráci s inými pedagógmi, venujúcimi sa rovnakej problematike. Prístup k dotváraniu webovej stránky, môže mať dokonca i žiak, čo by mohlo znásobovať i mieru efektivity jeho práce na vyučovaní.

Obrázková príloha č. 1a: Registrácia

webnode Funkcie Šablóny Prémiové služby Nápoveda Blog Webnode

Vytvorte si vlastný web zdarma

Viac než 45 miliónov našich používateľov už si vlastné stránky vytvorilo. Je to naozaj jednoduché. Pridajte sa k nim ešte dnes.

Tvorte rýchlejšie s pomocou AI!
Nechajte si web navrhnuť umelou inteligenciou.

- ✓ Napíšte relevantné texty na váš web.
- ✓ Vyberte vhodné obrázky z fotobanky.

Vytvoriť web zdarma

✓ Jednoducho ✓ Rýchlo ✓ Bezpečne

Obrázková príloha č. 1b: Registrácia

Vytvoriť stránky

1. Zadajte prosím názov svojej webovej stránky

Názov webu

2. Vyberte spôsob registrácie

Váš e-mail

Heslo

f Pokračovať cez Facebook

G Pokračovať cez Google

Registrovať a vytvoriť web

Registráciou a vytvorením webu súhlasíte s [Podmienkami používania](#) a [Pravidlami ochrany súkromia](#). Táto stránka je chránená službou reCAPTCHA, na ktorú sa vzťahujú [zvlášť ochrany osobných údajov](#) a [Zmluvné podmienky spoločnosti Google](#).

Názov budúcej stránky.
POZOR! Nebude sa po
zadaní dať editovať.

Po vyplnení všetkých
údajov je potrebné kliknúť
TU.

K registrovaniu na platforme s trvalým odkazom: <https://www.webnode.com/sk/>, je potrebná iba e-mailová adresa. Po kliknutí na „Vytvoriť stránky“ v pravom hornom rohu, užívateľ dostane možnosť nielen registrácie, ale i kreovania vlastného názvu pre budúci web.

Obrázková príloha č. 2: Voľba typu stránky

Aký typ stránok chcete vytvoriť?

Webové stránky
Propagujte svoju firmu alebo si vytvoríte osobný web

Internetový obchod
Predávajte svoje výrobky online rýchlo a jednoducho

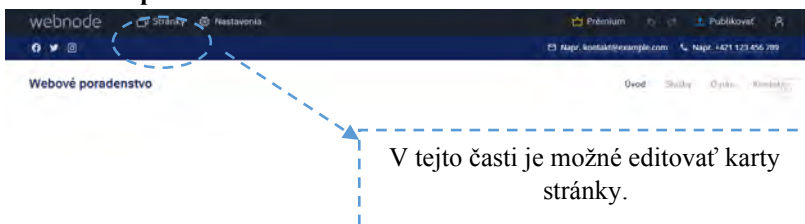
Blog
Inšpirujte svoje publikum pravidelnými článkami

Najvhodnejší je tento typ, dá sa prispôsobiť do zvyšných dvoch foriem.

V ďalšom kroku sa registrovanému užívateľovi dostáva možnosť výberu typu stránky. Najlepšia je orientácia na „Webové stránky“, pretože týmto výberom sa v ďalších krokoch rozšíria možnosti voľby šablón tvoreného webu. K voľbe

platforma sprístupní i motívy ostatných dvoch možností, čím užívateľ dostáva široké spektrum rôznorodých šablón. Ďalej je pre spôsob tvorby stránky, v snahe uplatňovať vlastné kreatívne prístupy, dôležitá voľba možnosti „Vybrať originálny vzhľad stránok“. Po výbere ľubovoľnej šablóny sa následne užívateľovi dostáva priama možnosť jej editácie.

