

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy

Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 14, 2024

Volume 14, 2024

Vydavateľ / Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Gondova 2, 811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy / Slovak Journal for Educational Sciences
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society

Hlavný redaktor (t. č. zastupujúca) / Editor in Chief

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Redakčná rada / Editorial Board

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Paulína Koršňáková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Eduard Lukáč, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Mária Matulčíková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Miriám Niklová, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Róbert Osad'án, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada / International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva

Majda Cencič, University of Primorska, Koper

Lynne Chisholm, Leopold Franzens University, Innsbruck

Mary Jane Curry, University of Rochester, Rochester

Grozdanka Gojkov, Belgrade University, Belgrade

Yves Lenoir, University of Sherbrooke, Quebec

Jiří Mareš, Univerzita Karlova, Hradec Králové

Milan Pol, Masarykova univerzita, Brno

Éva Szabolcs, Lorand Eotvos University, Budapest

PEDAGOGIKA.SK, ročník 14, 2024, číslo 1 / PEDAGOGIKA.SK, volume 14, 2024, no. 1

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. / Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne. / Journal is published quarterly.

Redaktorka: Alexandra Pavličková, Radka Teleková

Jazyková redaktorka: Jarmila Zacharová

Technický redaktor: Martin Záborský

Obsah

Predhovor 4

Štúdie

Ján Sopóci: **Voľba strednej školy z pohľadu sociológie** 6

Luboslava Sejčová: **Prevenia, výskyt a riešenie sociálno-patologických javov u žiakov v školskom prostredí** 23

Monika Židová: **Cybergrooming as a Modern Form of Psychological Manipulation on the Internet** 33

Jaroslav Balvín, Monika Farkašová: **O překračování sociálních a zdravotních omezení osobností** 48

Recenzie

Kateřina Kubíková: **Strach a učení**
(Iveta Dokoupilová) 62

PREDHOVOR

Vážení čitatelia a čitateľky, vážení vysokoškolskí pedagógovia a pedagogičky, členovia a členky Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV, vážení priaznivci odboru PEDAGOGIKA a príbuzných vied súvisiacich s výchovou a so vzdelávaním.

Po krátkej odmlke Vám prinášame nové číslo elektronického časopisu Pedagogika.sk. Možno si niektorí z Vás položia otázku, prečo odmlka.

Odpovedí môže byť niekoľko: Nemáme v spoločnosti výchovné, vzdelávacie, či sociálno-výchovné problémy? Resp. málo ich monitorujeme, skúmame? Alebo noví členovia Redakčnej rady ešte nestihli vyzvať svojich kolegov, aby svoje vedecko-výskumné zistenia uverejnili v domacom časopise. Alebo Výbor SPdS SAV akceptuje fakt, že potenciálni autori na podnet Akreditačnej agentúry a profesorov odboru vyzývajú svojich členov k uverejňovaniu príspevkov predovšetkým v medzinárodných časopisoch? Na uvedenú otázku si čitatelia určite nájdu odpoveď.

Ako zastupujúca členka výboru SPdS SAV som rada, že naši noví výkonní redaktori a redaktorky zostavili z ponuky prispievateľov zaujímavé číslo.

Prinášame príspevky z pedagogiky, zo sociológie, z andragogiky a jeden aktuálny príspevok v anglickom jazyku.

Sociologický výskum **prof. Jána Sopóciho** je výsledkom skúmania sociológov z FiF UK v Bratislave o výbere strednej školy. Autor v ňom prezentuje výsledky výberu stredných škôl študentmi, faktory, ktoré ho ovplyvňujú a zároveň vlastné výsledky porovnáva s inými výskumami. Výber strednej školy hodnotí ako záležitosť celej rodiny a fakt, že nadväzuje na dlhodobú vzdelávaciu stratégiu. Cenné na príspevku je aj to, že autor sa opiera o množstvo zahraničných štúdií.

Pedagogický príspevok **doc. Euboslavy Sejčovej** orientuje pozornosť čitateľov na sociálno patologické javy v spoločnosti a ich prevenciu. Autorka sa dlhodobo venuje tejto problematike a uvádza stav užívania drog žiakmi vybraných základných a stredných škôl a tiež výskyt delikvencie a kriminality maloletých ako sú krádeže, agresivita, šikanovanie. Záverom navrhuje, ako je možné v školách eliminovať tieto nežiadúce javy prostredníctvom primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie.

Slovenská autorka **Mgr. Monika Židová, PhD.**, zaslala do redakcie príspevok v anglickom jazyku o novodobom fenoméne kyberoomingovej viktimizácii a psychologickéj manipulácii s maloletými. V príspevku podáva teoretické vymedzenie on line rizikového správania sa ako jednu z foriem ohrozenia detí.

Českí autori **doc. Jaroslav Balvín** v spoluautorstve s **Mgr. Farkašovou** ponúkajú čitateľom príspevok o osobnostiach, ktoré vo výchove a vzdelávaní prekračujú sociálne, zdravotné a kultúrne limity. Autori sa odvolávajú na príklady siedmych osobností, ktoré vzdelávajú predovšetkým rómske deti a mládež, pričom sú u nich prítomné zdravotné, sociálne a kultúrne odlišnosti.

Autorka **Bc. Dokoupilová** ponúkla našej redakcii recenziu na monografiu Strach a učenie od autorky Kubíkovej, ktorá vyšla v roku 2024 v Prahe vo vydavateľstve Grada. Pozitíva tejto monografie ocenila

autorka ako bývalá študentka MU Brno štúdiom pred štátnymi skúškami a to rozšírením poznania o tom, ako pracovať s emóciami pri procese učenia sa.

Vážení čitatelia, veríme, že Vás niektoré štúdie oslovia a nájdete v nich podnety pre Váš pedagogický proces i výskum.

Chceme Vám ponúknuť možnosť publikovať Vaše výskumné zistenia, diskutovať o reformách školy, o dianí v školstve na všetkých úrovniach v našich budúcich číslach.

Za členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV Vám želám úspešný akademický školský rok, mnoho študentov, pre ktorých bude kniha naďalej hlavným nástrojom poznania, obohacovania sa a vzdelávania.

Ďakujeme za podporu a vašu priazeň.

Zlatica Bakošová
predsedníčka SPdS SAV

VOĽBA STREDNEJ ŠKOLY Z POHĽADU SOCIOLOGIE

The Choice of Secondary School from the Perspective of Sociology

Ján Sopóci

Abstrakt: Štúdia je venovaná skúmaniu voľby strednej školy na Slovensku analyzovanej z hľadiska teoretických perspektív sociálnej determinácie a individualizácie. Vychádza z údajov získaných reprezentatívnym celoslovenským výskumom výberu strednej školy (na vzorke 807 žiakov a 807 rodičov) i zo zistení iných podobných výskumov. Na základe analýzy faktorov a mechanizmov výberu strednej školy žiakmi 9. ročníka základnej školy a ich rodičmi, osobitne procesu rozhodovania o voľbe školy v rodine dospel autor k záveru, že v týchto javoch a procesoch prvky sociálnej determinácie prevažujú nad prvkami individualizácie. Najvýznamnejšími faktormi výberu strednej školy sú podľa zistení výskumu sociálno-ekonomický status rodiny dieťaťa, kultúrna a výchovná situácia v rodine, rodičovské očakávania a aspirácie detí týkajúce sa vzdelávania a dosiahnutého vzdelania.

Kľúčové slová: voľba strednej školy, vzdelávacia dráha, perspektíva sociálnej determinácie, perspektíva individualizácie

Abstract: The study deals with the social determination and individualization perspectives in the secondary school choice in Slovak society. It is based on the data from a survey on the educational choice (807 children, 807 parents) and on the findings of similar researches. Based on the analysis of the educational decision-making and choice of secondary school by children at the end of compulsory school and their parents, the author came to the conclusion that in Slovakia the elements of social determination currently prevail over the elements of individualization. The most important factors on educational choice are the socio-economic status of the child's family, the cultural and educational climate in the family, the parents' expectations and the children's aspirations regarding education.

Key words: educational choice, educational pathway, social determination perspective, individualization perspective

Úvod

Výber a voľbu vzdelávacej dráhy mladých ľudí po ukončení povinnej školskej dochádzky ovplyvňujú v európskych štátoch podľa zistení výskumov najmä výchovný systém a celkové inštitucionálne nastavenie procesu prechodu od mladosti k dospelosti v štáte, sociálno-ekonomické postavenie i kultúrne charakteristiky rodiny mladého človeka a dlhodobé pôsobenie rodičov aj širšieho sociálneho okolia týkajúce sa jeho vzdelávania a vhodného vzdelania. Popri týchto faktoroch nadobúda v posledných desaťročiach v mnohých štátoch čoraz väčší význam aj požadovanie a niekde i presadzovanie vyššej miery autonómnosti a slobodnej individuálnej voľby vzdelávacej, profesionálnej a životnej dráhy mladými ľuďmi (Ball, 2003; Ball – Maguire – Macrae, 2000; Contini – Scagni, 2013; Edwards – Alldred, 2000; Hegna – Smette, 2016; Matějů – Straková – Veselý, 2010; Walther, 2006). Týmto empirickým zisteniam zodpovedajú aj základné teoretické východiská skúmania voľby

vzdelávacích dráh mladých ľudí. Sociologické skúmanie výberu vzdelávacích dráh sa v súčasnosti uskutočňuje na základe dvoch hlavných teoretických perspektív: perspektívy sociálnej determinácie a perspektívy individualizácie.

Štúdia je venovaná testovaniu platnosti uvedených teoretických pohľadov na proces výberu a voľby strednej školy v slovenskej spoločnosti. Na základe zistení empirického výskumu venovaného skúmaniu faktorov a mechanizmov voľby vzdelávacích dráh analyzujeme spôsoby výberu a voľby strednej školy deťmi končiacimi povinnú školskú dochádzku a ich rodičmi a tiež pôsobenie najvýznamnejších faktorov ovplyvňujúcich tento proces.

Teoretické východiská skúmania a empirické zistenia o voľbe vzdelávacích dráh

Pri aplikácii perspektívy sociálnej determinácie sa pri skúmaní výberu a voľby vzdelávacích dráh ako všeobecné teoretické východisko a rámec skúmania najčastejšie využíva koncepcia R. Boudona, založená na rozlíšení primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu (Boudon, 1974). Táto koncepcia je pritom i základom pre jeden z najvýznamnejších prístupov ku skúmaniu reprodukcie nerovností vo vzdelávaní, resp. analýzy vplyvu sociálneho pôvodu na vytváranie nerovných príležitostí získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie (Jackson – Erikson – Goldthorpe – Yaish, 2007).

Boudon teoreticky rozlíšil primárne a sekundárne efekty sociálneho pôvodu, ktoré rôznymi spôsobmi ovplyvňujú voľbu vzdelávacích dráh a teda aj vytváranie nerovností vo vzdelávaní a v dosiahnutom vzdelaní detí príslušníkov rôznych spoločenských tried. Primárne efekty sú diferencujúce efekty genetického a sociálno-kultúrneho charakteru, ktoré sa prejavujú v súvislostiach medzi sociálnym pôvodom detí a ich školským prospechom.

Sekundárne efekty sú diferencujúce efekty sociálno-psychologického a sociálno-ekonomického charakteru, prejavujúce sa vo výbere vzdelávacích dráh detí s rôznym sociálnym pôvodom, ktorý sa uskutočňuje i s ohľadom na ich školský prospech. V prípade primárnych efektov teda ide najmä o pôsobenie geneticky prenášaných inteligenčných a ďalších študijných predpokladov a schopností, ale aj o pôsobenie rodinou dieťaťa vytvorených materiálnych a sociálno-kultúrnych podmienok štúdia, ktoré spôsobujú rozdiely v študijných výsledkoch detí pochádzajúcich z rodín s rôznym sociálno-ekonomickým postavením. V prípade sekundárnych efektov ide o pôsobenie sociálno-psychologických faktorov, ako sú, napríklad v rodine uznávané hodnoty, normy a vzory konania týkajúce sa dosiahnutého vzdelania a pôsobenie širšieho sociálneho okolia (príbuzných, priateľov, známych, spolužiakov, učiteľov atď.) na vytváranie aspirácií a zámerov detí v oblasti vzdelania. Ide však súčasne aj o pôsobenie skutočností sociálno-ekonomického charakteru, napríklad možností rodičov financovať štúdium detí, prípadne aj o zvažovanie predpokladaných nákladov a výnosov rodiny spojených so stredoškolským a vysokoškolským štúdiom detí.

Pôsobenie, resp. spolupôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu sociológovia i psychológovia mnohokrát potvrdili na základe zistení empirických výskumov i analýz štatistických údajov týkajúcich sa vzdelávania a dosiahnutého vzdelania, uskutočnených v posledných desaťročiach v rôznych európskych štátoch i v USA¹ (Breen – Goldthorpe, 1997; Bukodi – Erikson – Goldthorpe,

¹ Teoretické rozlíšenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu využili pri skúmaní vzdelávacích dráh a reprodukcie nerovností vo vzdelávaní najmä stúpenci teórie racionálneho konania a protagonistí

2014; Bukodi – Goldthorpe – Zhao, 2021; Goldthorpe, 1996; Jackson – Jonsson, 2013; Jæger, 2007; Kerckhoff, 2001; Pfeffer – Hallstein, 2012; Zhao – Bukodi, 2020). Vo všeobecnosti tieto zistenia a analýzy ukázali, že deti pochádzajúce z rodín s vyšším sociálno-triednym postavením majú (a to aj v prípade rovnakých študijných výsledkov) častejšie vyššie ambície získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie než deti rodičov pochádzajúcich z nižších tried. Zároveň zistili, že pre deti z rodín s takýmto zvýhodneným sociálnym pôvodom rodičia vyberajú typy vzdelávacích dráh, ktoré im utvárajú väčšie šance absolvovať vysokoškolské štúdium, ako majú deti z rodín z nižších sociálnych tried. Zistenia týchto výskumov a poznatky, ktoré vyplynuli z uskutočnených analýz získaných údajov tiež ukázali, že úloha primárnych a sekundárnych faktorov je v rôznych štátoch rôzna a že i v jednotlivých štátoch sa v čase mení.

Popri teoretickej perspektíve sociálnej determinácie sa pri skúmaní životných dráh mladých ľudí žijúcich v moderných demokratických spoločnostiach v posledných desaťročiach často využíva aj perspektíva individualizácie. Táto perspektíva je iným pohľadom na problematiku: vychádza z názoru, že postupujúci proces individualizácie zásadným spôsobom ovplyvňuje vývoj vo všetkých oblastiach života súčasných moderných spoločností. Autori zastávajúci toto stanovisko tvrdia, že v súčasnej – druhej fáze vývoja moderných západných spoločností životné i vzdelávacie dráhy mladých ľudí prestávajú byť determinované inštitucionalizovanými sociálnymi vzormi a normami, ktoré platili počas existencie tradičných spoločností a v značnej miere i v prvej fáze vývoja moderných spoločností, si príslušníci mladých generácií autonómne utvárajú vlastné životné dráhy podľa svojich predstáv a možností. Životné dráhy príslušníkov mladých generácií žijúcich v súčasných západných spoločnostiach sú podľa týchto teoretikov stále viac určované ich individuálnymi rozhodnutiami a voľbami, ktoré uskutočňujú najmä na základe svojich ideálov, aspirácií a preferencií, pričom tieto spoločnosti im na to vytvárajú stále lepšie predpoklady a čoraz širší rámec možností

sociálno-psychologického prístupu ku skúmaniu nerovností vo vzdelávaní.

Autori vychádzajúci z teórie racionálneho konania, napríklad R. Breen, R. Erikson, J. Goldthorpe a M. Jæger vytvorili a empiricky v rôznych štátoch viackrát otestovali vysvetlenie mechanizmu rozhodovania o vzdelávacej dráhe detí na základe zhodnotenia možných nákladov a výnosov spojených s týmto rozhodnutím. Teoretické vysvetlenie, ku ktorému dospeli (risk aversion theory), je založené na názore, že konanie ľudí vychádza hlavne z racionálneho hodnotenia nákladov a výnosov spojených s rozhodovaním o vzdelávacej dráhe detí a je založené na predpoklade o nechuti rodičov a detí riskovať, resp. na predpoklade o ich nevôli podstúpiť riziko pri voľbe takej vzdelávacej dráhy, ktorá by pravdepodobne (najmä v prípade neúspešného štúdia) neprinesla výsledky adekvátne nákladom vynaloženým na štúdium (Breen – Goldthorpe, 1997; Breen – de Werfhorst – Jæger, 2014; Bukodi – Goldthorpe, 2018; Erikson, 2016; Goldthorpe, 1996). Voľba vzdelávacej dráhy detí je podľa tejto teórie determinovaná najmä aktuálnou sociálno-ekonomickou situáciou rodiny a zvažovaním pravdepodobnej efektívnosti investície do vzdelania detí z hľadiska možnosti dosiahnutia ich vzostupnej profesionálnej a sociálnej mobility.

Stúpenci sociálno-psychologického prístupu ku skúmaniu nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní, napríklad R. Hauser, W. Sewell, J. Portes a ďalší vychádzajú z uznávania spoločenských, najmä systémových a sociálno-ekonomických, ako aj sociálno-psychologických faktorov ako rozhodujúcich faktorov voľby vzdelávacej dráhy detí. Výsledkom ich empirickej verifikácie týchto predpokladov je séria modelov, ktoré postupne rozširujú a upresňujú spolupôsobenie pomerne veľkého počtu faktorov voľby vzdelávacej dráhy (Hauser – Sewell, 1986; Sewell – Shah, 1967; Sewell – Haller – Portes, 1969; Sewell et al., 2004; Shavit – Arum – Gamoran, 2007). Tieto modely zahŕňajú pôsobenie inštitucionalizovaného vzdelávacieho systému v štáte i pôsobenie tzv. socializačných faktorov, medzi ktoré patria sociálno-ekonomický a sociálno-kultúrny status rodiny, vzdelanie rodičov, hodnota pripisovaná v rodine vzdelaniu, profesijné a vzdelanostné aspirácie detí, vplyv „významného sociálneho okolia“ na voľbu vzdelávacej dráhy atď.

výberu jedinečného spôsobu sebautvárania a sebarealizácie (Beck, 2004; Corijn – Klijzing, 2001; Brückner – Mayer, 2004, DuBois-Reymond, 1998; Vinken, 2007).

Proces individualizácie sa spolu s procesmi racionalizácie, generalizácie sociálnych vzťahov a funkčnej diferenciacie spoločenských subsystémov zo sociologického hľadiska považuje za základ modernej spoločnosti, pričom v tomto procese sa koncentrujú i prebiehajúce premeny vo vzťahu spoločnosti a jednotlivca (Keller, 2007). Pri vymedzovaní obsahu individualizácie sa zdôrazňuje ako jeho podstata najmä nárast významu jednotlivca a jeho vymaňovanie, resp. vyvážovanie z tradičných rodinných, komunitných, cirkevných, lokálnych, sociálno-triednych a iných väzieb, ako aj jeho narastajúce možnosti, schopnosti a úsilie utvárať si (bez ohľadu na tieto tradičné štruktúry a inštitucionalizované väzby, vzory a normy konania) svoju životnú dráhu podľa vlastných predstáv. Namiesto tradičných vzťahov a väzieb sú ľudia v súčasnosti začleňovaní do nových, čiže viac abstraktných, neosobných, komplexných a oveľa zložitejších štruktúr a vzťahov modernej spoločnosti. Mnohí autori preto upozorňujú, že i proces individualizácie je ovplyvňovaný a obmedzovaný novými štruktúrnymi podmienkami súčasných spoločností, ktoré na individualizovaných, oslobodených a autonómnych jednotlivcov vyvíjajú väčší tlak na ich zodpovednosť za seba samých, než aký existoval v predchádzajúcich, menej individualizovaných spoločenských usporiadaniach (Beck, 2004; Beck – Giddens – Lash, 1994; Beck – Beck-Gernsheim, 2002; Edwards – Alldred, 2000; Giddens, 2012).