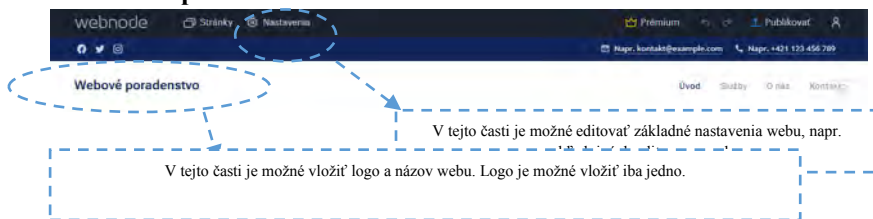
Obrázková príloha č. 3a: Editácia



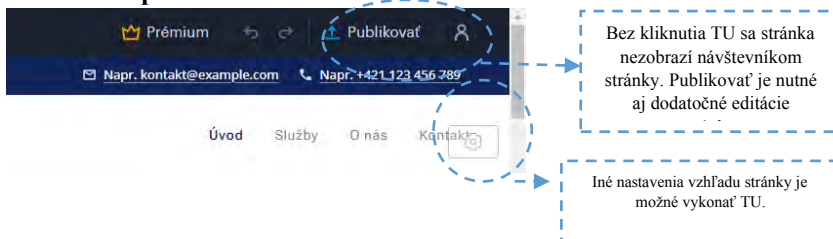
Obrázková príloha č. 3b: Editácia



Obrázková príloha č. 3c: Editácia



Obrázková príloha č. 3d: Editácia



Tvorbu webovej stránky v platforme Webnode možno považovať za pomerne jednoduchú. Vyžaduje si však množstvo času, chuti objavovať možnosti a limity tejto platformy a veľkú dávku kreativity zo strany tvorcu. Platforma sa neustále vyvíja, prináša nové šablóny i funkcie, ktoré používateľ musí byť schopný prijímať, vnímať, zakomponovať, čím dosiahne funkčnosť a predovšetkým, aktuálnosť vytvoreného webu. Ak chce tvorca webovú stránku prakticky využívať vo výučbe, musí dodržiavať didaktické zásady a implementovať ich ako do procesu tvorby, tak i do zabezpečenia výslednej podoby webu a samotnej práce s webom počas výchovno-vzdelávacieho procesu.

MOŽNOSTI IMPLIKÁCIE WEBOVEJ STRÁNKY DO VÝUČBY

Didaktická pomôcka v digitálnej podobe, pre potreby vyučovacieho procesu, by mala primárne zohľadňovať vekové osobitosti cieľovej skupiny i úlohy a zameranie konkrétneho vyučovacieho predmetu, ktorému bude alebo je určená. Ako finálny produkt, musí spĺňať funkciu informačného materiálu, slúžiaceho k prehĺbeniu základného textu zo školských kníh (Julínek, 2004).

Pre potreby výučby dejepisu na základnej škole bola prostredníctvom platformy Webnode v roku 2022 vytvorená webová stránka s trvalým odkazom: <https://odievanie-webjet-sk.webnode.sk/>, ktorá bola i overená v praxi.

Obrázková príloha č. 4: Webová stránka



Na stránke v sekcii „ÚVOD“ návštevník prichádza do kontaktu so základnými pokynmi, ktoré je nevyhnuté rešpektovať pri práci so stránkou individuálne i v rámci vyučovacej hodiny. V prípade, že stránku navštívil jednotliviec, ktorého zaujíma jej obsah, môže sa na nej pohybovať ľubovoľne. Ak ale niektorú časť stránky zapája pedagóg do vlastnej vyučovacej hodiny, mal by si dobre premyslieť, s akým cieľom ide túto činnosť uskutočniť, aby vedel vhodne vybrať konkrétnu časť stránky. Plynulý prechod medzi sekciami umožňuje bočná lišta ponúkajúca ďalšie karty stránky.