Zväčšovanie miery individualizácie, autonómie a slobody jednotlivcovi prináša i nárast miery zodpovednosti, s ktorou sa spája nutnosť uskutočňovať zásadné rozhodnutia týkajúce sa výberu a voľby svojej životnej i vzdelávacej dráhy. Množstvo a význam týchto rozhodnutí rastie so zväčšovaním sa počtu a rozmanitosti možností výberu vytváraných v súčasných moderných spoločnostiach. Zatiaľ čo v tradične usporiadaných spoločnostiach základné životné rozhodnutia a voľby jednotlivca (týkajúce sa výberu povolania, voľby životného partnera, miesta bydliska, pracoviska a pod.) boli viac determinované rodinnými, lokálnymi, sociálno-triednymi a ďalšími faktormi, ktoré limitovali, ale zároveň aj zjednodušovali možnosti voľby, súčasná individualizovaná a individualizáciu zdôrazňujúca spoločnosť vytvára pre jednotlivca viac možností, z ktorých si môže slobodne, autonómne vyberať, zároveň však musí sám a zodpovednejšie zvažovať spoločenské okolnosti, vlastné možnosti i dôsledky svojej voľby (Džambazovič, 2022).

V súvislosti so skúmaním výberu vzdelávacej a životnej dráhy jednotlivcov v moderných západných spoločnostiach treba brať do úvahy aj celospoločenské podmienky, resp. okolnosti, v ktorých sa v konkrétnej spoločnosti tieto voľby uskutočňujú. Spomedzi nich podľa zistení výskumov zohrávajú dôležitú úlohu režimy prechodu medzi detstvom, resp. mladosťou a dospelosťou, ktoré sú v rôznych štátoch veľmi diferencované. A. Walther na základe kombinácie kritérií, ktorými sú základné chápanie postavenia mládeže v spoločnosti, systém vzdelávania mládeže a jej prípravy na povolanie, sociálne zabezpečenie a zamestnávanie mládeže, chápanie príčin znevýhodnenia a nezamestnanosti mladých ľudí a orientácie štátnych politik na zabezpečenie prechodu mládeže do dospelosti, vytvoril typológiu režimov prechodu medzi mladosťou a dospelosťou v európskych štátoch. Táto typológia rozlišuje štyri základné režimy prechodu: univerzalistický režim, liberálny režim, režim zameraný na zamestnanosť a režim s nedostatočnou ochranou mládeže² (Walther, 2006).

² Univerzalistické režimy, typické pre severské štáty Európy, sú založené na všetkých zahrňujúcom vzdelávacom systéme, ktorého stupne sú otvorené pre každého mladého človeka. Sociálna starostlivosť vychádza zo zodpovednosti štátu za občanov bez ohľadu na ich sociálny pôvod či rodinnú situáciu – všetci mladí ľudia dostávajú počas prípravy na povolanie príspevky od štátu. Zamestnanosť v tomto režime zabezpečuje rozsiahly štátny sektor i súkromný sektor. Zamestnanosť žien je vysoká, pretože štát poskytuje

Waltherova typológia nezahŕňa postsocialistické štáty strednej a východnej Európy. Náš súčasný režim prechodu od detstva a mladosti k dospelosti však možno v rámci jeho schémy charakterizovať ako režim, ktorý je ešte stále založený na univerzalistickom základe vytvorenom počas desaťročí „reálneho socializmu“ (univerzálny, štátom regulovaný a financovaný vzdelávací systém i systém sociálneho zabezpečenia, vysoká miera zamestnanosti, vrátane zamestnanosti žien atď.), pričom prvky režimu orientovaného na zamestnanosť, ktoré obsahoval (spolupráca štátu a firiem pri príprave mladých ľudí na vykonávanie mnohých profesií), boli od deväťdesiatych rokov 20. storočia reformami vzdelávacieho systému minimalizované. Namiesto nich sa v stále väčšej miere rozširovali prvky liberálneho režimu, prípadne režimu s nedostatočnou ochranou mládeže – najmä v oblasti nárastu individuálnej zodpovednosti mladých ľudí za svoju profesionálnu kariéru, v oblasti zvyšovania

starostlivosti o deti v predškolskom i školskom veku. Vzdelávací systém vytvára široké spektrum príležitostí na podporu individuálnych schopností a motivácií i na osobnostný rozvoj mladých ľudí. Nezamestnanosť mládeže je nízka, pretože systém vytvára dostatok rôznorodých pracovných príležitostí. Sústava politík na zabezpečenie prechodu mládeže do dospelosti vytvára mladým ľuďom dostatok príležitostí na vhodné uplatnenie sa na trhu práce.

Liberálny režim, uplatňovaný v Írsku a Veľkej Británii, kladie väčší dôraz na individuálne práva a individuálnu zodpovednosť ako na štátne zabezpečenie sociálnych istôt. Univerzálne sa vzdelávanie poskytuje iba do určitého stupňa či veku. Vzdelávací systém pripravuje ľudí pre trh práce len na základnej úrovni, neskôr si musia vzdelávanie zabezpečiť sami. Príspevok štátu pre vzdelávajúcich sa je nízky, často obmedzený na poskytovanie pôžičiek alebo štipendií pre najlepších študentov. Režim predpokladá skorú ekonomickú nezávislosť mladých ľudí, prípadné neúspechy na trhu práce má riešiť najmä rodina mladého človeka. Trh práce je rozmanitý a flexibilný, predpokladá i flexibilitu pracovnej sily, zamestnanosť žien i mladých ľudí je vysoká, hoci aj vďaka veľkému podielu prekarizovanej práce. Štátne politiky zamestnávania mládeže sú zväčša parciálne, realizované ad-hoc, orientované na vybrané kategórie uchádzačov o prácu. Namiesto zabezpečovania vstupu na trh práce rátajú skôr s aktivitou a zodpovednosťou mladých ľudí pri vstupe na trh práce.

Režimy zamerané na zamestnanosť (napríklad vo Francúzsku, Nemecku, Holandsku) majú vzdelávací systém selektívne zorganizovaný tak, aby zabezpečil rozmiestnenie mladých ľudí na pracovné pozície v rôznych odvetviach hospodárstva, dôraz sa preto kladie na odborný výcvik pre vykonávanie rôznych profesií, ktorý zabezpečuje štát v spolupráci so súkromnými firmami. Trh práce je rozdelený na vysoko štandardizované a chránené jadro a na prekarizované periférne oblasti, čomu zodpovedá i takto diferencovaný systém sociálneho zabezpečenia. Mladí ľudia sú podľa získanej kvalifikácie a vzdelania rozmiestňovaní na pracovné pozície a nezamestnaní sa považujú za neschopných absolvovať tento model prípravy na dospelosť – sociálny systém im preto túto neschopnosť kompenzuje vytváraním špeciálnych programov prípravy i pracovných príležitostí. Štátne politiky obsahujú i mnohé ďalšie spôsoby zmierňovania následkov neúspešného začleňovania mladých ľudí do trhu práce a zabezpečovania ich prechodu do dospelosti.

Režimy s nedostatočnou ochranou mládeže, bežné v štátoch na juhu Európy (Grécko, Španielsko, Taliansko), sa vyznačujú kombináciou konzervatívneho chápania úlohy sociálneho štátu s nízkym zastúpením prác so štandardnými pracovnými podmienkami a s nedostatočným sociálnym zabezpečením. Pracovných príležitostí ekonomiky týchto štátov nevytvárajú dostatok, preto životnú úroveň mnohých mladých ľudí často zabezpečuje najmä ich rodina a využívanie neformálnych pracovných príležitostí založených na prekarizovanej práci. Nezamestnanosť je vyššia medzi ženami, pretože v týchto štátoch nie sú dostatočne zabezpečené služby týkajúce sa starostlivosti o deti v predškolskom veku. Vzdelávací systém zabezpečuje iba povinné základné vzdelanie, často sa vyskytuje i nelegálna detská práca. Odborné vzdelávanie zabezpečujú špecializované súkromné a štátne školy, súkromné firmy sa na vzdelávaní podieľajú len výnimočne. Mnohé regióny týchto štátov sú ekonomicky slabé, pracovných príležitostí je v nich málo, rovnako ako pracovníkov s požadovanou kvalifikáciou a vzdelaním – mladí ľudia sú preto často i dlhodobo nezamestnaní a sú odkázaní na vykonávanie prekarizovaných prác, alebo odchádzajú za prácou do priemyselných centier či do zahraničia. Prechod do dospelosti politiky týchto štátov dostatočne nezabezpečujú, sú orientované skôr parciálne, nereagujú dostatočne na potreby mladých ľudí, ani na zmeny na trhu práce. Mnohé úlohy štátu preto preberajú rodiny mladých ľudí a prechod do dospelosti trvá dlhšie ako v štátoch s inými režimami (Walther, 2006, s. 125 – 129).

flexibility trhu práce a s tým súvisiacej neistoty pracovného postavenia zamestnancov a nárastu podielu prekarizovanej práce, ako aj v oblasti nedostatočných možností mladých ľudí získať samostatné bývanie. Rozšírenie niektorých charakteristík, typických skôr pre režimy s nedostatočnou ochranou mládeže, vyplynulo z ekonomického rozdelenia nášho štátu a spoločnosti na priemyselné centrá, prípadne celé industriálne oblasti a na ekonomicky i sociálne slabo rozvinuté periférne regióny, typické vysokou mierou nezamestnanosti a trvalým odchodom mladých ľudí do priemyselných centier alebo i do zahraničia.

Zo zmien vzdelávacieho systému SR, ktoré sa uskutočnili po roku 1989, vyplynulo viacero dôsledkov ovplyvňujúcich i zmeny týkajúce sa voľby vzdelávacích dráh mladých ľudí. Sekundárny i terciárny stupeň vzdelávania sa po sérii reforiem vzdelávacieho systému, zahŕňajúcich i nárast počtu gymnázií, stredných odborných škôl s maturitou a univerzít, stali (aj na základe negatívneho populačného vývoja) otvorenými prakticky pre všetkých mladých ľudí, ktorí majú o štúdium záujem a spĺňajú základné zdravotné predpoklady pre vzdelávanie. Celkový počet miest na stredných a vysokých školách u nás dnes dokonca preyšuje počet záujemcov o stredoškolské a vysokoškolské štúdium v populačných ročníkoch. Problémom je pritom najmä nevhodná skladba druhov stredných škôl i fakúlt vysokých škôl a ich študijných odborov, ktorá nezodpovedá požiadavkám súčasného trhu práce, ani požiadavkám záujemcov o jednotlivé druhy škôl a o odbory stredoškolského a vysokoškolského štúdia (Lubelcová, 2022). Významným vývojovým trendom je v posledných troch desaťročiach nárast záujmu mladých ľudí o štúdium na gymnáziách a konzervatóriách, stabilizovaný záujem o štúdium na stredných odborných školách končiacich maturitou a klesajúci záujem o štúdium odborov stredných odborných škôl bez maturitnej skúšky. S týmto trendom súvisí aj vývoj v oblasti nášho vysokoškolského vzdelávania, ktoré v posledných desaťročiach prechádzalo najmä procesom masifikácie, v posledných rokoch prerastajúcim až do univerzalizácie terciárneho vzdelávania, kedy už viac ako 50 % príslušníkov každého populačného ročníka študuje na vysokých školách (Lubelcová, 2022, s. 104 – 106).

Táto vysoká miera priestupnosti medzi jednotlivými stupňami systému vzdelávania má okrem pozitívnych aj negatívne dôsledky, týkajúce sa, napríklad kvality stredoškolského a vysokoškolského štúdia a uplatnenia absolventov mnohých druhov škôl na trhu práce. Vysoká miera priestupnosti pritom ovplyvňuje i niektoré zmeny charakteristík vzdelávacích dráh našich mladých ľudí, napríklad nárast podielu nelineárnych a znižovanie podielu lineárnych vzdelávacích i profesionálnych dráh³. Tento vývojový trend niektorí autori považujú za jeden z prejavov či dôsledkov postupujúcej

³ Lineárna vzdelávacia dráha označuje prirodzenú postupnosť vzdelávania jednotlivca v rámci vzdelávacieho systému štátu, ktorý vymedzuje logickú obsahovú nadväznosť konkrétnych druhov a stupňov vzdelania. Linearita a nelinearita vzdelávacej dráhy sa obvyčajne vymedzujú v súvislosti s nasledujúcou profesionálnou dráhou. Lineárna profesionálna dráha označuje postup osoby, ktorá svoje vzdelanie a odbornú kvalifikáciu získanú štúdiom určitého odboru či špecializácie uplatní na trhu práce v povolani alebo zamestnaní, na ktoré sa štúdiom pripravovala. Iné vzdelávacie a profesijné dráhy sa označujú ako nelineárne alebo alternatívne dráhy (Furlong, 2016; Plug – Du Bois-Reymond, 2006). Lineárne vzdelávacie i profesionálne dráhy sú predvídateľné, nelineárne vzdelávacie dráhy sú nepredvídateľné, často prekvapujúce či paradoxné. V rámci nelineárnych dráh niektorí autori rozlišujú aj ich podtypy, napríklad odložené a nestabilné vzdelávacie a profesijné dráhy (Alves – Korhonen, 2016).

individualizácie v oblasti vzdelávania a využívania dosiahnutého vzdelania a kvalifikácie (Furlong, 2016).

Výber a voľba strednej školy u žiakov základnej školy je v súčasnosti podľa zistení európskych výskumov vo všeobecnosti ovplyvňovaná najmä pôsobením ich rodičov a širšieho sociálneho okolia, sociálnym postavením rodiny dieťaťa a vzdelávacím systémom štátu, ale aj narastajúcimi požiadavkami detí týkajúcimi sa samostatného rozhodovania a autonómneho výberu vzdelávacej dráhy. V rôznych štátoch pritom sociológovia dospeli k zisteniam o rôznej sile pôsobenia týchto faktorov. Napríklad vo Veľkej Británii a Írsku sa voľba vzdelávacej dráhy charakterizuje najčastejšie ako výber vzdelávacej stratégie, ktorá sleduje predovšetkým reprodukciu sociálno-triedneho postavenia rodiny, pričom voľba detí sa označuje zväčša ako kvázi individualizovaná a len zdanlivo autonómna, ako systematicky sociálne štruktúrovaná a obmedzovaná inštitucionálnym usporiadaním, ale aj prípadným nedostatkom zdrojov (intelektuálnych, finančných, ašpiračných atď.) dôležitých pre vzdelávanie. Rodiny patriace do stredných tried sa podľa zistení výskumov charakterizujú ako strategicky a kvalifikovane rozhodujúce o vzdelávacích dráhach detí, rodiny patriace do robotníckej triedy ako častejšie rešpektujúce želania a voľby detí (Ball, 2003; Ball – Maguire – Macrae, 2000; Power – Edwards – Whitty – Wigfall, 2003).

Naproti tomu v severských štátoch Európy podľa výskumných zistení významne pôsobí väčšie spoločenské uznávanie hodnoty ľudskej autonómnosti, teda aj slobodnej voľby vzdelávacej dráhy deťmi, ktoré tu často má i normatívne a legislatívne vyjadrenie – je zabudované do vzdelávacieho systému i do spôsobu voľby vyšších stupňov vzdelania. Výber vzdelávacej dráhy je v týchto štátoch chápaný ako oblasť autonómie a prejav individualizácie mladých ľudí, ktorí si majú sami zvoliť vzdelávacie dráhy. Výskumy však ukázali, že i tam sa autonómnosť mladých ľudí pri výbere veľmi často realizuje v rámci rodinného posudzovania schopností a možností detí, rozhodovania a negociácií prebiehajúcich v rodine (Gullestad, 1996; Hegna – Smette, 2016). Voľba vzdelávacej dráhy je aj v týchto štátoch skôr dôležitým krokom v procese nadobúdania samostatnosti, resp. stávania sa autonómne sa rozhodujúcim a seba riadiacim dospelým⁴.

Zistenia výskumov realizovaných v štátoch kontinentálnej Európy tiež zväčša potvrdzujú závery o významnej úlohe rodiny pri výbere vzdelávacích dráh detí, a to najmä v prípade štátov so vzdelávacím systémom, v ktorom sa (prvý) výber vzdelávacej dráhy uskutočňuje v nižšom veku dieťaťa: v čím skoršom veku dieťaťa sa uskutočňuje voľba vzdelávacej dráhy, tým viac ju ovplyvňujú jeho rodičia. Poznatky výskumov tiež ukázali, že i v štátoch ako sú Nemecko, Holandsko, Švédsko, Taliansko, Poľsko, Česko, Estónsko, je voľba vzdelávacej dráhy ovplyvňovaná najmä faktormi súvisiacimi so sociálno-kultúrnymi charakteristikami rodiny, ale zároveň aj s hodnotovým nastavením konkrétnych spoločností, týkajúcim sa miery slobody a autonómie jednotlivca rozhodujúceho o svojom živote (Brooks, 2004; Bukodi – Erikson – Goldthorpe, 2014; Bukodi – Goldthorpe, 2013, 2018; Checchi – Flabbi, 2013; Contini – Scagni, 2013; Chykina – Chung – Bodovski, 2016; Edwards – Alldred, 2000; Hegna – Smette, 2016; Hrubá, 2017; Katrňák, 2004;

⁴ Pritom v škandinávskych štátoch aj vo Veľkej Británii či v Írsku je iná situácia v rodinách imigrantov zo štátov južnej Európy, blízkeho východu, Ázie a Afriky, v ktorých sa autonómnosť detí zväčša nerešpektuje a o vzdelávaní a zamestnaní detí rozhodujú rodičia, prípadne širšia rodina.

Matějů – Straková – Veselý, 2010; Pöder – Lauri – Ivaniushina – Alexandrov, 2016; Simonová, 2011; Šafr – Gorčíková – Simonová, 2022).

Pri rozhodovaní o výbere strednej školy našimi žiakmi základných škôl a ich rodičmi zohrávajú podľa zistení doteraz uskutočnených výskumov najvýznamnejšiu úlohu vzdelávacie aspirácie mladých ľudí, ktoré sú určované spolupôsobením množstva faktorov genetického, sociálno-kultúrneho a sociálno-psychologického charakteru. Spomedzi nich sa ako najvýznamnejšie ukázali očakávania rodičov a celkové pôsobenie rodinného prostredia, najmä kultúrnej a vzdelávacej klímy v rodine a tiež domácich podmienok dieťaťa na štúdium. Významnými faktormi sú i pôsobenie širšieho sociálneho, najmä rovesníckeho prostredia a rodinné zvažovanie študijných výsledkov dosiahnutých dieťaťom v predchádzajúcom vzdelávaní. Výskumné zistenia teda potvrdili spolupôsobenie primárnych a sekundárnych faktorov sociálneho pôvodu pri výbere strednej školy i ďalšej vzdelávacej dráhy detí. Poznatky výskumov tiež ukázali, že rozhodovanie o voľbe strednej školy je u nás zväčša záležitosťou celej rodiny, čiže nielen detí končiacich základnú školskú dochádzku. Rodičia s deťmi spolu pri výbere ďalšieho vzdelávania zvažujú želania rodičov i záujmy, aspirácie a ciele dieťaťa súvisiace s jeho budúcim povoláním, študijné výsledky a predpoklady dieťaťa na ďalšie štúdium, pričom berú do úvahy aj finančné možnosti rodiny, existenciu vhodných škôl v blízkosti bydliska rodiny, možnosti pracovného uplatnenia dieťaťa po ukončení štúdia i ďalšie skutočnosti (Džambazovič – Gerbery, 2021; Sopóci – Hrabovská, 2021).

V našom sociálno-kultúrnom a inštitucionálnom kontexte možno pri voľbe vzdelávacej dráhy dieťaťa po absolvovaní základnej školskej dochádzky považovať za rozhodovacie rámce tohto procesu na jednej strane úplnú autonómnosť rozhodovania a voľby dieťaťa a na druhej strane rozhodovanie a výber vzdelávacej dráhy jeho rodičmi, resp. rodičom. Ďalšou možnosťou je spoločné rozhodovanie dieťaťa a rodičov o výbere povolania, resp. strednej školy, ktorú bude dieťa navštevovať. Na základe rešpektovania uvedeného širšieho teoretického rámca, ktorého protikladnými pólmi sú perspektíva sociálnej determinácie a perspektíva individualizácie, treba empiricky preskúmať mieru a spôsob zapojenia rodičov do výberu vzdelávacej dráhy detí, zistiť zastúpenie uvedených základných vzorov rozhodovania u nás i podobu negociačného procesu, ktorým sa v rodinách uskutočňuje výber a voľba strednej školy pre dieťa. V tejto súvislosti je dôležité zistiť aj to, ako rodičia a deti chápu a hodnotia existujúcu angažovanosť členov rodiny pri výbere a voľbe vzdelávacej dráhy detí. Významnou skutočnosťou pri voľbe strednej školy pre dieťa je i to, či sa pri tomto rozhodovaní postupuje od voľby povolania, resp. zamestnania pre dieťa k výberu tomu zodpovedajúcej strednej školy, alebo sa najskôr vyberá pre dieťa (prípadne i pre celú rodinu) vhodná stredná škola a budúce povolanie či zamestnanie dieťaťa vyplynie z tejto voľby. V súvislosti s tým je tradičnou sociologickou otázkou aj spôsob medzigeneračnej reprodukcie nerovností vo vzdelávaní a v dosiahnutom vzdelaní.

Výskum voľby vzdelávacej dráhy a jeho základné zistenia

Uvedené i niektoré ďalšie skutočnosti boli predmetom nášho empirického výskumu. Ďalej sa na základe jeho zistení budeme venovať najmä rozboru spôsobov výberu a voľby strednej školy, na ktorej chcú deti končiacie povinnú školskú dochádzku pokračovať vo svojom vzdelávaní a tiež pôsobenia najvýznamnejších faktorov a subjektov ovplyvňujúcich tento rozhodovací proces. Pri analýze problematiky spôsobov a faktorov voľby strednej školy vychádzame z údajov získaných celoslovenským empirickým výskumom žiakov deviatych tried základných škôl a ich rodičov, ktorý realizovala agentúra Focus, s. r. o. od 24. novembra do 11. decembra 2022 na vzorke 807 detí a 807

rodičov, vybranej kvótovým výberom (kvótovými znakmi boli pohlavie, typ základnej školy – verejná, cirkevná, súkromná a kraj, v ktorom sídli škola), formou osobitne a nezávisle vedených rozhovorov s dieťaťom a jedným jeho rodičom, ktoré viedli anketári agentúry. Výskum, navrhnutý tímom pracovníkov Katedry sociológie FiF UK v Bratislave, bol venovaný hlavne skúmaniu faktorov⁵ a mechanizmov⁶ voľby vzdelávacej dráhy detí končiacich povinnú školskú dochádzku na základných školách v SR. (Koncom roku 2023 sa uskutočnil nadväzujúci empirický výskum, ktorého objektom boli študenti maturitných ročníkov stredných škôl a ich rodičia.)

Spomedzi základných zistení výskumu uvedieme najskôr tie, ktoré potvrdzujú alebo rozširujú poznatky obdobných empirických výskumov a štatistických zisťovaní. Zo skúmaných žiakov a žiačok malo v čase konania výskumu už vybranú strednú školu 81 % deviatakov. Takmer polovica z nich si zvolila strednú odbornú školu s maturitou (prevažne si zvolili školy s technickým, ekonomickým a zdravotníckym zameraním), o niečo menšia časť (39,3 %) sa rozhodla pre gymnázium a iba desatina si vybrala strednú školu bez maturity. Až 62 % žiakov si pritom podalo prihlášky na viaceré stredné školy. V tejto súvislosti je zaujímavé, že kombináciu prihlášok na strednú školu s maturitou a bez maturity si podalo iba 7,4 % z nich.

Väčšina skúmaných žiakov a žiačok deviatej triedy (53,9 %) v čase konania výskumu už mala vybrané povolanie či zamestnanie, ktoré by chceli vykonávať. Asi polovica z nich by pritom chcela získať vysokoškolské vzdelanie, 37,6 % by stačilo stredoškolské vzdelanie s maturitou a iba 11,2 % by sa uspokojili s vyučením v nejakom odbore. Zaujímavé (a pre súčasnú situáciu v našom vzdelávaní charakteristické) pritom je, že iba asi 40 % z oslovených detí si mysleli, že majú predpoklady a schopnosti zvládnuť vysokoškolské štúdium. Predpoklady zvládnuť stredoškolské štúdium s maturitou má podľa vlastného hodnotenia takmer polovica (48,1 %) žiakov.

Zistenia výskumu ukázali, že výberu strednej školy pre svoje deti u nás väčšina rodičov venuje dlhodobú a intenzívnu pozornosť: o budúcom povolaní a stredoškolskom štúdiu sa veľká väčšina rodičov so svojimi deťmi často rozprávala v posledných dvoch či troch ročníkoch základnej školy, iba asi desatina rodičov aj detí uviedla, že takéto rozhovory boli v ich rodine zriedkavé, alebo ich neviedli vôbec. Väčšina našich rodičov a detí pri voľbe vzdelávacej dráhy najskôr uvažuje o povolaní či zamestnaní, ktoré bude dieťa vykonávať a až potom o výbere druhu strednej školy (resp. o konkrétnej škole), ktorá ho na výkon povolania pripraví – až v 60 % skúmaných rodín vychádzali z toho, ktoré povolanie chce dieťa vykonávať a na základe toho mu vyberali vhodnú strednú školu.

Zvažovanie možností štúdia dieťaťa po absolvovaní základnej školy je u nás zväčša záležitosťou celej rodiny, ktorej členovia sa obyčajne naplno, rovnocenne a vo vzájomnej spolupráci podieľajú na hodnotení aspirácií, predpokladov a možností ďalšieho štúdia svojho syna či svojej dcéry. Pri rozhodovaní o výbere vhodnej strednej školy boli názory rodičov a detí pritom zväčša rovnocenné (podľa hodnotenia rodičov to bolo v 53 % rodín, podľa hodnotenia detí v polovici rodín), v ostatných

⁵ Skúmanými faktormi boli: veľkosť bydliska rodiny žiaka, typ absolvovanej základnej školy, študijné výsledky žiaka, jeho vzdelanostné aspirácie, očakávania jeho rodičov týkajúce sa vzdelania a povolania, vzdelanie rodičov žiaka, sociálno-ekonomický status, sociálny a kultúrny kapitál rodiny žiaka, pôsobenie subjektov zo širšieho sociálneho a výchovno-vzdelávacieho prostredia žiaka, informovanosť rodičov a žiaka o možnostiach stredoškolského štúdia atď.

⁶ Mechanizmom sa najčastejšie chápe sústava entít a aktivít, ktoré pravidelne produkujú určité výsledky (Hedström – Bearman, 2009) alebo súbor prvkov a kauzálnych vzťahov medzi nimi, ktoré pravidelne vedú z východiskového do následného stavu (Demeulanaere, 2011).

prípadoch častejšie prevažoval názor dieťaťa (v 28 % rodín podľa hodnotenia rodičov, v 34 % rodín podľa hodnotenia detí) a menej často názor rodičov (podľa hodnotenia rodičov v 19 % rodín, podľa hodnotenia detí v 16 % rodín). Podľa vyjadrení rodičov i detí však nakoniec až v asi 80 % rodín deti a rodičia dospeli k jednotnému názoru na voľbu strednej školy. Väčšina rodičov (52,4 %) pritom konštatovala, že ich dieťa má jasnú predstavu o vhodnej strednej škole a 27,5 % rodičov uviedlo, že dieťa má predstavu o dvoch až troch školách, na ktorých by chcelo študovať.

Spomedzi faktorov, ktoré u rodičov i detí ovplyvňujú výber strednej školy, hrajú podľa zistení výskumu najvýznamnejšiu úlohu skutočnosti súvisiace s charakteristikami stredných škôl (kvalita pedagógov, vybavenie školy a pod.) a študijných zámerov žiakov (šanca prijatia na školu a na jej zvládnutie, dobré uplatnenie sa po jej absolvovaní, naplnenie študijných aspirácií a zámerov). Významné sú i faktory súvisiace s možnosťou získania študijných certifikátov (maturitné vysvedčenie a neskôr vysokoškolský diplom). Pri voľbe strednej školy však u nás dnes významnú úlohu (pre asi polovicu skúmaných rodičov) zohrávajú i skutočnosti, ako je možnosť každodennej dochádzky do školy a finančná náročnosť štúdia na strednej škole.

Medzi významné faktory ovplyvňujúce voľbu vzdelávacej dráhy patria aj rôzne subjekty pochádzajúce najmä zo školského, príbuzenského, priateľského či iného sociálneho prostredia rodičov a detí vyberajúcich si strednú školu. Výskum zistil značnú mieru zhody v pôsobení viacerých z týchto subjektov na rodičov i deti. V rámci školského prostredia zohrávajú pri voľbe strednej školy najvýznamnejšiu úlohu triedne učiteľky/triedni učitelia (významne ovplyvnili 15 % rodičov a 13 % detí) a kariérové poradkyne/ kariéroví poradcovia (významne ovplyvnili 15,5 % rodičov a 11,3 % detí) na základných školách; dôležitými činiteľmi sú však i príbuzní, rodinní priatelia a známi, a v prípade detí aj ich spolužiaci a priatelia (ich vplyv uviedlo 15 % žiakov).

Dôležitým faktorom pri voľbe strednej školy je aj informovanosť o vhodných možnostiach stredoškolského štúdia. Rodičom i žiakom poskytujú k tomu potrebné informácie najmä samotné stredné školy, ale aj ministerstvo školstva a rôzne ďalšie zdroje informácií. Podľa zistení výskumu zohrávajú u rodičov i detí zhodne najvýznamnejšiu informačnú úlohu propagačné akcie stredných škôl, ako sú dni otvorených dverí a pod. (ich veľkú užitočnosť konštatovalo zhodne 60 % rodičov i detí) a ich webové stránky či portály (tie ocenilo ako veľmi užitočné 61 % detí a 55 % rodičov). Významným zdrojom informácií (viac pre deti ako pre rodičov) sú však aj neoficiálne informácie o stredných školách šírené prostredníctvom sociálnych médií, ako sú facebook, rôzne blogy atď. Menšiu úlohu majú klasické, čiže papierové informačné materiály škôl, rôzne veľtrhy stredných škôl a najmenšiu informácie poskytované ministerstvom školstva.

Výskum ukázal, že výberu vzdelávacích dráh svojich detí pripisujú občania všetkých sociálnych kategórií veľkú dôležitosť a venujú mu značnú pozornosť. Vo všeobecnosti tiež potvrdil, že v našej spoločnosti stále prevažuje názor o dôležitosti vzdelania pre úspech v živote – je to dominujúci názor rodičov i detí v poslednom ročníku základnej školy. Rodičia aj deti očakávajú, že vzdelanie a vzdelávanie bude rozvíjať najmä ich schopnosti a vedomosti, umožní im čo najlepšie sa uplatniť na trhu práce a ponúkne deťom na osvojenie si využiteľné poznatky a zručnosti.

Spôsoby výberu a voľby strednej školy v rodinách

Spôsoby rozhodovania, výberu a voľby strednej školy v rodinách žiakov deviatej triedy základnej školy možno na základe zistení výskumu všeobecne charakterizovať takto. Rozhodovanie o výbere

strednej školy pre dieťa je u nás zväčša záležitosťou celej rodiny, ktorej členovia po dlhodobom spoločnom zvažovaní a rozhovoroch rodičov s dieťaťom prevažne konsenzuálne dospievajú k jednotnému názoru na voľbu strednej školy. Zhoda názorov rodičov a dieťaťa na voľbu strednej školy je podľa zistení výskumu veľmi vysoká – dospeli k nej v približne 80 % rodín a iba v 15 % rodín mali rodičia a dieťa pri voľbe rozdielne názory. Pritom len asi polovica detí mala v čase konania výskumu jasnú predstavu o jednej vhodnej strednej škole a takmer tretina uvažovala o viacerých školách, na ktorých by chceli študovať. Podľa vyjadrení rodičov i detí sú pri rozhodovaní o voľbe strednej školy názory rodičov a detí až v polovici rodín rovnocenné a v asi tretine rodín je pri rozhodovaní prevažujúcim názorom názor dieťaťa.

Faktormi, ktoré spôsobujú najväčšiu mieru diferenciacie pri spôsobe výberu i pri voľbe strednej školy, sú stupeň dosiahnutého vzdelania rodičov dieťaťa a druh práce, ktorý vykonávajú (v zmysle prevažne manuálnej alebo prevažne nemanuálnej práce). Tieto faktory pritom zhodne pôsobili ako významne diferencujúce v prípade rodičov i detí, ktorí boli objektom výskumu. U detí nespôsobil žiadny z ďalších skúmaných faktorov (pohlavie, veľkosť bydliska, typ školy, študijné výsledky atď.) významnú mieru diferenciacie pri spôsobe výberu ani pri voľbe strednej školy.

Deti rodičov so základným a s nižším stredoškolským (učňovským) vzdelaním majú častejšie ako deti rodičov s úplným stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním vybrané povolanie, resp. zamestnanie, ktoré chcú vykonávať. Spravidla si v tomto prípade, zväčša na základe zhody s názormi rodičov, volia ďalšie štúdium na strednej odbornej škole, ktoré sa nekončí maturitnou skúškou. Reprodukujú teda stupeň vzdelania a druh práce i druh profesie či zamestnania svojich rodičov. Deti rodičov s úplným stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním, ktorí spravidla vykonávajú nemanuálnu prácu, v deviatom ročníku základnej školy častejšie ešte nemajú vybrané povolanie, ktoré by chceli vykonávať a volia si (zväčša v zhode s názorom svojich rodičov) ďalšie štúdium na stredných odborných školách s maturitou alebo na gymnáziách. Miera zhody rodičov a detí týkajúca sa voľby strednej odbornej školy s maturitou je podľa zistení výskumu mierne vyššia ako v prípade detí, ktoré si volia stredoškolské štúdium na gymnáziu.

Žiaci, ktorí sa rozhodnú pre štúdium na gymnáziu, najčastejšie zo všetkých žiakov deviatej triedy nemajú na konci povinnej školskej dochádzky ujasnené, akú prácu, povolanie či zamestnanie by chceli vykonávať. V prípade takýchto žiakov výskum zistil najväčšiu mieru rôznosti názorov rodičov a detí týkajúcich sa ich ďalšieho štúdia. Pri voľbe gymnázia rodičia i deti pritom v najmenšej miere vychádzali zo zvoleného budúceho povolania – voľbu gymnázia možno teda považovať buď za možnosť odloženia tohto rozhodnutia, alebo za typ stredoškolského štúdia, ktoré umožní voľbu povolania dieťaťa uskutočniť neskôr. Žiaci, ktorí sa rozhodli pre štúdium na stredných odborných školách s maturitou, mali častejšie zvolené povolanie či zamestnanie ako žiaci, ktorí chcú pokračovať v štúdiu na gymnáziu. Výskum tiež zistil, že v prípade voľby stredoškolského štúdia na gymnáziu rodičia i deti konštatovali najvyššiu mieru rovnocennosti ich názorov pri tomto rozhodovaní. V prípade voľby strednej odbornej školy bez maturity prevažoval pri rodinnom rozhodovaní názor dieťaťa nad názorom rodičov a v prípade voľby strednej odbornej školy s maturitou boli najčastejšie dominantnými buď názor dieťaťa, alebo v rodine existovala rovnocennosť názorov rodičov a dieťaťa.

Závery

Poznatky nášho výskumu zhodne so zisteniami iných výskumov (Džambazovič – Gerbery, 2022; Sopóci – Hrabovská, 2022) ukazujú, že v slovenskej spoločnosti v súčasnosti pri výbere strednej školy prevláda pôsobenie prvkov sociálnej determinácie nad prvkami individualizácie. Voľbu vzdelávacej dráhy našich detí pritom významným spôsobom determinuje inštitucionálne nastavenie procesu prechodu od detstva a mladosti k dospelosti i najnovší vývoj a súčasný stav nášho výchovno-vzdelávacieho systému. Sociálno-ekonomické postavenie a s ním súvisiace kultúrne charakteristiky rodiny dieťaťa, ako aj očakávania a výchovné pôsobenie rodičov i širšieho sociálneho okolia a tiež týmito skutočnosťami ovplyvňované študijné výsledky a vzdelanostné aspirácie sú podľa zistení výskumov rozhodujúcimi faktormi výberu a voľby jeho vzdelávacej dráhy. Potvrdilo sa teda spolupôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri výbere strednej školy (a tým i ďalšej vzdelávacej dráhy detí).

Zistenia výskumu tiež ukázali, že rozhodovanie o voľbe strednej školy je u nás spravidla záležitosťou celej rodiny, keď rodičia s deťmi pri výbere z možností ďalšieho vzdelávania dlhodobo zvažujú svoje očakávania i študijné záujmy, aspirácie a ciele dieťaťa súvisiace s budúcim povoláním a tiež jeho študijné výsledky a predpoklady pre ďalšie štúdium. Často pritom berú do úvahy aj finančné možnosti rodiny, existenciu vhodných škôl v blízkosti bydliska i možnosti vysokoškolského štúdia či pracovné uplatnenie dieťaťa po ukončení štúdia na strednej škole. Spolurozhodovanie rodičov a detí pri výbere a voľbe strednej školy má najčastejšie podobu spolupráce a negociácií, prostredníctvom ktorých dospievajú k zhode, menej časté sú prípady ich súperenia a nezhody. V takýchto prípadoch podľa našich zistení napokon častejšie preváži názor, resp. rozhodnutie dieťaťa nad názorom rodičov. Pri týchto stretoch medzi rodičmi, ktorí sa usilujú svoje dieťa viesť a kontrolovať aj pri voľbe strednej školy a deťmi, ktoré sa snažia samostatne si zvoliť svoju budúcu študijnú i profesionálnu dráhu, zohrávajú podľa zistení výskumu významnú úlohu sociálno-kultúrne i sociálno-ekonomické charakteristiky rodiny, resp. jej členov.

Významným determinantom voľby strednej školy i ďalšej vzdelávacej dráhy po ukončení povinnej školskej dochádzky je u nás stále sociálno-ekonomické postavenie rodiny dieťaťa, indikované vo výskume stupňom dosiahnutého vzdelania rodičov a druhom práce (manuálnej alebo nemanuálnej), ktorú vykonávajú. Tento faktor sa prejavuje najmä v kultúrnej a vzdelávacej klíme v rodine, vo výchovno-vzdelávacej podpore a v podmienkach, ktoré vytvára deťom pre štúdium a v očakávaniach i aspiráciách rodičov týkajúcich sa ďalšieho štúdia a dosiahnutého vzdelania detí. Prejavuje sa tiež v hodnotovom nastavení rodiny, týkajúcom sa miery autonómie detí pri voľbe vzdelávacej dráhy. Naše zistenia ukázali, že spôsob výberu a voľby strednej školy v rodine, stupeň autonómie detí pri tejto voľbe i podoba rozhodovacieho procesu v rodine súvisia so sociálno-ekonomickými, vzdelanostnými a kultúrnymi charakteristikami rodičov. Získané empirické údaje nám však nedovoľujú konštatovať významne odlišnú mieru autonómnosti detí pochádzajúcich z rodín s rôznym sociálno-ekonomickým postavením a s odlišnými kultúrnymi charakteristikami.