Sekcia „TOTO SI URČITE NAŠTUDUJ“, ponúka návštevníkovi v skratke pohľad na vývoj odievania žien zo stredných a vyšších spoločenských vrstiev v priebehu 19. storočia. Tento text má za primárne za úlohu upútať pozornosť do takej miery, aby návštevník stránky, v školskom prostredí žiak, nadobudol túžbu so stránkou pracovať a spoznať celý jej obsah. Prerolovaním sa až na samotný koniec tejto sekcie, sa jej pozorovateľ dostane k výzve, aby si preštudoval niečo zo sekcie „ROZMÝŠLAŤ TI NEUŠKODÍ“. Dostane sa do nej jednoduchým kliknutím na oranžovou farbou zvýraznený odkaz priamo v texte. Pod týmto odkazom sa tiež nachádza výpis najnovšie pridaných článkov, spravidla troch. Je možné vybrať si jeden z nich a kliknúť naň. Sekcia „SEM MUSÍŠ ASPOŇ NAZRIEŤ“, je sekciou ponúkajúcou doplnkové úlohy a zadania k preštudovanému materiálu. V tejto časti je možné analyzovať ponúknuté fotografie, vypracovať projekt podľa zadania, vymyslieť názov vlastného projektu, či vypracovať aj krátky online test. Sekcia „ROZMÝŠLAŤ TI NEUŠKODÍ“, sústreďuje všetok didaktický materiál využiteľný v reálnej pedagogickej praxi. V jednotlivých príspevkoch tejto sekcie sú pripravené témy, ktoré je možné priamo implikovať do vyučovacej hodiny dejepisu. Je nevyhnutné, aby si články pedagóg pred zakomponovaním do výučby dôsledne preštudoval. Niektoré z nich ponúkajú i smerovacie tlačidlo. Po kliknutí naň bude návštevník stránky presmerovaný do inej sekcie. V niektorých prípadoch je ponúknutých viacero smerovacích tlačidiel. V takom prípade bude závisieť od individuálnych preferencií prezerateľa, ktorú z nich si vyberie. Sekcia „A TU SA DOZVIEŠ NIEČO NAVIAC“, ponúka zoznam odporúčaných kníh, viazucich sa k danej problematike, pre možnosť, v prípade záujmu, podrobného doštudovania potrebných informácií. Predpokladaná budúca aktualizácia stránky si vyžaduje i spätnú väzbu zo strany jej návštevníkov, a to najmä pre prípadné odstránenie jej nedostatkov. S týmto cieľom bola na stránku pridaná sekcia „KONTAKT“. Táto sekcia sprístupňuje možnosť jednoduchého kontaktovania autorky webu tými prezerateľmi webu, ktorí by vedeli a chceli prispieť k jeho editácii alebo

doplneniu. Vytvorená webová stránka je konkrétnym príkladom využitia platformy Webnode pre tvorbu webu uplatniteľného vo výchovno-vzdelávacom procese, konkrétne vo výučbe dejepisu. Spektrum využiteľnosti je ale oveľa širšie a možnosti tvorby obsahov v tejto platforme prakticky neobmedzené.

ZÁVER

Veľkým pozitívom vytvárania vlastných webových stránok a ich využívania v praxi je pedagógovo poznanie uverejneného obsahu i cieľu uverejnenia. V prípade, že pedagóg chce vyučovaciu hodinu ozvláštniť začlenením práce s určitou webovou stránkou, ktorú sám nevytvoril, z jeho strany je nevyhnutné jej dôkladné preštudovanie i znalosť jej obsahu, s čím bezprostredne súvisí aj schopnosť dobre sa na nej orientovať a hlavne vedieť, ktorá z jej častí bude schopná zaujať a obohatiť nielen celkový priebeh hodiny, ale aj žiakovo poznanie. Nemôže ju do procesu zakomponovať náhodne, musí si byť istý tým, v ktorej fáze hodiny bude jej zapojenie najvhodnejšie a aký cieľ má manipulácia s ňou splniť (Komora, Petlák, 2003). Práca so stránkou, ktorú pedagóg tvoril sám je síce náročná vo fáze jej zostavovania pred samotným publikovaním, no z hľadiska možnosti jej neustálej obmeny, dotvárania, aktualizácie a práce s ňou o to jednoduchšia, pretože pedagóg zostavovateľ sám ovplyvňuje jej podobu a selektuje sprístupňované informácie (Zeldman, 2004).

Vývoj koncepcií webových stránok neustále napreduje. Z prvopočiatkov uverejňovania jednoduchých textov dopĺňaných o obrázky, sa posunul k publikovaniu rôznorodých obsahov renovovaných rozličnými multimédiami. Vytvárateľ webu má dnes možnosť do jeho publikovanej formy zahrnúť zvukovú stopu, digitálne zvukové súbory, digitálne videá, analógové videá, videá vytvorené pomocou webovej kamery, animácie. Toto umožňuje i platforma Webnode (Van Duyne, Landay, Hong, 2005). Pre vytvorenie dobrej webovej stránky nikdy nebude postačujúce výlučne ovládanie práce s jazykom HTML alebo iným programom umožňujúcim tvorbu webu, i keď na vysokej úrovni. Snahou len máloktorých tvorcov je, aby webové stránky vedeli využívať aj ľudia zdravotne znevýhodnení, a to i napriek tomu, že v dnešnej dobe je už dostupných niekoľko zariadení im pomáhajúcich pracovať s Internetom, ako napríklad čitateľské zariadenia pre ľudí s poškodeným zrakom. Od práce s nimi a ich využívania zvykne odrádzať komplikovanosť a náročnosť ich zapojenia. Pre lepšiu predstavu – len dosiahnutie kompatibilitnosti medzi stránkou, jej prvkami a napríklad spomenutým čitateľským zariadením si vyžaduje publikovanie obrázkov s textovým tagom ALT, minimálne využívanie rámov pre prípadne