Zistenia výskumu tiež ukázali, že deti rodičov so základným alebo nižším stredoškolským vzdelaním, ktorí vykonávajú manuálnu prácu, svojou vzdelávacou orientáciou a voľbou strednej školy často reprodukovujú stupeň vzdelania a druh práce svojich rodičov, ktorí takúto voľbu zväčša akceptujú. Deti rodičov s úplným stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním, ktorí vykonávajú prevažne duševnú prácu, si – zväčša v zhode s názormi rodičov – volia častejšie stredoškolské štúdium končiace

sa maturitou, ktoré im umožní neskôr absolvovať vysokoškolské štúdium. Aj v ich prípade teda možno konštatovať vysokú mieru reprodukcie sociálno-ekonomických a kultúrnych charakteristík rodičov, resp. rodín, z ktorých pochádzajú. Potvrďuje sa teda, že voľba vzdelávacej dráhy je v našej spoločnosti sociálno-ekonomicky a sociálno-kultúrne determinovaná a je súčasťou procesu reprodukcie vzdelávacích a sociálnych nerovností.

Voľbu strednej školy u nás možno charakterizovať aj ako súčasť voľby širšej, resp. dlhodobej vzdelávacej stratégie, ktorej cieľom je buď príprava na vykonávanie určitého povolania, resp. zamestnania alebo najmä príprava pre vysokoškolské štúdium. Táto voľba často (uvedomene či neuvedomene) reprodukuje sociálno-ekonomické postavenie rodiny, pričom spravidla ide o rodičmi a deťmi spoločne uskutočňovanú voľbu. Výber a voľba strednej školy u nás je teda výsledkom kolektívneho rozhodovacieho procesu, ktorý sa uskutočňuje v rôznych podobách, ale nemožno ho charakterizovať ako autonómnou voľbu detí. Toto rozhodovanie obsahuje i prvky individualizácie (ako je napríklad rešpektovanie dieťaťom zvoleného budúceho povolania rodičmi a zohľadnenie dieťaťom vybranej strednej školy, resp. viacerých škôl pri rozhodovaní a voľbe), tieto však nie sú v procese voľby strednej školy dominujúce.

Literatúra

ALVES, M. G. – KORHONEN, V. 2016. Transitions and Trajectories from Higher Education to Work and Back. A Comparison between Finish and Portugese Graduates. In *European Educational Research Journal*, 15 (6), p. 676 – 695. DOI:10.1177/1474904116661200.

BALL, S. J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. New York: Routledge. 224 p. ISBN 9780203218952.

BALL, S. J. – MAGUIRE, M. – MACRAE, S. 2000. *Choice, Pathways and Transitions Post-16. New Youth, New Economies in the Global City*. London: Routledge. 208 p. ISBN 978-0750708-60-9.

BECK, U. 2004. *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON. 431 s. ISBN 80-86429-32-6.

BECK, U. – BECK-GERNSHEIM, E. 2002. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage Publications. 222 p. ISBN 076196112-7.

BECK, U. – GIDDENS, A. – LASH, S. 1994. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press. 228 p. ISBN 9780745612775.

BELL, N. J. – BARON, E. – CORSON, K. – KOSTINA-RITCHEY, E. – FREDERICK, E. 2013. Parent-Adolescent Decision Making: Embracing Dialogical Complexity. In *Journal of Family Issues*, 35 (13), p. 1780 – 1799.

BLOSSFELD, O. N. 2020. The role of the changing social background composition for changes in inequality of educational opportunity: An analysis of the process of educational expansion in Germany 1950 – 2010. In *Advances in Life Course Research*, 44. 100338.

BOUDON, R. 1974. *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley. 220 p. ISBN 9780471091059.

BREEN, R. – GOLDTHORPE, J. H. 1997. Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In *Rationality and Society*, 9, 3, p. 275 – 305.

BREEN, R. – VAN DE WERFHORST, H. G. – JAEGER, M. M. 2014. Deciding under doubt: a theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. In *European Sociological Review*, 30 (2), p. 258 – 270.

BROOKS, R. 2003. Young People's Higher Education Choices: The Role of Family and Friends. In *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), p. 283 – 297.

BRÜCKNER, H. – MAYER, K. U. 2004. De-standardization of the life course. What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place? In *Advances in life course research*, 9 (1), p. 27 – 53.

BUKODI, E. – ERIKSON, R. – GOLDTHORPE, J. H. 2014. The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden. In *Acta sociologica*, 57 (4), p. 293 – 310.

BUKODI, E. – GOLDTHORPE, J. H. 2013. Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. In *European Sociological Review*, 29 (5), p. 1024 – 1039.

BUKODI, E. – GOLDTHORPE, J. H. 2018. *Social Mobility and Education in Britain. Research, Politics and Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p. ISBN 9781108567404.

CHECCHI, D. – FLABBI, L. 2013. Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks. In *Rivista di Politica Economica*, (3), p. 7 – 57.

CONTINI, D. – SCAGNI, A. 2013. Social-origin inequalities in educational careers in Italy. In JACKSON, M. (ed.): *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, p. 190 – 221. ISBN 9780804783026.

CHYKINA, V. – CHUNG, H. J. – BODOVSKI, K. 2016. Great Expectations? Variation in Educational Plans of Students in Post-Socialist Eastern Europe. In *European Education*, 48 (1), p. 43 – 62.

CORIJN, M. – KLIJZING, E. 2001. *Transition to Adulthood in Europe*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher. 340 p. ISBN 9780792369653.

DEMEULANAERE, P. (ed.) 2016. *Analytical Sociology and Social Mechanisms*. New York: Cambridge University Press. 332 p. ISBN 9780511921315.

DUBOIS-REYMOND, M. 1998. I Don't Want to Commit Myself Yet: Young People's Life Concepts. In *Journal of Youth Studies*, 1 (1), p. 36 – 79.

DŽAMBAZOVIČ, R. 2022. *Dospievania na Slovensku. Prechod do dospelosti zo sociologickej perspektívy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 213 s. ISBN 978-80-223-5373-1.

DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. 2022. Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a rola rodinného prostredia. In DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. – SOPÓCI, J. (ed.) *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul. s. 144 – 197. SBN 978-80-8127-339-1.

EDWARDS, R. – ALLDRED, P. 2000. A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating, Familialization, Institutionalisation and Individualisation. In *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), p. 435 – 455.

ERIKSON, R. 2016. Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment. In *European Societies*, 18 (2), p. 117 – 135.

FURLONG, A. 2016. The Changing Landscape of Youth and Young Adulthood. In FURLONG, A. (ed.) *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. Abingdon: Routledge, p. 19 – 27. ISBN 9780367335991.

GIDDENS, A. 2012. *Proměna intimacy. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-262-0175-5.

GOLDTHORPE, J. H. 1996. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. In *British Journal of Sociology*, 47 (3), p. 481 – 512.

GULLESTAD, M. 1996. From Obedience to Negotiation: Dilemmas in the Transmission of Values between the Generations in Norway. In *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2 (1), p. 25 – 42.

HAUSER, R. M. – SEWELL, W. H. 1986. Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status, and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. In *Journal of Labor Economics*, 4 (1), p. 83 – 115.

HEDSTRÖM, P. – BEARMAN, P. 2009. What is Analytical Sociology all About? In HEDSTRÖM, P. – BEARMAN, P. (eds.): *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*. New York: Oxford University Press. p. 3 – 24. ISBN 978-01-9921-536-2.

HEGNA, K. – SMETTE, I. 2016. Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. In *British Journal of Sociology of Education*, p. 1111 – 1124. DOI: 10.1080/01425692.2016.1245130.

HRUBÁ, L. 2017. Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. In *Sociológia*, 49 (5), s. 463 – 481.

JACKSON, M. – JONSSON, J. O. 2013. Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context. In JACKSON, M. (ed.) *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press. p. 67 – 85. ISBN 9780804783026.

JACKSON, M. – ERIKSON, R. – GOLDTHORPE, J. – YAISH, M. 2007. Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. In *Acta sociologica*, 50 (3), p. 211 – 229.

JÆGER, M. M. 2007. Educational Mobility across Three Generations: The Changing Impact of Parental Social Class, Economic, Cultural and Social Capital. In *European Societies*, 9 (4), p. 527 – 550.

KATRŇÁK, M. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON. 190 s. ISBN 978-80-86429-29-8.

KELLER, J. 2007. *Teorie modernizace*. Praha: SLON. 194 s. ISBN 978-80-86429-66-3.

KERCKHOFF, A. C. 2001. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. In *Sociology of Education*, 74 (1), p. 3 – 18.

LUBELCOVÁ, G. 2022. Vzdělanostná štruktúra mladých ľudí na Slovensku – vývoj a aktuálne trendy. In DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. – SOPÓCI, J. (ed.) *Vzdělanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul. s. 69 – 114. ISBN 978-80-8127-339-1.

MATĚJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. – VESELÝ A. (eds.) 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON. 496 s. ISBN 978-80-7419-032-2.

PFEFFER, T. F. – HALLSTEIN, M. 2012. Mobility Regimes and Parental Wealth: The United States, Germany and Sweden in Comparative Perspective. In SCHUPP, J. – WAGNER, G. (ed.) *SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research*. Berlin, p. 1 – 40. ISSN 1864-6689.

PLUG, W. – DUBOIS-REYMOND, M. 2006. Transition Patterns between Structure and Agency. In WALTHER, A. – DUBOIS-REYMOND, M. – BIGGART, A. (eds.) *Participation in Transition: Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 55 – 87. ISBN 3631545932.

PŮDER, K. – LAURI, T. – IVANIUSHINA, V. – ALEXANDROV, D. 2016. Family Background and School Choice in Cities of Russia and Estonia: Selective Agenda of the Soviet Past and Present. In *Studies of Transition States and Societies*, 8 (3), p. 5 – 28.

POWER, S. – EDWARDS, T. – WHITTY, G. – WIGFALL, V. 2003. *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press. ISBN 9780335205554.

SEWELL, W. H. – HALLER, A. O. – PORTES, A. 1969. The Education and Early Educational Attainment Process. In *American Sociological Review*, 34 (1), p. 82 – 92.

SEWELL, W. H. – HAUSER, R. M. – SPRINGER, T. S. – HAUSER, T. S. 2004. As We Age: The Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001 In *Research in Social Stratification and Mobility*, 20 (1), p. 3 – 111.

SEWELL, W. H. – SHAH, V. P. 1967. Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education. In *Sociology of Education*, 40 (1), p. 1 – 23.

SHAVIT, Y. – ARUM, R. – GAMORAN, A. (eds.) 2007. *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press. 504 p. ISBN 978-0804-754-62-0.

SIMONOVÁ, N. 2011. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON. 180 s. ISBN 978-80-7419-070-4.

SOPÓCI, J. – HRABOVSKÁ, A. 2022. Pôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri rozhodovaní o štúdiu na vysokej škole. In DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. – SOPÓCI, J. (ed.) *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul. s. 115 – 143. ISBN 978-80-8127-339-1.

ŠAFR, J. – GORČÍKOVÁ, M. – SIMONOVÁ, N. 2022. Nerovnosti při přechodu na osmileté gymnázium: panelová studie žáků pražských a středočeských škol. In DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. – SOPÓCI, J. (ed.) *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul. s. 198 – 229. ISBN 978-80-8127-339-1.

VINKEN, H. 2007. New Life Course Dynamics? Career Orientation, Work Values and Future Perceptions of Dutch Youth. In *Young*, 15 (1), p. 9 – 30.

WALTHER, A. 2006. Regimes of Youth Transitions: Choice, Flexibility and Security in Young People's Experiences Across Different European Contexts. In *Young*, 14 (2), p. 119 – 139.

ZHAO, Y. – BUKODI, E. 2020. *Data Note: Measuring Social Origins and Educational Attainment in the Longitudinal Study of Young People in England*. London: SocArXiv. [online]. Dostupné na <<http://doi.org/10.5255/UKDA-SN-7104-6>>.

Štúdiá vznikla v rámci riešenia výskumného projektu APVV-20-044 Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby.

Prof. PhDr. Ján Sopóci, PhD. sa venuje problematike sociologickej teórie i odvetvovým sociológiám. Je autorom a spoluautorom viacerých publikácií, napríklad Sociologické teórie modernej spoločnosti (2024), Sociálne nerovnosti triednou optikou (2022), Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku (2019), Sociálna stratifikácia a mobilita v sociologickej perspektíve (2017), Zdravie a zdravotná starostlivosť na Slovensku – nerovnosti v zdraví (2015) a mnohých štúdií vo vedeckých časopisoch a zborníkoch.

Prof. PhDr. Ján Sopóci, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra sociológie
Gondova 2
818 02 Bratislava
e-mail: jan.sopoci@uniba.sk

PREVENCIA, VÝSKYT A RIEŠENIE SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV U ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Prevention, Occurrence and Solution of Socio-Pathological Phenomena in Pupils in the School Environment

Luboslava Sejčová

Abstrakt: Sociálno-patologické javy, ktoré vznikajú u detí a mládeže sú v dnešnej spoločnosti problémom, ktorý má dlhodobu stúpajúcu tendenciu. Z veľkej časti túto negatívnu skutočnosť ovplyvňuje i spôsob, akým sa vyvíja spoločnosť ako celok, pretože tá dokáže v značnej miere formovať správanie detí a mládeže či už v negatívnom, alebo pozitívnom zmysle. Nielen zo zahraničia, ale i z domáceho prostredia k nám stále prenikajú informácie o extrémnych prejavoch sociálno-patologických javov, ktoré sa neraz končia tragicky. Aby sme vedeli účinne a hlavne včas predchádzať vzniku týchto negatív, je nutné na deti a mládež pôsobiť formou primárnej prevencie.

Kľúčové slová: sociálno-patologické javy, kriminalita, šikanovanie, prevencia

Abstract: The sociopathological phenomena that arise in children and young people are a problem in today's society with a long-term upward trend. For the most part, this negative influence also affects the way in which society as a whole develops, as it can greatly shape the behavior of children and youth either in a negative or positive sense. Not only from abroad, but also from our home environment, we still have information about the extreme manifestations of sociopathological phenomena, which do not end up tragically. In order to effectively and, in the long run, to prevent the emergence of these negatives, it is necessary to act in the form of primary prevention for children and adolescents.

Key words: Social-pathologic phenomena, Delinquency, Bullying, Prevention

Charakteristika sociálno-patologických javov

Proces transformačných zmien na území Slovenska, ale aj v iných postkomunistických krajinách, nebol spojený len s pozitívnymi zmenami. V tomto období nastal prudký nárast sociálno-patologických javov u detí, mládeže i dospelých. Jednou z oblastí spoločenského života, ktorú zasiahol tento negatívny fenomén, bolo tiež školské prostredie. Od tohto obdobia sa stále viac začína objavovať označenie problémová mládež (Hroncová, 2007, s. 10).

Problematikou sociálno-patologických javov vyskytujúcich sa u detí a mládeže a ich prevenciou sa zaoberajú odborníci z rôznych sfér, preto možno povedať, že skúmanie javov v tejto oblasti má interdisciplinárny charakter. Je potrebná zainteresovanosť špecialistov z okruhu pedagogiky, psychológie, kriminológie, sociálnej patológie a pod.

Formovanie osobnosti detí a mládeže prebieha pod vplyvom viacerých vonkajších aj vnútorných faktorov. Trend modernej spoločnosti, ktorý sa spája s nárastom výskytu negatívnych foriem správania v školskom prostredí, súvisí aj so zložitou spoločenskou situáciou. Významnú úlohu na tomto stave zohrali aj transformačné procesy po roku 1989. Pojmy ako nezamestnanosť, kriminalita, chudoba, bezdomovectvo a i., ktoré sa dovtedy takmer vôbec nevyskytovali, sa spomínajú stále viac (Hroncová, 2007, s. 10).

Odborníci, ktorí prichádzajú do kontaktu s deťmi a mládežou na ZŠ a SŠ (učitelia, psychológovia, pracovníci pomáhajúcich profesií), upozorňujú nato, že v poslednom období je evidovaný enormný nárast sociálno-patologických javov (Emmerová, 2012, s. 63).

Preto je žiaduce predovšetkým zdôrazňovať nutnosť a potrebu realizovania prevencie. Optimálnym stavom by bolo, ak by spoločnosť vytvorila také podmienky, aby sa v rámci škôl i mimo nich mohla v plnej miere rozvíjať iba primárna prevencia, no vzhľadom na výsledky rôznych výskumných štúdií je nutné konštatovať, že prevencia dnešnej doby sa musí orientovať hlavne na sekundárny aspekt.

Tabuľka 1: Užitie legálnej drogy žiakmi ZŠ

Typ školy	ZŠ 1.		ZŠ 2.		ZŠ 3.		Spolu	
	n	%	n	%	N	%	N	%
Alternatívy								
Áno	91	97,85	76	92,68	41	69,49	208	88,89
Nie	2	2,15	6	7,32	18	30,51	26	11,11
Spolu	93	100	82	100	59	100	234	100

Zdroj: vlastný výskum, 2013

Tabuľka 1 naznačuje, že z celkového počtu výskumného súboru žiakov ZŠ, čo boli 234 respondenti (100,00 %), mali skúsenosť s užívaním legálnych drog 208 respondenti (88,89 %). Keďže sme pri tejto otázke uviedli v zátvorke možnosť, aby tí, ktorí užili akýkoľvek typ legálnej drogy, uviedli i jej názov, najčastejšie (92,35 %) sa vyskytovala uvedená možnosť „alkohol“, resp. nejaký jeho typ, značka. Z celkového počtu výskumného súboru žiakov ZŠ sa 26 respondenti (11,11 %) vyjadrili v zmysle, že ešte nikdy nepožili žiaden typ legálnej drogy.

Tabuľka 2: Užitie legálnej drogy žiakmi SŠ

Typ školy	SŠ 1.		SŠ 2.		SŠ 3.		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Alternatívy								
Áno	72	100,00	51	82,26	38	61,29	161	82,14
Nie	0	0	11	17,74	24	38,71	35	17,86
Spolu	72	100	62	100	62	100	196	100

Zdroj: vlastný výskum, 2013

Tabuľka 2 poukazuje na skutočnosť, že z celkového počtu výskumného súboru žiakov SŠ malo skúsenosť s užívaním legálnych drog 161 respondentov (82,14 %). Keďže sme pri tejto otázke uviedli v zátvorke možnosť, aby tí, ktorí užili akýkoľvek typ legálnej drogy, uviedli i jej názov, najčastejšie (95,75 %) sa vyskytovala uvedená možnosť „alkohol“, resp. nejaký jeho typ, značka. Z celkového

počtu výskumného súboru žiakov SŠ sa 35 respondenti (17,86 %) vyjadrili v zmysle, že ešte nikdy nepožili žiaden typ legálnej drogy.

Tabuľka 3: Užitie nelegálnej drogy žiakmi ZŠ

Typ školy	ZŠ 1.		ZŠ 2.		ZŠ 3.		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Áno	9	9,68	2	2,44	11	18,64	22	9,40
Nie	84	90,32	80	97,56	48	81,36	212	90,60
Spolu	93	100	82	100	59	100	234	100

Zdroj: vlastný výskum, 2013

Tabuľka 3 naznačuje, že z celkového počtu výskumného súboru žiakov ZŠ mali skúsenosť s užívaním nelegálnych drog 22 respondenti (9,40 %). Keďže sme pri tejto otázke uviedli v zátvorke možnosť, aby tí, ktorí užili akýkoľvek typ nelegálnej drogy, uviedli i jej názov, najčastejšie (72,87 %) sa vyskytovala uvedená možnosť – marihuana. Z celkového počtu výskumného súboru žiakov ZŠ sa 212 respondenti (90,60 %) vyjadrili v zmysle, že ešte nikdy nepožili žiaden typ nelegálnej drogy.