zmätenie čítacieho zariadenia, nepoužívanie tabuliek pre možné problémy s rozdielnosťou pri ich prechádzaní, výraznú úpravu kontrastu textu a pozadia, ale aj hlavného navigačného panelu (Vandome, 2003).

Vytvoriť stránku s týmto zámerom v platforme Webnode možno bezpochyby považovať za veľkú výzvu. Dokáže sa však pre niekoho stať i príležitosťou?

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Bobot, V., Jakubeková, M., Rurák, R. (2012). Využívanie informačnokomunikačných technológií vo vyučovaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Böttigheimer, A. (2011). Vytvárame grafiku webu ve photoshopu. Průvodce tvorbou ikon, bannerů a navigačních panelů. Brno: Computer Press.
- Cirbes, M. (1990). Všeobecná didaktika pre vyučujúcich na 2. a 3. stupni škôl. Košice: Univerzita P. J. Šafárika.
- Čapek, R. (2015). Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada.
- Čapek, V. et al. (1985). Didaktika dějepisu I. Praha: Univerzita Karlova.
- Daniel, J. (2002). Zátěž a jej zvládanie v profesii učitel'a. Pedagogická revue, roč. 54, č. 1-2, s. 33-43.
- Doležalová, J. (2004). Vzdělávání – výuka – cíle – obsah výuky. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Gracová, B., Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Pedagogická orientace, roč. 22, č. 4.
- Hlavatý, J. (2002). Didaktická technika pro učitele. Praha: Vydavatelství VŠCHT.
- Hlavenka, J. et al. (2006). Tvorba webových stránek. Jednoduše, srozumitelně, názorně. Brno: Computer Press.
- Hlásna, S. et al. (2006). Úvod do pedagogiky. Bratislava: Enigma.
- Julínek, S. et al. (2004). Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita.
- Julínek, S. (1995). Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita.
- Komora, J., Petlák, E. (2003). Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava: IRIS.
- Kratochvíl, V. (2019). Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby. Bratislava: Raabe.
- Kratochvíl, V. (2004). Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. Bratislava: Stimul.

- Labischová, D., Gracová, B. (2010). Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Labischová, D. (2006). Možná úskalí integrativního pojetí výuky dějepisu a základů společenských věd. Společenskovědní předmety. Čtvrtletník pro pedagogy základních a středních škol, roč. VI., č. 2, s. 6-10.
- Papík, M., Janek, F. (1964). Názorné pomůcky v zeměpise a dějepise. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.
- Petlák, E. (2016). Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS.
- Roubal, P. (2009). Počítač pro učitele. Brno: Computer Press.
- Stuchlíková, I., Janík, T. (2015). Odborové didaktiky. Vývoj – stav – perspektívy. Brno: Masarykova univerzita.
- Suchožová, E. (2014). Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Turek, I. (2014). Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Vandome, N. (2003). Začínáme s... Tvorba webových stránek. Praha: SoftPress.
- Van Duyne, D., Landay, J., Hong, J. (2005). Návrh a tvorba webů. Vytváříme zákaznický orientovaný web. Brno: Computer Press.
- Višňovský, L. et al. (2001). Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS.
- Vorlíček, Ch. (2000). Úvod do pedagogiky. Praha: H&H.
- Zeldman, J. (2004). Tvorba webů podle standardů XHTML, CSS, DOM, ECMAScript. Brno: Computer Press.
- Zelina, M. (1996). Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS.

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Prvé vydanie

Editori:

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.

doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.

doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Mgr. Lenka Horváthová

Recenzenti:

prof. Mgr. Norbert Vrabc, PhD.

PhDr. Michaela Šavrnichová, PhD.

VERBUM–vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

Počet strán: 220

ISBN 978-80-561-1118-5

ISBN 978-80-561-1118-5



9 788056 111185