Tabuľka 4: Užitie nelegálnej drogy žiakmi SŠ

Typ školy	SŠ 1.		SŠ 2.		SŠ 3.		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Áno	15	20,83	12	19,36	21	33,87	48	24,49
Nie	57	79,17	50	80,64	41	66,13	148	75,51
Spolu	72	100	62	100	62	100	196	100

Zdroj: vlastný výskum, 2013

Tabuľka 4 poukazuje na tú skutočnosť, že z celkového počtu výskumného súboru žiakov SŠ mali skúsenosť s užívaním nelegálnych drog 48 respondenti (24,49 %). Keďže sme pri tejto otázke uviedli v zátvorke možnosť, aby tí, ktorí užili akýkoľvek typ nelegálnej drogy, uviedli i jej názov, najčastejšie (58,32 %) sa vyskytovala uvedená možnosť – LSD. Z celkového počtu výskumného súboru žiakov SŠ sa 148 respondenti (75,51 %) vyjadrili v zmysle, že ešte nikdy nepožili žiaden typ nelegálnej drogy.

Vybrané sociálno-patologické javy detí a mládeže

Delikvencia a kriminalita detí a mládeže

Problematiku delikvencie a kriminality možno radiť k najzávažnejším zložkám vo sfére sociálno-patologických javov.

V tej oblasti, kde problémy v správaní spôsobujú spoločnosti len ťažkosti, možno hovoriť o **asocialite**. Tam, kde už tieto problémy narušajú a ohrozujú mravné zvyklosti a poriadok, hovoríme o **antisocialite**. Špecifickú kategóriu tvoria poruchy, ktoré ohrozujú oblasti chránené právnym poriadkom. Možno ich označiť ako zločiny, priestupky a hovoríme už o **delikvencii**, prípadne **kriminalite** (Končeková, 1996, s. 26).

Pojem **delikvencia** (z latinského slova delinquere: previnenie, dopustenie sa chyby) možno definovať ako porušovanie právnych či zákonných noriem. Porovnaním delikvencie a kriminality je nutné poznamenať, že delikvencia je širší pojem. Popri kriminalite sa do oblasti delikvencie začleňujú aj činy inak trestné, ktoré spáchali osoby trestno-právne nezodpovedné pre nepríčetnosť. Ďalej sa ide o osoby, ktoré nie sú trestno-právne zodpovednými z hľadiska veku (Hroncová, 1996, s. 71).

Delikvenciu možno členiť na:

- **delikvenciu maloletých** – ide o páchanie trestnej činnosti páchatel'ov, ktorí ešte nedovŕšili vek 14 rokov;
- **juvenilnú delikvenciu** – označovanú i ako delikvenciu mladistvých. Tento typ delikvencie spadá do vekovej kategórie od 14 do 18 rokov. Súd v prípadoch juvenilnej delikvencie prihliada na sociálnu nezrelosť páchatel'ov. V zmysle Trestného zákona sa im udeľuje polovičná sadzba oproti dospelým, ktorí spáchali rovnaký trestný čin;
- **delikvenciu mladých dospelých** – ide o páchanie trestnej činnosti mladých dospelých vo veku od 18 do 24 rokov (Kariková, 2005, s. 80).

Termínom **kriminalita** (z latinského slova crimen: zločin, previnenie) možno pomenovať sumár všetkých trestných činov, ktoré spáchali úmyselne alebo nedbanlivostne trestnoprávne zodpovední jedinci za to isté obdobie a na tom istom mieste (Jusko, 2009, s. 156).

Vznik delikvencie a kriminality možno označiť za polyetiologicky podmienený jav. Problematikou príčin vzniku negatívnych, sociálno- patologických javov sa zaoberá viacero autorov, ktorí vymedzujú rozdielne ukazovatele pri ich členení. Primárnym činiteľom je rodina (Emmerová, 2007, s. 46 – 47).

Ako uvádza J. Hroncová (2004, s. 17 – 20) z etiologického hľadiska možno definovať vonkajšie a vnútorné príčiny vzniku delikvencie a kriminality. **Vonkajšie príčiny** sa nachádzajú v oblastiach sociálneho prostredia, v ktorých jedinci žili. Toto prostredie na jedincov pôsobilo a ovplyvňovalo ich život. Ide predovšetkým o vplyv rodiny, školy, vrstovníckych skupín a i. **Vnútorné príčiny** spočívajú zase v osobnosti páchatel'a. V tejto oblasti sa pozornosť orientuje primárne na vrodené, dedičné, ale i získané predispozície. Jedinec, ktorý disponuje takýmito danosťami, sa môže, ale aj nemusí pod ich vplyvom stať páchatel'om trestnej činnosti.

K ďalším sociálno- patologickým vplyvom, ktoré sa podieľajú na vzniku delikvencie a kriminality možno zaradiť:

- prienik medzinárodného zločinu,
- negatívne ovplyvňovanie prostredníctvom masmédií,
- ekonomická kríza a nárast nezamestnanosti,
- posun hodnôt smerom k hedonizmu,
- rozpad tradičných noriem správania a i. (Hroncová, 2004, s. 21).

Formou deviantného správania, ktorá sa často vyskytuje u detí a mládeže, sú **krádeže**. Krádežou možno označiť taký jav, kedy si istá osoba privlastní majetok, avšak tento majetok nie je jej. Všetko

toto sa deje bez vedomia osoby, ktorej ukradnutý majetok patrí. Existuje množstvo spôsobov krádeží, napr. podvod, olúpenie, bezdôvodné obohatenie sa a i.

S. Kariková (2001, s. 126) poukazuje na to, že pri krádežiach detí a mládeže je nutné predovšetkým prihliadať na vek. Odôvodňuje to tým, že pohnútky ku krádežiam sa značne vekom diferencujú. **Obdobie predškolského veku** je charakteristické tým, že dieťa chce vlastniť práve to, čo má jeho kamarát, vrstovník. **Obdobie školského veku** je charakteristické tým, že dieťa už vie samo určiť, že sa dopúšťa nežiaduceho správania. Toto správanie je rôznym spôsobom motivované, napr. ako podmienka vstupu do skupiny vrstovníkov, chuť zažiť niečo nové, nuda a i. V prípade, že sa v prostredí školy stane prípad krádeže, je predovšetkým nutné hľadať príčiny a čo je najdôležitejšie, každý prípad posudzovať individuálne (Bakošová, 2004, s. 50).

Praktická realizácia prevencie delikvencie a kriminality v podmienkach Slovenskej republiky je prezentovaná **Ministerstvom vnútra Slovenskej republiky** a jeho výkonným orgánom, ktorým je **Rada vlády pre prevenciu kriminality** s odborom prevencie kriminality. Ministerstvo o. i. úloh vypracúva údaje o prevencii kriminality na úrovni krajov.

Ako preventívno-antidiskriminačná zložka pôsobí Výbor pre predchádzanie a elimináciu rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatných foriem intolerancie. Široká verejnosť sa môže v prípade potreby obrátiť buď na tento orgán alebo iné kompetentné orgány.⁷

Agresívne správanie a šikanovanie

Agresia je jednou z najčastejšie sa vyskytujúcich negatívnych sociálnych deviácií človeka (Martínek, 2009, s. 9).

Agresiu možno diferencovať. **Autoagresia** je agresiou namierenou voči vlastnej osobe. Býva označovaná taktiež ako úmyselné ubližovanie si, resp. sebapoškodzovanie. Najvyššiu formu sebapoškodzovania označujeme ako samovraždu, resp. suicídium (Kariková, 2001, s. 132).

C. Határ (2007, s. 32 – 33) vymedzuje päť oblastí detskej a mládežníckej agresie:

- agresia ako forma hry – cieľom je vyskúšanie si vlastných síl,
- agresia ako reakcia frustrovaného jednotlivca,
- agresia ako obranný mechanizmus,
- agresia ako nevhodná forma túžby po láske – zo strany žiaka ide o získavanie si pozornosti negatívnym správaním,
- agresia ako forma zvedavosti.

Agresivita je dôležitou zložkou osobnosti človeka. Záleží predovšetkým iba na osobe samotnej, či ju udrží pod kontrolou. Ak sa jej to podarí, vtedy agresivita slúži na preklenutie zložitých, prípadne nepriaznivých životných situácií. Ak človek agresivitu nedokáže udržať pod kontrolou a tá sa interiorizuje do jeho správania, následne ona pôsobí negatívne na celú osobnosť, deštruuje ju.

⁷ <http://www.minv.sk/?VRAX> 13.1.2013 10:15 hod.

S agresivitou v školskom prostredí u žiakov sa stretávame v súčasnosti čoraz častejšie. Príčinami vzniku tohto negatívneho javu je viacero faktorov. S. Kariková (2001, s. 131 – 132) uvádza tieto:

- vrodené dispozície k agresívnemu správaniu,
- sklony k agresívnemu správaniu, ktoré sa rozvíjajú učením,
- agresivita podmienená spolupôsobením viacerých faktorov, napr. vplyvom spoločenského a kultúrneho prostredia, rodinným prostredím a i.

Extrémnu formu agresívneho správania možno označiť ako **šikanovanie**. Tento jav definujú viacerí autori (Kolář, Ondrejko, Říčan a i.). Pojem šikanovanie (z francúzskeho slova *chicane*: prenasledovanie, týranie) možno vymedziť ako zneužívanie pridelených právomocí, resp. kompetencií. Ide o zámerné, cielené ubližovanie (či už fyzické, alebo psychické) osobou žiaka (agresora) alebo skupinou žiakov inému žiakovi – obeť. Typickým znakom určujúcim, že ide o šikanovanie, je nepomer sil medzi agresorom, príp. skupinou agresorov a jeho obeťou (Jusko, 2009, s. 155 – 156).

Šikanovanie radíme k najvýraznejším prejavom sociálno-patologického správania sa žiakov v školskom prostredí. Považujeme ho taktiež za špecifický prejav agresie. Aktéri šikanovania, ako sme už spomínali, sú agresor a obeť. **Osobnosťou agresora** môže byť žiak, príp. skupina žiakov, ktorí chcú od seba odpútať pozornosť. Pred rovesníkmi nechcú dať najavo svoj strach. Týmto spôsobom si kompenzujú svoje postavenie a úlohy v skupine. **Osobnosťou obeť** sa stáva väčšinou taký žiak, ktorý prejavuje svoj strach, neistotu, utiahnutosť, plachosť. Veľakrát sa ide o osobu, ktorá je v skupine označovaná ako najslabšia (Kolář, 1997, s. 56).

V oblasti poskytnutia pomoci obetiam šikanovania a zastavenia vývoja tohto patologického procesu je primárne nutné určiť, v ktorom **štádiu šikanovania** sa tento proces nachádza. Ako uvádza J. Hroncová (2004, s. 134 – 135) možno v procese šikanovania rozlíšiť 5 vývojových štádií:

Zrod ostrakizmu. K takejto situácii v prostredí skupiny prichádza vtedy, keď sa s ňou cielené nepracuje. Učiteľ, príp. iný pracovník, ktorý má na starosti výchovnú zložku skupiny, nedokáže včas postrehnúť výchovné problémy, ktoré vznikajú, nedokáže poskytnúť včasnú a cielenú intervenciu. Jedinec, ktorý sa dostane na okraj skupiny v tomto vývojom štádiu, je podrobovaný miernejším formám psychického násillia. Ostatní z členov skupiny si z neho robia žarty.

Fyzická agresia a prítvrzovanie manipulácie. V tomto vývojovom štádiu najslabší jedinci z kolektívu slúžia ostatným členom skupiny ako istý ventil na odreagovanie sa v krízových situáciách. Nastáva prítvrzovanie manipulácie a objavuje sa fyzická agresia.

Vytvorenie jadra. Toto vývojové štádium možno označiť za najvýznamnejšie v procese šikanovania. Rozhoduje sa tu, či počiatočné štádium prerastie do ďalšieho pokročilejšieho štádia. Skupina agresorov začína spolupracovať. Cielene, zámerne a plánovite šikanujú vopred vytypované obeť.

Prijatie noriem agresorov. V tomto štádiu sa normy agresorov stávajú nepísanými pravidlami života skupiny.

Totalita, resp. dokonalá šikana. Tento stav je označovaný taktiež ako finálne štádium šikanovania. Normy a pravidlá, ktoré agresori vytvorili, sú prijímané a akceptované celou skupinou, triedou. Žiaci sa rozdeľujú na otrokárov a otrokov.

Z etiologického hľadiska M. Kolář rozlišuje tieto motívy šikanovania:

- motív zabíjania nudy,
- motív upútania pozornosti,
- motív žiarlivosti,
- motív „Mengeleho“,
- motív „prevencie“,
- motív vykonania niečoho veľkého (Kolář, 2005, s. 85 – 86).

Následky šikanovania majú dlhodobý vplyv či už na osobnosť obeť, agresora, ale i na účastníkov procesu šikanovania, kolektívu triedy. Vplyv šikanovania na osobnosť obeť je v mnohých prípadoch zničujúci. U obeť sa znižuje schopnosť koncentrácie. Takéto osoby trpia rôznymi ťažkosťami (bolesť brucha, vracanie, nespavosť a i.). V závažnejších prípadoch môže ísť o dôsledok šikanovania prejavujúci sa formou depresií, úzkostných stavov, pocitmi menejcennosti a i. (Hroncová, 2007, s. 225).

V rámci premietnutia problematiky do praxe, podmienok na Slovensku nemožno opomenúť ústredný informačný orgán **Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu**, ktorým je **Ústav informácií a prognóz školstva**.

Tabuľka 5: Skúsenosti žiakov ZŠ a SŠ so šikanovaním

Typ školy	ZŠ. (1.,2.,3.)		SŠ. (1.,2.,3.)		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
svedok šikanovania	114	48,72	95	48,47	209	48,60
nestretol/tla som sa	85	36,32	82	41,83	167	38,84
obeť/agresor	35	14,96	19	9,70	54	12,56
Spolu	234	100	196	100	430	100

Zdroj: vlastný výskum, 2013

Údaje v Tabuľke 5 nám poskytujú prehľad o tom, s akými formami šikanovania sa respondenti stretli. Ako dokumentuje tabuľka, 209 respondenti (48,60 %) z celkového počtu žiakov zúčastnených na výskume sa častejšie stretli s nepriamou formou šikanovania (rola svedka šikanovania). So šikanovaním sa nestretli vôbec 167 respondenti (38,84 %) z celkového počtu žiakov zúčastnených na výskume. S priamou formou šikanovania (obeť, agresor) sa stretli celkovo 54 (12,56 %) respondenti. Domnievame sa, že k pomerne vysokému podielu nepriamej formy šikanovania na celkovej výskumnej vzorke prispela predovšetkým pasivita, ktorá v spoločnosti prevláda. Ľudia nemajú pochopenie pre problémy iných, preto sa stáva, ako sa potvrdilo i naším výskumom, že žiaci na ZŠ a SŠ sa dostávajú často do roly svedka šikanovania (pasívny článok procesu šikanovania), no čo je

podľa nášho názoru alarmujúcejšie a dokazujú to i správy zo sveta, častokrát obeť šikanovania nie je podaná pomocná ruka.

Prevenia sociálno-patologických javov

Pojem prevencia v zjednodušenom ponímaní možno definovať ako predchádzanie rôznym nežiaducim javom či prejavom sociálno-patologického správania (Emmerová, 2006, s. 87).

V odbornej literatúre sa najčastejšie prevencia člení na primárnu, sekundárnu a terciárnu.

Pod **primárnou prevenciou** rozumieme činnosti orientované na predchádzanie vzniku všetkých sociálno-patologických javov. Subjektmi realizácie tohto typu prevencie sú rodina, škola, zariadenia mimoškolského charakteru a i. (Ondrejko, 1999, s. 14).

Jedným z nosných cieľov **sekundárnej prevencie** je snaha o predchádzanie vzniku porúch psychického a sociálneho vývinu. Vhodné je zachytiť takéto javy v začiatkových štádiách a zrealizovať opatrenia, ktoré sú potrebné a v konkrétnych prípadoch žiaduce. Sekundárna prevencia býva označovaná aj ako selektívna z dôvodu, že sa primárne zameriava na ohrozené skupiny populácie, u ktorých je zvýšené riziko, že môžu podľahnúť sociálno-patologickým javom (Niklová, 2009, s. 76).

Náplňou **terciárnej prevencie** je predovšetkým eliminovanie počtu recidív, predchádzanie zhoršovania stavu. Tento typ prevencie možno označovať taktiež i ako indikovanú prevenciu, pretože je orientovaná na jedincov, ktorí prejavujú špecifické znaky sociálnej patológie. Terciárna prevencia sa okrem iných zložiek zameriava aj na drogovu závislých, ktorí prešli liečebným procesom a následnou resocializáciou. Jej cieľom je predovšetkým zabránenie recidíve (Niklová, 2009, s. 76).

Ako uvádza C. Határ (2010, s. 83), okrem vyššie uvedených druhov prevencie možno vymedziť aj typ **sociálno-pedagogickej prevencie**, ktorá sa predovšetkým zameriava na reálne príčiny a podmienky sociálno-výchovných problémov, porúch emocionality a i. Cieľom tohto typu prevencie je o. i. aspoň sčasti eliminovať, resp. obmedziť ich negatívne symptómy a zároveň efektívne podporovať vytváranie optimálnych spoločenských podmienok pre harmonický vývin jedinca.

Tabuľka 6: Preferovaný spôsob získavania informácií o problematike sociálno-patologických javov u žiakov ZŠ a SŠ

Typ školy	ZŠ (1.,2.,3.)		SŠ (1.,2.,3.)		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Alternatívy	53	22,65	102	52,05	155	36,05
Kamaráti	127	54,27	22	11,22	149	34,64
Rodina	42	17,95	70	35,71	112	26,05
Škola	12	5,13	2	1,02	14	3,26
Iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	234	100	196	100	430	100

Zdroj: vlastný výskum, 2013

Údaje v Tabuľke 6 nám poskytujú prehľad o tom, ktoré spôsoby získavania informácií o problematike sociálno-patologických javov preferujú žiaci ZŠ a SŠ. Respondenti sa v najvyššej miere priklonili k možnosti, že ich preferovaným spôsobom je využívanie IKT technológií (36,05 %) z celkového výskumného súboru žiakov. Uvedený výskumný výstup oceňujeme pozitívne z dôvodu, že tieto moderné komunikačné prostriedky vedia ponúknuť veľké množstvo odborných poznatkov, no zároveň predstavujú i veľké riziko, a preto ako upozorňujú vo svojich výskumných záveroch autori M. Matisová i M. Dulovics, je nutné hlavne u mladších žiakov dohliadať nato, ako sa s týmito IKT prostriedkami zaobchádza. Druhým najčastejšie sa vyskytujúcim spôsobom získavania informácií u žiakov ZŠ a SŠ sú kamaráti. K tejto možnosti sa celkovo priklonili v odpovediach 149 respondenti (34,64 %). Na treťom mieste z hľadiska počtu odpovedí je rodina (26,05). Domnievame sa, že nie je správne a už vôbec nie vhodné, aby boli kamaráti uprednostnení pred rodinou.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 1994. *Sociálna pedagogika — vybrané kapitoly*. Bratislava: UK.

EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevenia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB.

EMMEROVÁ, I. 2012. *Profesionalizácia sociálno-výchovnej práce v školskom prostredí z aspektu pôsobenia sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca*. Banská Bystrica: PF UMB.

HATÁR, C. 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: UKF.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: UKF.

HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB.

HRONCOVÁ, J. a kol. 2004. *Sociálna patológia a jej prevencia*. Banská Bystrica: PF UMB.

HRONCOVÁ, J. — KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB.

HRONCOVÁ, J. 2007. *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí — súčasný stav, problémy, perspektívy*. Ružomberok: PF KU.

KARIKOVÁ, S. 2001. *Základy psychopatológie detí a mládeže*. Banská Bystrica: PF UMB.

KARIKOVÁ, S. 2005. *Osobnostné a mentálne poruchy u detí a mladistvých zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Banská Bystrica: PF UMB.

KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál.

KOLÁŘ, M. 2005. *Bolest šikanování*. Praha: Portál.

KONČEKOVÁ, E. 1996. *Poruchy psychického vývinu*. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika.

KRAUS, B. — Hroncová, J. a i. 2007. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.

MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing.

NIKLOVÁ, M. 2009. *Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB.

ONDREJKOVIČ, P. — POLIAKOVÁ, E. a kol. 1999. *Protidrogová výchova*. Bratislava: VEDA.

<http://www.minv.sk/?VRAX>

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, PhD.

Katedra pedagogiky FF UK

Gondova 2

811 02 Bratislava

e-mail: luboslava.sejcova@uniba.sk

CYBERGROOMING AS A MODERN FORM OF PSYCHOLOGICAL MANIPULATION ON THE INTERNET

Monika Židová

Abstract: Many everyday risky behaviours have been transferred to the online environment, where they are becoming more pronounced. This is having an alarming impact on minors. The paper presents a theoretical definition of online risky behaviour, with a specific focus on cybergrooming as one of the selected types of online threats. Cybergrooming victimization is a modern phenomenon of Internet communication and psychological manipulation of a cybergroomer with a minor, which often culminates in the sexual abuse of a child or the creation, promotion or sale of child pornography. This paper interprets the risks, stages, and warning signs of communication between an Internet predator and a child. It also explores possibilities for providing help and preventive measures in the family environment in the context of children's use of online media.

Key words: online risky behaviour, cybergrooming, cyberspace, cybergroomer, parent, child

Basic definition of the problem

The topic of cybergrooming is already a prominent subject in both professional and casual discussions, and falls under the category of risky online behaviour. Risky behaviour refers to any behaviour that may have undesirable consequences. Online risky behaviour is defined as the behaviour of an individual in virtual space that knowingly or unknowingly endangers themselves and their surroundings, according to M. Dulovics and J. Makúchová (In: Niklová 2019, p. 135). It can also result in a loss of control over internet use (Gámez-Guadix et al. 2016). Experts are increasingly highlighting the potential risks associated with internet use, particularly for children and adolescents (Niklová 2014; Hudecová, Kurčíková, 2014; Huang et al., 2020). This is especially true when it comes to children communicating with strangers online. Alongside safety concerns, there are also potential negative impacts on children's well-being resulting from their risky use of social networking sites. According to M. Dulovics and J. Makúchová (In: Niklová 2019, p. 135), there are two basic levels of risky behaviour in the online environment:

risky use of the Internet, which includes:

- searching for inappropriate content,
- spending excessive time online,
- recklessly disclosing personal data;

and risky behaviour in the online environment, which includes:

- disseminating inappropriate content,
- engaging in cyberbullying,
- engaging in inappropriate sexual behaviour,

- engaging in cybercrime.

M. P. Hernández et al. (2021) highlighted that online risk-taking behaviour in children and adolescents is associated with disinhibited behaviour. This behaviour is characterised by a lack of restraint in both online communication and overall functioning in cyberspace. In cyberspace, concerns are reduced (Kovářová and Kopecký 2012, Huang et al. 2020). As a result, Internet users tend to be more courageous in their online communication. J. Suler (2004, p. 321) identifies several factors that contribute to this online disinhibition effect, including dissociative anonymity, invisibility, asynchronicity, solipsistic introjection, dissociative imagery, and minimization of authority. According to J. Suler (2004), online risk behaviours are not only influenced by factors, but also by the types of behaviours themselves. To categorise the various types of online threats to minors, we have developed our own classification system (Fig. 1) for both the types of online risk behaviours exhibited by children and the types of online risk behaviours directed at children (Židová, 2022 et al.).

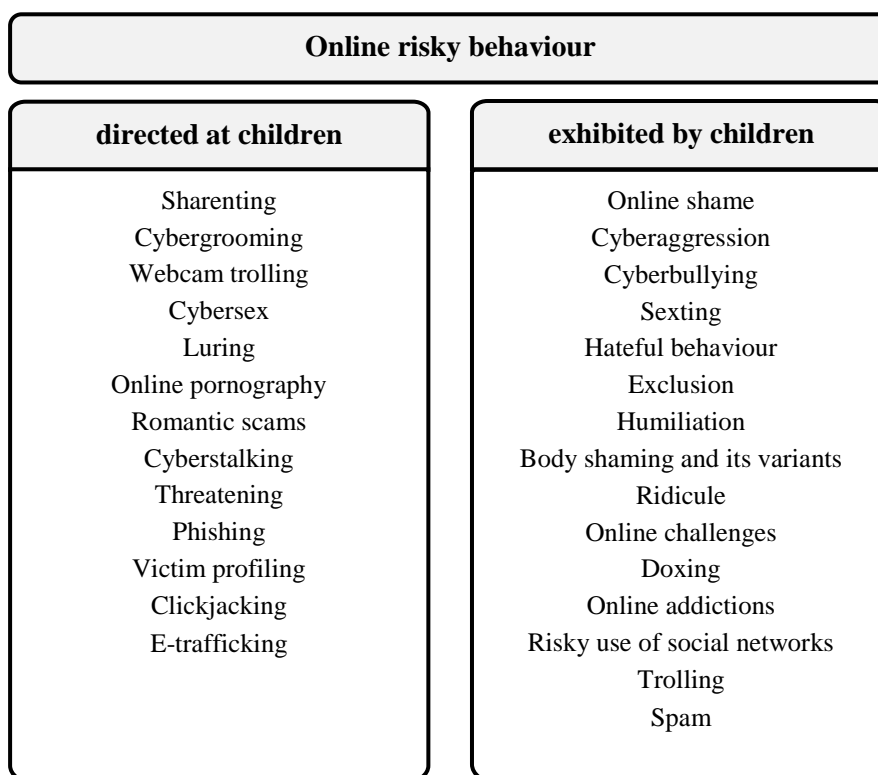


Fig. 1: Online risky behaviour classification

The types of online risky behaviours used by attackers or hackers against minors have been included in the online risky behaviours implemented on children. Specifically, the online risk behaviours perpetrated on children include the types of online threats that children and adolescents perpetrate in cyberspace against others, as well as against each other in peer-to-peer relationships. These behaviours are characterized by forms of offensive and abusive behaviour. One example of online risk behaviour carried out on children is cybergrooming.

Specifications and stages of cybergrooming

The term grooming/cybergrooming/child grooming has English origins and refers to the relationship with/care for a child. Grooming is a modern form of psychological manipulation of a minor by an adult, but via online communication. Despite the synonymous terms, the aforementioned terms describe the same type of (online) risky behaviour.

In the past decade, several studies have been conducted on cybergrooming (Broome et al. 2018; Kloss et al. 2019; Lykousas and Patsakis 2021). However, further research is still required in this area. A cybergroomer is defined as a person who engages in cybergrooming. Cybergrooming, which involves the gradual establishment of an intimate and friendly relationship between a predator and a child, is characterized by sexually suggestive communication aimed at the sexual abuse of a minor. Cybergrooming typically starts with sexting (Kopecky, 2010). Therefore, like sexting, cybergrooming is characterized by a virtual relationship (Niklova, 2014). The progression of cases related to sexting or cybergrooming is due to the availability of webcams. The benefits of digitalisation cannot be denied, as it is our future. However, the rapid development and everyday use of information and communication technologies have exacerbated online pitfalls, such as cyberbullying, sexting, body shaming, online challenges, and cybergrooming.

Cybergrooming is characterised by procedural behaviour and is therefore carried out in following stages:

- creating a false identity,
- making contact with the victim,
- gaining trust,
- a face-to-face meeting,
- sexual abuse of a child (Kopecky 2010; Shahriar, Mojumder 2021).

Based on the authors mentioned above and the issues studied, we will supplement each stage with our interpretation.

Cybergroomers plan their actions carefully from the outset, which puts the child at a significant disadvantage as they are unable to anticipate or deduce many of these actions. In the first step, they create a fake profile on social network and establish an 'online identity', then they look for a victim (a child) who is sexually attractive to them (e.g. based on a profile picture). A cybergroomer typically targets a child with an active and real profile on a social network. This is because there is a high likelihood that the child has shared personal photos on the platform over time.

The cybergroomer carefully examines the profile of the minor. They prefer minors who have not set up an account with a parent or sibling. Additionally, they are more likely to target minors who they find sexually attractive. Once they identify a potential victim, they initiate contact using pre-planned communication. The first contact with the minor occurs in the next step. After the cybergroomer contacts the child through the social network, they wait to see whether or not the child reciprocates the attention. The predator will gradually develop a trusting relationship with the child if they are willing to continue communication. At this stage, the child typically shares general experiences and problems, which can further deepen the relationship between the child and the cybergroomer.

Simultaneously, once a predator selects a victim in the online environment based on photos posted on the child's profile or in person, either outside the online space or through social networks, they initiate contact. From the outset, they attempt to persuade the child of their beauty, uniqueness, talents, or the necessity of being in contact with them. They may even offer to assist the child with their studies or homework, and in some cases, provide transportation to clubs or school. It is possible that the predator is a family acquaintance. It is important to note that all of these tactics are used to gain the child's trust and establish a relationship with them. Children who grow up in a disharmonious or pathological family environment may find praise, recognition, acceptance, and interest especially gratifying (Madigan et al. 2017; Zhang, Topitzes 2022). Lack of these supportive stimuli may lead to emotional attachment to predators. Self-esteem-enhancing stimuli are particularly beneficial during the period of emerging and persisting older school age and the onset of puberty.

Most cybergroomers conceal their identities, and some may pretend to be peers of the child. This manipulative strategy aims to establish a close relationship with the victim, encouraging them to meet in person. It is important to note that cybergrooming can be especially harmful to children, who are often the most vulnerable targets. Predators may use psychological manipulation to gain the trust and emotional connection of minors, with the ultimate goal of sexually exploiting them (Kopecký 2014). This process, known as cyber grooming, involves inducing a false identity in the child. Research has shown that cybergroomers are typically older than their victims, giving them an advantage in communication. Cybergroomers are often more experienced in digital communication and may be more mentally savvy than minors. In certain situations, cybergroomers may attempt to appear trustworthy to the child's environment in order to commit sexual abuse without being detected (Kopecký et al., 2012). This is particularly true when the perpetrator is a family member or acquaintance.

However, the majority of cyber groomers do not disclose their identity, avoid contact with the child's family, and even coerce the child into keeping their communication a secret. As a result, the cybergroomer gradually isolates the child, using persuasion and manipulation to prevent them from disclosing any information about their communication to others. According to this manipulative strategy, the child becomes increasingly reliant on the attacker, often due to financial or material incentives. In some cases, the cybergroomer may even take on the role of the child's parent or close friend. It is important to note the potential harm caused by this type of behaviour.

The cybergroomer proceeds to the next phase and arranges a face-to-face meeting with the child. This phase poses a significant threat to the child as the cybergroomer may attempt to engage in sexual activity with a minor, which often results in sexual abuse. In some instances, the attacker may also aim to produce child pornography. After the initial encounter, there is a high probability that the cyberstalker may request another face-to-face meeting with the child. If the child declines further face-to-face contact, it is probable that the attacker will resort to blackmail.

During the next phase, known as the blackmail phase, it is highly probable that the cybercriminal has already obtained intimate photos or videos of the child. This occurs during online communication, in which the child is coerced into gradually undressing, masturbating, or performing other actions demanded by the predator. The predator secretly records and saves all of this material. If the child repeatedly refuses to meet, the attacker may attempt to exploit any sensitive material they have obtained by intimidating and blackmailing the child. This could involve posting the material on social

media or sending it to the child's parents. The child may eventually agree to another face-to-face meeting out of fear of the cybergroomer and their parents, which could result in further sexual abuse.

Cybergrooming victimisation and manipulation can occur through various types of online risky behaviour, including sexting, webcam trolling, blackmail, threats, coercion, humiliation, luring, and more. It is important to recognise that cybergrooming is a serious issue that can have long-lasting effects on individuals. These online threats exacerbate cybergrooming and increase distress for the victim. Luring in combination with cybergrooming is a technique whereby the cybergroomer mentally manipulates the child and deepens their relationship. In this case, luring takes the form of bribery, with perpetrators offering financial or material gifts such as mobile phone credit, tablets, or money (Kopecky et al. 2015, p. 37). Financial gifts may be more attractive to older school-age children, but those from economically disadvantaged families are particularly vulnerable to manipulation by predators offering gifts. This may be one reason why children become attached to cybercriminals in this way. International meta-analyses indicate that one in nine children will experience cybergrooming victimization (Madigan et al., 2018; Kamar et al., 2022). This often leads to the production of child pornography and rape (Eneman et al., 2010). Due to the sexual crimes committed by cybergroomers against children, the vast majority have also been brought to justice in reality. This legislative initiative is gaining strength (Isaza et al. 2022).

The experience can be traumatic for minors, as they may witness the predator masturbating or engaging in sexual activity without having basic knowledge about human sexuality. This is especially dangerous for younger school-aged children who may be coerced into participating in sexual activity with the predator. It is important to note that this information is presented objectively and without any subjective evaluations. In this inappropriate way, the relationship to and view of human sexuality is degraded in the eyes of the child. It highlights the potential for post-traumatic experiences to affect future relationships and create aversions to sexuality. Inappropriate experiences and a distorted view of sexuality during childhood can have a lasting impact on a person's sexual development and lead to stigmatization.

Most cybercriminals around the world use online media for the purpose of committing cybergrooming, often going undercover on platforms such as Facebook, Google Hangouts, Instagram, Twitter, and in chat rooms (Lykousas & Patsakis, 2021). They can also assume multiple identities. Our typology identifies the following internet predators or cyber predators most frequently (Židová, 2021, pp. 179 – 180):

- **Aggressors** – persons who commit cyber violence, which can cause psychological harm and deep distress to the victim. This can include sexual aggression, which involves exerting sexual pressure on the victim through pathological sexual behaviour or actions. In cyberspace, the aggressors may attack the victim through unwanted messages containing sexual innuendos.
- **Pedophilic persons** – persons sexually attracted to minors. They have a strong desire to establish relationships with children, and this choice of sexual object is their primary characteristic. They may search the internet for children or content that depicts sexually immature persons. Currently, cybergroomers are coming to the fore in the context of paedophilia in cyberspace. These are the persons who target a minor to establish and maintain an intimate relationship. The perpetrators goal is to use the child to satisfy their own needs.

The cyberstalkers manipulate the child to gradually reveal their identity as well as intimate body parts.

- **Romantic/relationship/marriage cheaters** – persons who engage in infidelity, often with a minor or teenager, and manipulate them into a relationship. The motive behind this behaviour is to gain the victim's trust for the purpose of deception. Any pretended relationships or marriages are not valid because the fraudsters gain advantages for themselves, such as migration, obtaining citizenship, securing the necessities of life, or denying their sexual orientation.
- **Persons working in sex industry** – persons who is professionally oriented towards erotic services. In relation to online space and misuse of photos, videos, this is a person producing, promoting or selling (child) pornography. Child pornography is a type of pornography in which children are depicted as sexual actors or sexual objects. When the age of the child cannot be determined, someone who looks like a child is considered to be a child. Any exploitation of children for the production of pornographic material is punishable.

Based on the types of individuals mentioned above who are in cyberspace, there are potential risks for both children and parents if children are not adequately protected or supervised by parents when using online media. These strategies are part of the parental mentoring and family prevention efforts discussed in the following section.

Warning signs of cybergrooming and preventive measures in the family

If parents consider it normal to protect their children in real life, it should be even more natural for them to protect them in the virtual world. Therefore, parents who allow their children to enter cyberspace at a young age should carefully consider whether it is truly necessary, particularly if their children are interested in social networking. Given the rise in online threats and parental activity in cyberspace, it is important to draw attention to the dangers of sharenting (digital parenting). It is crucial that parents implement digital parenting practices to a sufficient extent to protect their children's privacy and safety.

Sharenting refers to parents posting photos of their children on social media (Blum-Ross & Livingstone, 2017; Ouvrein & Verswijvel, 2019). Posting photos of pre-school and younger school-age children in sensitive and intimate situations, such as changing or bathing, can be particularly dangerous. This is because such photos can be misused and downloaded by predators who intentionally seek them out. Parents who post such photos on their profiles indirectly make it easier for predators to find victims. Sharenting can be done in a safer way to protect children from harm. Parents can provide an alternative by refraining from posting daily photos of their children on social media. If they do post photos, they should consider covering the child's face with an emoticon or taking a photo of the child from behind to avoid directly showing the child's face. However, sharenting is not the only factor that puts children and adolescents at risk in cyberspace.

The research of czech scientist conducted by K. Kopecký et al. (2012) examined online risk behaviour on social networks in relation to various types of online threats, such as cyberbullying, cybergrooming, sexting, sharing of personal data, and methods of manipulation in cyber environments. The research aimed to explore the experiences of 10,000 adolescents aged 11 – 17 years with online

risk behaviours and their willingness to interact with strangers in cyberspace. The results indicate that 54.37 % of girls and 45.63 % of boys have sent intimate photos and videos to another person. Additionally, 53.84 % of teens communicate with strangers online, and 35.86 % of respondents would realistically meet a stranger in person. However, a larger proportion of respondents (64.14 %) would not accept the possibility of meeting an unknown person in person. It is concerning that research has shown that 41.28 % of juveniles have been asked by predators to meet in person. Interestingly, 25.46 % of the respondents were asked by predators not to disclose their conversations. It is believed that the risk of communicating with a predator and the likelihood of a face-to-face encounter would be even greater for children under the age of 17. This is due to the increased use of online media by children and their vulnerability to cybergroomer manipulation strategies.

The disclosure of personal information to strangers on social media, whether by children themselves or their parents, conversations about sexuality with strangers, lack of parental control, and lack of understanding, social and parental support are all risk factors that promote online sexual behaviour or harassment (Sklenarova et al., 2018). According to the research data, the professional community recommends that parents make an effort to monitor their children's online activities and contacts. Parental awareness of their children's online interests is linked to family media education or media education within the family. The primary objective of family media education is to foster and enhance children's relationship with digital technologies (Leskova, 2021). Children's use of online media has changed significantly in recent years (Griffith, 2023). It is important to note that their use of digital technologies may also depend on the economic status of the family (Parks et al., 2016). The availability of diverse content on the internet is designed to attract anyone's attention, including minors. It is crucial to maintain objectivity when discussing this topic.

Family media education is increasingly important, particularly for safe use of digital technologies. It should not solely consist of strict prohibitions and restrictions, but also include helpful guidance. Parents should slowly and gradually introduce their children to the digital world, both theoretically and practically. They should show them how to handle online media safely, inform them about the advantages and disadvantages of information and communication services and the Internet, give them tips on how to react in unpleasant situations, and what to do if a child is contacted by an unknown person. It is important to teach children how to protect themselves and familiarise them with help projects. Additionally, parents should store the telephone numbers of counselling centres in their mobile phones if necessary. In certain crisis situations, a child may find it humiliating to confide in their parents about their experiences in an online environment. In such cases, they can seek help from projects that offer anonymous psychological support, such as *IPcko.sk*, *Stalosato.sk*, *bezpecnenanete.sk*, *Stopleveline.sk*, etc.

Regarding cybergrooming, we advise parents to check their child's webcam or ensure that it is covered. When not in use, the device should be deactivated or completely covered. For instance, during online lessons or leisure activities where the child is surfing the internet. If a younger school-aged child is active on a social networking site, parents are advised to regularly monitor their activity and ensure the account is set up accurately. Children should only have people they know personally as friends on social media. All photos, posts, and statuses should be set to private, visible only to friends. Sensitive information such as full name, surname, residence, and age should be hidden from everyone. It is recommended that younger children use only a first name, nickname, or fictitious name instead of their full name. A profile photo should be avoided or a non-identifying picture can be used instead. If a

child wishes to have a profile picture posted, parents are advised to only allow a photo in which the child's face is not visible or a larger part of the body is not exposed. This is because profile photos, photos of underage individuals, or those with childlike features can be attractive to cybergroomers. This can give the impression to the cybergroomer that the person is personally, psychologically, and sexually immature, which can be attractive to predators.

The situation regarding cybergrooming and its impact on pre-school and younger school-aged victims is alarming. They prefer exciting material. Therefore, the above measures are considered a possibility for prevention in the family environment. This is especially important since children in this period, particularly in the current digital era, are a vulnerable and specific audience that is gradually being introduced to the online environment. If parents allow their preschool and younger school-aged children to use online media, it is their responsibility to guide them in family media education. This includes teaching them about values related to media and how to use technology safely and appropriately, such as creating secure passwords. As part of family media education and preventive measures, parents should be informed about online risky behaviour or behaviour that poses a threat to their children, such as online challenges and cybergrooming. To aid in family media education and prevention, we suggest that parents become familiar with warning signs of online threats. These signs may indicate that something is happening to their child. Next, we will discuss warning signs in the context of cyber victimization.

If a child is experiencing cybergrooming, or is already a victim of cybergrooming, parents may notice warning signs that suggest the child is being harassed and distressed. In the following section, we provide our interpretation of the warning signs that parents can look out for if they suspect their child is a victim of psychological manipulation or sexual abuse in an online environment. It is important to remain objective when evaluating situations involving minors. It is advisable to be vigilant for warning signs that a child may be in contact with a cybergroomer. These warning signs have been adapted from Židová and Hollá (2023).

It is advisable to be vigilant for warning signs that a child may be in contact with a cybergroomer:

- the child may gradually acquire material possessions or make purchases without receiving money from their parents,
- the child can take care of their appearance and wants to feel better about themselves,
- the child may be happy to spend time online and unconsciously smile while reading/replying,
- the child may feel irritated by the stress of keeping their communication with the cybergroomer a secret. This is because the cybergroomer is manipulating the child and putting pressure on them to keep the communication hidden.

Warning signs if a child begins to be sexually active with a cybergroomer:

- the child can start buying new underwear,
- the child carries out sexting, may often take photos, camera and send incriminating material to the cybercriminal,
- the child demands that the door to the child's room be closed if he or she spends time on the internet,

- the child may be interested in sexual matters or intimate relationships and may look things up on the internet or in magazines,
- the child may ask the parents about some things related to their sex life,
- parents may catch the child masturbating, watching porn or other sexually explicit content on the internet.

Warning signs if a child has been sexually abused by a cybergroomer:

- the child may be fearful, anxious, depressed, emotionally unstable,
- the child experiences fear of moving outside the home, e.g. going to/from school,
- child may have poor school performance, unable or unwilling to concentrate on school work,
- the child may ask for your attention or avoid you,
- the child becomes disgusted with any intimate expression, e.g. a hug, a kiss,
- in the case of sexual abuse, the child may neglect hygiene, e.g. may be afraid to climb out or go to the shower,
- due to stress, distress there may also be changes in eating habits, e.g. refusal to eat or psychogenic overeating,
- the child may tend to engage in risky behaviours, e.g. use of alcohol, cigarettes, etc.
- the child may have bruises all over his/her body, if the child has resisted the sexual act, one of the cybergroomer's reactions is to physically attack him/her,
- the child may have suicidal thoughts out of fear of blackmail and threats from the cybergroomer,
- in the case of repeated sexual abuse, the child may attempt self-harm to the point of suicide.

It can be challenging for parents to accept that their child has experienced online sexual assault, rape, or coercion into producing child pornography. The initial response of parents is often shock, disgust, and anger. However, it is crucial for parents to remain supportive and assist their child in resolving the situation. If a child is under the age of 10 and their parents still have access to their account and messages, and they discover that the child is a victim of cybergrooming, it is recommended that the attacker is not blocked immediately. Instead, it is suggested that the entire conversation is downloaded or printed out and the police are contacted, as the conversation can serve as evidence. For children in the older school age group (up to 15 years), we recommend a different strategy. It is important to communicate empathetically with the child about the situation and avoid making any accusations. For parents of children in this age group, we suggest allowing them to print out the communication with the attacker themselves. If the child does so, the parents should promise not to read it but to take it to the police together with the child. The parents should keep their promise. This approach is recommended for addressing the issue because it is possible that there may be personal photos or videos, including those in which the child or cybergroomer may have engaged in sexual activity or planned such activity. It is understandable that a teenager of older school age may not feel comfortable with their parents viewing or reading about such content. In such sensitive situations, parents should

provide support to their child. If the child is experiencing any negative mental or physical effects, it is advisable to seek professional assistance.

Children can also unwittingly fall victim to risky online behaviour. Therefore, it is advisable to empathise with the situation and the role in which the minor finds themselves. Parents should instil trust in their child, as they will inevitably need it in such cases. The child needs to have confidence that the parent will help them resolve the situation and protect them. Based on the above, it is concluded that parents should always appreciate a child confiding in them about an intimate matter such as cybergrooming.

The role of parents in the family in relation to preventive measures, the impact of digitalisation, and potential pitfalls puts legal guardians in multiple roles. To provide a detailed analysis of the subject of our paper, we have created a typology of the roles parents may find themselves in if their child experiences online risk behaviour:

- parent – role model,
- parent – controller,
- parent – adviser.

Parent – Role model

Children of preschool and younger school age are particularly sensitive to their parents' use of technology and the time spent in cyberspace. During this period, they learn about the effects of observed reality and develop attitudes towards online media based on their parents' behaviour. Therefore, parental role model behaviour is a significant predictor of how children will use digital technologies in the future. Scholars have confirmed that the way parents use media is related to how their children will treat it (Jago et al. 2012). A subsequent study by R. Jago et al. (2013) revealed that children aged 3-5 years spent an additional 2 hours in front of screens per day, which was positively correlated with their parents' media engagement. These empirical findings are alarming due to the young age of the minors and the year in which the data was summarized. It is widely acknowledged that children's interaction with online media has increased rapidly, particularly during the preschool and younger school age years.

Parent – Controller

Parental control is a multidisciplinary area. To monitor a child's online activity and prevent access to certain platforms, parents must first have a basic understanding of online risky behaviour, the Internet environment, and the platforms that children deliberately seek out, such as black sites. The implementation of media control by parents, including the rules, frequency, and extent of control, is related to parental involvement and interest (Hu et al., 2023), as well as their current psychological state, responsibilities, and workload. Parental motivation and implementation of family media prevention or parental control also depend on various factors that affect or currently impact the family. One of the most influential factors in parental control is whether or not legal representatives implement it. This factor is related to their psychological well-being. Currently, some parents are spending more time on social media than with their children, which can negatively impact their ability to implement parental control. In these cases, parental communication between parents and children,

spending time together, or preparing for lessons, is also neglected. According to experts, this can lead to stress. The relationship between stress and media education in the family or controlling children's online activities has also been studied (Tang et al. 2020). Even parents who experience stressful situations may start venting their tension through online media, causing stress in the family. Parental stress was found to be positively associated with online media use during mealtimes, which can set a negative example for children.

Parent – Advisor

By family media prevention counselling, we mean parents providing advice on the appropriate use of online media by their children. The parent, in the role of counsellor, advises the child on what to look out for in the cyber environment, which platforms to avoid, which people to avoid writing to, and explains the specific profiles of dangerous persons on social networks. The advice pertains to situations involving minors, which can often arise unexpectedly. For instance, when a child is facing a crisis in a friendship and the conversation takes place through electronic devices, it may also involve an attack on human dignity. In such cases, parents can review the conversation with the child and provide guidance on how to respond to messages and derogatory statements. In unexpected or unpleasant circumstances, parents can help their children regulate their emotions and teach them to keep their distance from certain situations, avoiding immediate reactions. If a child is contacted by an unknown person through electronic devices, parents can show them how to block messages or the entire profile. Family media education, or parental media mentoring, includes parental role modelling, monitoring, counselling, and prevention of the use of digital technologies in the family environment. It combines these techniques with educational guidance related to online media to prevent potential online pitfalls.

Conclusion

Although there are various online risks and family prevention techniques, we cannot completely prohibit children from accessing technology at present. This is not a viable solution, as ICT is an integral part of everyday life. Moreover, it is increasingly important in the educational process, including self-study, and it also plays a role in socialisation and later in working life. At the same time, the internet is a vast source of information, which can be assessed positively. In our opinion, preventive measures against online risky behaviour are most effective in a family environment, thanks to open communication and trusting relationships between parents and children. We consider trust a necessary factor in predicting cybergrooming, as sensitive issues take centre stage in the communication between the child and the cybergroomer. It can be uncomfortable for an adolescent to confide in their parents or describe a sexual experience with a predator. This can be an embarrassing moment for both parties involved.

The following recommendations are aimed at the field of family pedagogy. They provide parents with the necessary information to help their children protect themselves from potential (sexual) harassment, specifically related to cybergrooming victimisation. The above prevention recommendations cannot guarantee 100% protection for minors in cyberspace. When active in an online environment, there is always a risk of encountering online threats. However, family media education can help parents prevent potential online pitfalls. Cybergrooming is a serious phenomenon that involves several crimes and offences. The most common cybergrooming techniques combine the offences of the Criminal

Code No. 300/2005 Coll. against human dignity, § 189 Extortion, § 199 Rape, § 200 Sexual Violence, § 201 Sexual Abuse, § 201a Sexual Abuse by Electronic Communication Service, § 360 Threatening, § 360a Stalking, § 368 Production of Child Pornography, § 369 Dissemination of Child Pornography, § 370 Possession of Child Pornography and Participation in Child Pornographic Performances, § 371, § 372 Endangering Morality, and § 372a Encouragement and Promotion of Sexual Pathologies.

To enhance comprehension of cybergrooming in the context of family media education, we suggest that parents and teachers view the film 'In the Net'. The film is an experiment featuring three actresses and 2,458 sexual predators, which urgently addresses the taboo subject of child abuse on the internet. Experts from the Czech project E-Bezpečí, including Prof. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D. and Doc. PhDr. René Szotkowski, Ph.D., contributed to the film.

References

- BLUM-ROSS, A. — LIVINGSTONE, S. 2017. *Sharenting, "parent blogging, and the boundaries of the digital self.* In *Popular Communication*. [online] v. 15 (2). Doi: <<https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>>. Dostupné na <https://eprints.lse.ac.uk/67380/1/BlumRoss_Sharenting_revised_2nd%20version_2017.pdf>.
- BROOME, L. Y. et al. 2018. A psycho-linguistic profile of online grooming conversations: A comparative study of prison and police staff considerations. In *Child Abuse & Neglect*. [online] 109 Doi: 10.1016/j.chiabu.2020.104647. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213420303021>>.
- ENEMAN, M. et al. 2010. Technology and sexual Abuse: a Critical Review of an Internet Grooming Case. In *Proceedings of the International Conference on Information Systems, ICIS 2010, Saint Louis, Missouri, USA*. [online] December 12 — 15. Dostupné na <https://www.researchgate.net/publication/221599996_Technology_and_sexual_Abuse_a_Critical_Review_of_an_Internet_Grooming_Case>.
- GÁMEZ-GUADIX, M. et al. 2016. Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers *online*. In *Journal of Behavioral Addictions*. 5 (1). Doi: 10.1556/2006.5.2016.013.
- GRIFFITH, S. F. 2023. Parent beliefs and child media use: Stress and digital skills as moderators. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. [online] v. 86. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101535>>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397323000242>>.
- HERNÁNDEZ, P. M. et al. 2021. The risk of sexual-erotic online behavior in adolescents – Which personality factors predict sexting and grooming victimization? In *Computers in Human Behavior*. [online] volume 114, 106569. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106569>>. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106569>>.
- HU, Y. et al. 2023. The relation of parental phubbing to academic engagement and the related mechanisms in elementary students. In *Learning and Individual Differences*. [online] v. 101. Doi: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963492>>. Dostupné na <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.963492/full>>.
- HUANG, C. L. et al. 2020. How students react to different cyberbullying events: Past experience, judgment, perceived seriousness, helping behavior and the effect of online disinhibition. In *Computers in Human Behavior*. [online] v.110, 106338. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106338>>. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106338>>.

HUDECOVÁ, A. — KURČIKOVÁ, K. 2014. *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela — Belianum. 115 s. ISBN 9788055707457.

ISAZA, G. et al. 2022. Classifying cybergrooming for child online protection using hybrid machine learning model. In *Neurocomputing*. [online] v. 484. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.neucom.2021.08.148>>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925231221016489>>.

JAGO, R. et al. 2012. Parent and child screen-viewing time and home media environment. In *American Journal of Preventive Medicine*, 43 (2). Doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.012. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/10.1016/j.amepre.2012.04.012>>.

JAGO, R., et al. 2013. Parental TV viewing, parental self-efficacy, media equipment and TV viewing among preschool children. In *European Journal of Pediatrics*. [online] 172. Doi: 10.1007/s00431-013-2077-5. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/10.1007/s00431-013-2077-5>>.

KAMAR, E. et al. 2022. Parental guardianship and online sexual grooming of teenagers: A honeypot experiment. In *Computers in Human Behavior*. [online] v. 137. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107386>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563222002084>>.

KLOSS, J. A. et al. 2019. Offense processes of online sexual grooming and abuse of children via internet communication platforms. In *Sexual Abuse*. [online] 31 (1). Doi: 10.1177/1079063217720927. Dostupné na <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1079063217720927>>.

KOPECKÝ, K. 2010. *Cyber Grooming, Danger of Cyberspace*. 1. vyd. Olomouc: Net University Ltd. [online] Dostupné na <https://www.researchgate.net/publication/262513617_cyber_grooming_-_danger_of_cyberspace_study>.

KOPECKÝ, K. et al. 2015. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita v Olomouci. ISBN 978-80-244-4868-8. Doi: 10.5507/pdf.15.24448619.

KOPECKÝ, K. et al. 2012. *Nebezpečí internetové komunikace III*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online] Dostupné na <<https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/39-nebezpeci-internetove-komunikace-3-2011-2012/file>>.

KOPECKÝ, K. et al. 2012. The Risks of Internet Communication 3. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences, International Conference on Education & Educational Psychology*. v. 69. [online] Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.072>>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055322?via%3Dihub>>.

KOPECKÝ, K. et al. 2015. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita v Olomouci. ISBN 978-80-244-4868-8. Doi: 10.5507/pdf.15.24448619.

KOVÁŘOVÁ, V. — KOPECKÝ, K. 2012. *Fenomén – disinhibičný efekt*. In Portál E-Bezpečí. [online] Dostupné na <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/485-fenomen-disinhibicni-efekt#_edn3>.

LESKOVÁ, A. 2021. *Etika rodiny: výchova dětí v mediální době*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 151 s. ISBN 978-80-558-1755-2.

LYKOUSAS, N., PATSAKIS, C. 2021. Large-scale analysis of grooming in modern social networks. In *Expert Systems with Applications*. [online] 176. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2021.114808>>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417421002499>>.

MADIGAN, S. et al. 2017. Trajectories of maternal depressive symptoms in the early childhood period and family-wide clustering of risk. In *Journal of Affective Disorders*. [online] Doi: 10.1016/j.jad.2017.03.016. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/10.1016/j.jad.2017.03.016>>.

MADIGAN, S. et al. 2018. The prevalence of unwanted online sexual exposure and solicitation among youth: A meta-analysis. In *Journal of Adolescent Health*. [online] 63 (2). Doi: 10.1016/j.jadohealth.2018.03.012. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X18301344>>.

NIKLOVÁ, M. 2014. Kyberšikanovanie ako fenomén súčasnej doby a možnosti jeho prevencie u detí a mládeže. In HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ I. (ed.). *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie*. Banská Bystrica Univerzita Mateja Bela. s. 237. ISBN 978-80-557-0807-2.

NIKLOVÁ, M. 2019. Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov. In *Edukácia: Vedecko-odborný časopis*. r. 3, číslo 1. s. 135. ISSN 1339-8725.

OUVREIN, G. — VERSWIJVEL, K. 2019. Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. In *Children and Youth Services Review*. [online] 99, 319 – 327. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011>>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740918309952>>.

PARSK, S. F. 2016. Perspectives on Stress, Parenting, and Children's Obesity-Related Behaviors in Black Families. In *Health Education & Behavior*. [online] v. 43, i. 6. Doi: <<https://doi.org/10.1177/1090198115620418>>. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/https://doi.org/10.1177/1090198115620418>>.

SHAHRIAR, H., MOJUMDER, S. 2021. *Social Networking Site Negativity and its Manifold Faces / Social Media Research*. [online] Dostupné na <https://www.researchgate.net/publication/363927961_Social_Networking_Site_Negativity_and_its_Manifold_Faces_Social_Media_Research>.

SKLENAROVA, H. et al. 2018. Online sexual solicitation by adults and peers – Results from a population based German sample. In *Child Abuse & Neglect*. [online] 76, 225 – 236. Dostupné na <<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.005>>.

SULER, J. 2004. The Online Disinhibition Effect. In *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. [online] p. 321. Doi: 10.1089/1094931041291295. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/10.1089/1094931041291295>>.

TANG, L. et al. 2020. Parenting under pressure: stress is associated with mothers' and fathers' media parenting practices in Canada. In *Journal of Children and Media*. [online] Doi: <<https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1765821>>. Dostupné na <<https://sci-hub.ru/https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1765821>>.

Trestný zákon č. 300/2005 Z. z. [online] Dostupné na <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-300#p199>>.

WACHS, S. et al. 2016. A cross-national study of direct and indirect effects of cyberbullying on cybergrooming victimization via self-esteem. In *Psicologia Educativa*. [online] v. 22 (1). Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.002>>. Dostupné na <<https://journals.copmadrid.org/pсед/art/j.pse.2016.01.002>>.

ZHANG, J. — TOPITZES, J. 2022. The association between family physical environment and child maltreatment. In *Children and Youth Services Review*, v. 139. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106551>>. Dostupné na <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740922001876>>.

ŽIDOVÁ, M. 2021. Digitálne rodičovstvo v 21. storočí. In *Educa XVI. Edukácia – kľúč k úspechu*. Zborník príspevkov z XVI. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa. s. 179 – 180. ISBN 978-80-558-1811-5.

ŽIDOVÁ, M. 2022. Nebezpečenstvo kybergroomingu. In *Aktuality vzázu: OZ školstva a vedy*, roč. 31, č. 1, s. 24 – 25. ISSN 1338-7960.

ŽIDOVÁ, M. et al. 2022. Body shaming as a modern form of cyber aggression. In *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, roč. 12, č. 2. s. 270. ISSN 1804-7890. Doi:10.33543/1202.

ŽIDOVÁ, M. — HOLLÁ, K. 2023. *Ohrozenia detí na internete – čo by mali rodičia vedieť*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa. s. 38 – 40. ISBN 978-80-558-2087-3.

Monika Židová is an assistant professor at the Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov. Her current pedagogical activity focuses on the philosophy of education, preschool pedagogy, family, social and pedagogical communication. The research focuses on the family environment and online risk behaviour, specifically selected forms of online threats such as online aggression, online challenges, child and parent phubbing, body shaming, family media education, educational styles, and types of parents and families as predictors of children's involvement in online risk behaviour. The prevention of online threats by the family and digital parenting are also explored. She served as the principal investigator for the UGA projects and co-investigator for the KEGA project. Since 2020, she has been a member of the Slovak Pedagogical Society at the Slovak Academy of Sciences in Bratislava.

Mgr. Monika Židová, PhD.

Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology
Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
e-mail: monika.zidova@unipo.sk

O PŘEKRAČOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH A ZDRAVOTNÍCH OMEZENÍ OSOBNOSTÍ

On Social Medical and Health Assessments

Jaroslav Balvín, Monika Farkašová

Abstrakt: Text se zabývá otázkami překračování sociálních a zdravotních omezení u vybraných osobností, pro které byla a jsou tato omezení v různých formách přítomna a které tyto osobnosti musí překračovat, s kterými se musí vyrovnávat. A tímto překonáváním dosahují nejenom běžné kvality života, ale stávají se významnými osobnostmi společnosti prospěšnými a společností také uznávanými. Často jde o překonávání zdvojených až ztrojených omezení – etnických, sociálních a zdravotních.

Klíčové slová: překračování, přesahování, omezení, sociální opora, osobnost, Romové, výjimečné děti

Abstract: The text contains summaries of social and health issues relating to the affected community, which must be presented in clear and concise forms and with a certain level of community importance, which must be presented in clear and concise manner. While consumption of this product is notoriously high, it also contains remarkable nutritional values, which are also impressive. It is important for everyone to take precautions against illness and disease – ethnic, social and health.

Key words: predation, predation, omenation, social organization, solidarity, gipsy, active children

Motto

Nejnovější výzkumy dokazují, že ze 70 % podmiňuje autoritu učitele jeho láska k dítěti. Pouze silou mravní krásy a bohatstvím vědomostí získává učitel děti bezvýhradně na svou stranu (Řáda, 1993, s. 19).

Pro člověka je typické překračování nepředvídaných a zátěžových situací, ve kterých se nalézá. (Ve filozofii je to pojem transcendence, přesahování, rozvíjený zejména filozofem Immanuelem Kantem.) Jednou z těchto situací je zdravotní či sociální omezení, se kterým se ten, který je jimi omezován, musí vyrovnat a vyrovnávat prakticky celý život. Typické pro člověka je také to, že je tvorem společenským, a proto v procesu překračování není sám. Z toho vyplývá, že jsou lidé, se kterými nejenom žije, ale také lidé, kteří mu v jeho zápase o kvalitu života pomáhají. V našem textu se objevují ti, kteří pomáhají, ale i on sám, se svojí vůlí svá životní omezení překonávat. Pomáhající lidé mohou působit jako vzor, což se v předloženém textu objevuje velmi často. Jsou to lidé, např. v komunitních centrech. Jsou to pracovníci v sociálních službách. Samotná rodina, která své dítě podporuje a provází životem. A učitelé, škola, v níž člověk se sociálními nebo zdravotními omezeními buduje a získává svoji identitu. A často také nejen překračuje ta omezení, která mu osud předurčil, ale je i překonává. Stává se úspěšným člověkem, úspěšnou osobností, které pomohl celý systém lidí

s porozuměním těm, kteří mají pro realizaci života určitá omezení. Je to podpůrná síť, bez které se člověk s omezením neobejde: vzor, činnost, která ho naplňuje smyslem, sama osobnost jedince a jeho čin. A o takových lidech, kteří získali svoje uplatnění v životě i přes svá omezení a aktivně, pravidelně a dlouhodobě pokračují ve svém rozvoji, se snažíme v našem článku psát. Jsou to lidé, kteří se snaží často ještě více, než ti zdraví, kterým paradoxně jeho omezení dává ještě větší sílu do života a naplnění jeho smyslu.

VÝJIMEČNÉ DĚTI A SPECIÁLNÍ ŠKOLY

ROMOVÉ A ZVLÁŠTNÍ ŠKOLY

*Vždyť příklady ukazují zřejmě, že od narození slepí vyspěli ve znamenité hudebníky, právníky, řečníky atd. Podobně jako od narození hluchí vyspěli ve vynikající malíře, sochaře a řemeslníky. Rovněž bezruční se přece stali jen pomocí nohou písaři (J. A. Komenský – Vševýchova. In ŘÁDA, Jaroslav. 1993. *Výjimečné děti. Metodická příručka pro zvláštní školy*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-13-2, s. 7).*



Obrázek 1: J. Řáda: Výjimečné děti. Foto knihy: Jaroslav Balvín, 2023.

Otázky postižení a pedagogické práce s postiženými souvisejí nejen se speciální pedagogikou, ale i s dalšími obory pedagogiky, jako např. s nově se rozvíjející neuropedagogikou a neurodidaktikou. V sedmdesátých letech se děti s různými omezeními umísťovaly ve velké míře do zvláštních a speciálních škol jako děti postižené, mentálně zaostalé, děti s nízkým IQ. Metody v nich používané jsou i dnes prospěšné, i když dnes je zaváděna do škol z hlediska rovnoprávnosti metoda inkluze. Přesto můžeme čerpat i z takových prací o metodách používaných ve speciální pedagogice a patologii, metody, které rozebíral významný specialista a učitel Jaroslav Řáda v knize *Výjimečné děti*. (Viz ŘÁDA, Jaroslav. 1993. *Výjimečné děti. Metodická příručka pro zvláštní školy*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-13-2). Toto vyjádření „výjimečné děti“ použijeme i pro ty osobnosti, které se staly úspěšnými i

navzdory svému postižení. Překonání svého postižení vyžaduje i velké úsilí, založené na činnosti mozku. A to se pokusíme ukázat i na dětech romských, které svůj handicap mají ztížený vlivem negativních sociálních podmínek. (Viz BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. 1997. *Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-6-7).

Jak uvádí český psycholog a spisovatel Křivohlavý (1985) pod pojmem *sociální opora* rozumíme pomoc, kterou jednotlivci, skupině či komunitě poskytují jiní aktéři. Obecně bychom tuto pomoc mohli charakterizovat jako aktivní podporu a spoluúčast při řešení zátěžové situace. Sociální opora působí jako účinný nárazník, který stojí proti stresu, čímž ho tlumí. Při sociální opoře jde o dvě doplňující se aktivity, jejichž existence je vzájemně provázána, a to: dávání, nebo také poskytování sociální opory a přijímání sociální opory.

ÚSPĚŠNÉ „VÝJIMEČNÉ DĚTI“ VE SPECIFICKÝCH OBLASTECH ROMSKÉ KULTURY

V rámci romské kultury, kde panují mnohé předsudky a stereotypy ze strany veřejnosti, uvádíme vybrané osobnosti, které tyto stereotypy a předsudky vyvracejí a jsou motivací pro další uplatnění v životě i těch, kteří jsou zdravotně postižení a jejich cesta vyžaduje zvýšené úsilí, zaměřené na překonávání překážek. Ukázat úspěchy romských osobností i v situacích omezení, způsobených sociální, fyzickou i psychickou determinací je potřebné i pro oblast speciální pedagogiky. Z tohoto hlediska se budeme snažit představit několik romských osobností v současnosti.

MGR. ALBÍNA TANCOŠOVÁ

I tak nepopulární předmět jako je matematika, se může stát pro děti zábavou. Nyní by mohl někdo očekávat postup, recept jako v kuchařce. Ten by mu mohla poskytnout třídní učitelka. Výuka prováděná skupinovou metodou pod heslem Soutěživost, hravost, zodpovědnost. Matematika je hledání pravdy. Proč ji neučit zábavněji, než jsme zvyklí? Nechyběla písnička, soutěže, test z násobilky, zábavná hra Šest ran do klobouku. Anebo vymyšlení slovních úloh s převody jednotek. U stolku se děti střídaly v úloze zapisovatel, mluvčí skupiny. Ostatní společně radily. Prostě týmová práce. Kolektiv dokáže víc nežli jednotlivec. Ještě k tomu návodu by mohla paní učitelka přidat svoji letitou zkušenost ve výchově a práci s dětmi. Její láskyplný hlas byl tím nejvýznamnějším nábojem a odměnou pro všechny děti. I pro ty, které znatelně byly pozadu za ostatními. Možná, že by tito žáčci tmavší pleti skončili ve zvláštní škole. Kdo ví, nebýt porozumění a trpělivosti, které se jim zde tolik dostává. Prostě škola hrou. Není divu, že děti chodí do své školičky tak rády.



Obrázek 2: Albina Tancošová, 1999.

Foto: Jaroslav Balvín.

Albina Tancošová, učitelka Speciální školy pro mentálně postižené v Kladně, později romská koordinátorka MŠMT ČR. Tancošová, Albina. Romové a obecná škola. 1996. In Balvín, Jaroslav a kol. Romové a obecná škola. (Přípravné ročníky a projekt Začít spolu). 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná, 1996. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-3-2.

Úvaha magistry Albíny Tancošové, dřívější romské učitelky a koordinátorky MŠMT ČR do roku 2002, ukazuje jasně, jak vyučování i v procesu hry vyžaduje velkou míru emocionálnosti. Albina Tancošová byla a zůstává i do budoucna velkou romskou osobností zejména v oblasti pedagogiky speciální. Věnovala se studiu učitelství speciální pedagogiky na Masarykově univerzitě v Brně. Svou činností a lidským vztahem k žákům, romským i neromským, byla vzorem. Její odbornost i celospolečenské směřování jí přivedlo k práci koordinátorky romského vzdělávání na Ministerstvu školství a tělesné výchovy ČR od roku 1997 do roku 2002. Z MŠMT ČR odešla ze zdravotních důvodů, ale v práci pokračovala jako učitelka speciálních škol. Pět let působení magistry Tancošové na ministerstvu školství znamenalo velkou kvalitativní změnu v činnosti ministerstva ve vztahu k rozvoji romského školství. Z hlediska speciální pedagogiky se zmiňujeme o osobnosti Albíny Tancošové i proto, že do 9 let svého života ve škole nemluvila. Byly to následky napadení psem. Pokud by ve třídě nebyla učitelka, která tento její stav respektovala, skončila by její kariéra ve zvláštní škole, která byla v 70. a 80. letech minulého století určena pro mentálně zaostalé žáky.

BOŽENA PŘIKRYLOVÁ



Obrázek 3 Božena Přikrylová – fotoportrét.
Zdroj: Katalog Oči v dlaních..., Okamžik, 2011/ TyfloCentrumBrno.



Obrázek 4 Božena Přikrylová – sochařka.
Zdroj: Katalog Oči v dlaních..., Okamžik, 2011.

Narodila se na Slovensku ve Spišské Nové Vsi v roce 1978. Je významnou sochařkou, výtvarnicí a keramičkou romského původu. V roce 1981 se přestěhovali s rodinou do Šlapanic u Brna. B. Přikrylová se jako malé dítě ráda hrávala s blátem na hromadách vykopané hlíny. Tehdy ještě měla nepatrný zbytek zraku. Nastoupila do ZŠ pro nevidomé žáky v Brně.

„Jednoho dne přišel učitel s materiálem, který mi připomínal bláto, jak se lepí na paty. Byla to moje hlína... Z každého výrobku jsem měla velkou radost a připadala jsem si jako stvořitel,“ vzpomíná. Svě výrobky s radostí rozdávala přátelům. První samostatné výstavy měla již jako žačka ZŠ Ořechov u Brna, Rožnov pod Radhoštěm aj. V letech 1992 – 1996 studovala hmatové modelování u Štěpána Axmana. V roce 1994 se Štěpánem Axmanem založila ateliér, který nesl její jméno Boženka.

Vyrobené sochy se množily a začala vystavovat svá díla. V roce 1996 uspořádala výstavu se svým kolegou Petrem Pavelkou v brněnském Domě umění a Moravské galerii. Měla výstavu na jednom ročníku světového romského festivalu Khamoro, kde vystavoval fotografie romských osobností také autor článku Jaroslav Balvín. V budově veřejného ochrance lidských práv v Brně je vystavena její *Socha spravedlnosti*. Tvorba Boženy Přikrylové je dostupná k vidění v Muzeu romské kultury v Brně a byla prezentována na několika výstavách v různých muzeích, galeriích, školách a pod. V současné době se stala paní Božena zaměstnankyní Tyflopédického centra v Brně a zde tvoří a vede semináře o své tvorbě a radí těm, kteří to potřebují i z hlediska svého postižení (TyfloCentrum Brno, o. p. s. 2022). Její život a tvorbu přibližuje podrobněji katalog s názvem Božena Přikrylová, který vydalo občanské sdružení Okamžik – sdružení na podporu nejen nevidomých v roce 2012.

MICHAL „MIŽU“ MIŽIGÁR



Obrázek 5 Michal Mižigár. Promoce – Univerzita Karlova. Zdroj: HateFree, Houdek, 2018.

Jednou z postupně, ale velmi rychle se prosazujících romských osobností se sluchovým postižením, je Michal „Mižu“ Mižigár z romské komunity v Písku. Je příkladem toho, jak se postižené romské děti automaticky dávaly do zvláštních a speciálních škol. Což v současné době řeší i metoda inkluzivního vzdělávání. Ale jeho příběh je i poučením o tom, že k uplatnění „výjimečného dítěte“ je důležitý osobní vztah, zájem o osobnost člověka a jeho vývoj. Svůj příběh Michal vypráví následovně: „*Narodil jsem se jako slyšící, díky očkování a následnému zánětu mozkových blan jsem ale o většinu sluchu záhy přišel. V Písku, odkud pocházím, mě*

s naslouchátkem nechtěla přijmout žádná základní škola. Jako romské dítě s vrozeným omezením mě chtěli poslat na zvláštní školu. Moje maminka se však nevzdávala a více než půl roku bojovala za to, abych mohl nastoupit na normální základku. Bez toho bych se na svou cestu, na které mi pomáhalo hodně dobrých lidí, nikdy nemohl vydat“ (Demeterová, 2020). Michal Mižigár chtěl studovat zdravotní lyceum. Psychologové ho od toho odrazovali s tvrzením, že na studium s maturitou nemá. Dokonce slyšel, že může ohrozit i lidské životy. Avšak jako vzor přístupu k žákům a podpoře překonávat fyzická omezení, mu vstoupil do života vedoucí pracovník z komunitního centra v Písku. Ten ho motivoval a pomohl mu připravit se na přijímací zkoušky na obchodní akademii, které úspěšně složil. Jako další si vybral studium romistiky a jako první Rom v Písku absolvoval Karlovu univerzitu, na které získal bakalářský titul. Na Středoevropské univerzitě v Budapešti v komparativní historii si dokončil magisterské studium. Dnes je Michal Mižigár velkým vzorem jak pro Romy, tak pro neslyšící. „*Chtěl bych být prostředníkem mezi Romy a Neromy. Přinášet příležitosti, aby se mohli poznat. Zároveň dát možnost Romům, aby na sebe byli hrdí, aby se za svůj původ nestyděli,*“ uzavírá Michal Mižigár (Houdek, 2018).

DJANGO REINHARDT



Obrázek 6 Django Reinhardt.

Zdroj: Amari luma – rómska encyklopédia, 2023.

Jean „Django“ Baptiste Reinhardt (*23. 1. 1910 – †16. 5. 1953) se narodil v roce 1910 v Belgicku v Liberchies, Pont-à-Celles. Jeho „cikánská“ přezdívka „Django“ znamená „bdím“. Většinu svého mládí žil v cikánských táborech poblíž Paříže. Od útlého věku hrál již na banjo, kytaru a housle. Na kytarové banjo hraje na své první nahrávce z roku 1928. Když mu bylo 18 let, byl zraněn při požáru, který zachvátil jeho karavan, ve kterém žil se svou ženou Bellou. Byli velice chudí a jako podporu jejich příjmu Bella vyráběla imitace květin z papíru a celuloidu. Jejich příbytek byl plný silně hořlavého materiálu. Django utrpěl popáleniny prvního a druhého stupně přes polovinu těla. Jeho pravá noha i prsteník a malík levé ruky byly paralyzovány. Lékaři se domnívali, že již nikdy nebude schopen znovu hrát na kytaru a chystali se mu amputovat nohu. Django operaci odmítl a opustil nemocnici. Po roce byl

schopen chůze o holi. Jeho bratr Joseph Reinhardt mu koupil novou kytaru. I přesto, že jeho prsteníček a malíček byly částečně ochrnuté, bolestivou rehabilitací a tvrdým cvičením si znovu osvojil své dovednosti v docela novém směru. Od té doby hrál všechna svá sóla pouze s dvěma prsty, ostatní používal pouze při tvorbě akordů. Stal se legendou (Amari luma/romská encyklopédia, 2023). Django Reinhardt se stal jedním z prvních evropských jazzových kytaristů, kteří prorazili ve světě. Je známý jako legendární džezový muzikant, kytarista romského původu, hudební skladatel a zakladatel nového žánru, tzv. *romského džezu* – *gypsy jazz*, *gypsy swing* – francouzsky *manouche jazz*. Založil jednu z neoriginálnějších skupin v historii jazzu Quintette du Hot Club de France s houslistou Stéphane Grappellim. Jeho nejznámější skladby se staly jazzovými standardy. Patří mezi ně, např. *Minor Swing*, *My Sweet*, *Tears*, *Belleville*, *Djangology a Nuages* (franc. mraky). Profesionální hudebník – britský sólový gitarista Tony Iommi ve svých 17 letech při práci v továrně přišel o konečky prostředníku a prsteníku pravé ruky. Domníval se, že již nikdy nebude moci hrát na kytaru. Když se dozvěděl o Djangu Reinhardtovi, Iommiho jeho příklad natolik povzbudil, aby i nadále zůstal hudebníkem a věnoval se tomu profesionálně (Fahrenheit magazine, 2021).

MÁRIO BIHÁRI

Mário Bihári (* 28. 12. 1977) se narodil v Malackách na Slovensku. Stal se známým romským zpěvákem, klarinetistou, akordeonistou a klavíristou působícím na české hudební scéně. Od svých osmi let je Mário nevidomý. Se ztrátou zraku se změnilo i jeho vnímání hudby. „*V dětství jsem hrál na klavír, ale hudbu jsem příliš nevnímal. Až když jsem oslepl, začal jsem hudbu vidět barevně... Romská hudba je o emocích. Když se stane něco špatného, Romové svůj žal vyzpívají... Člověku se pak skutečně uleví,*“ vysvětluje. „*Za všechno, co mám, vděčím Zuzaně Navarové,*“ dodává. Ve vysílání Radiožurnálu v roce 2012 si zavzpomínal na své hudební začátky. Mluvil také o své současné kapele Bachtale Apsa. „*Právě jsem se učil, připravoval jsem se na maturitu. Zuzka mi zavolala a ptala se mě, jestli bych s ní nechtěl hrát... Byl jsem dvacetileté ucho, neměl jsem žádné zkušenosti a navíc jsem byl trémista,*“ přiznává. „*Na první koncert si pamatuji dodnes. Bylo to v Chomutově a jednalo se o skutečně velký zážitek,*“ vzpomíná Mário. Tréma později opadla a dnes už ji téměř nepocítuje (Ševčíková, 2012).



Obrázek 7 Mario Bihári – koncert ke Dni romského holocaustu 2. srpna 2017, KC Praha Žižkov. Foto: J. Balvín.

„VÝJIMEČNÉ DĚTI“ MIROSLAVA DĚDIČE

Metody, kterých bylo v pedagogickém procesu používáno, se podstatně lišily od běžných školských metod... Po pětiletém období bylo již využíváno nejschopnějších jedinců ve funkci pomocných vychovatelů... (Dědič, Škola bez kázně, 1985).



Obrázek 8 Miroslav Dědič ve třídě Květušinské Školy Míru
Zdroj: soukromý archiv Miroslava Dědiče.



Obrázek 9 Děti s vychovatelkami v Květušíně. Zdroj: soukromý archiv Miroslava Dědiče.

Výjimečný způsob, jak najít optimální výchovný způsob překonání zdvojených postižení sociálních, jazykových i speciálně pedagogických nacházel v padesátých letech Miroslav Dědič. Ve své knize *Škola bez kázně* z roku 1985 a jejím obnoveném vydání v roce 2006 pod názvem *Květušinská poema* popisuje své metody, ve kterých se zaměřuje na dodávání sebevědomí u romských dětí se záměrem

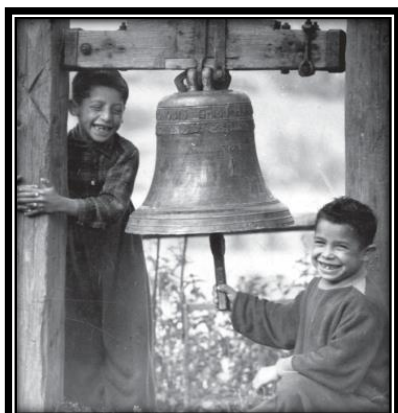
uplatnit se v životě jako lidé sobě rovní a schopní překonávat i speciálně pedagogické a patologické problémy v životě. Praktickým příkladem bylo vytvoření tanečního a pěveckého souboru starších žáků školy Míru, kteří se stali vzorem pro ostatní. Úkolem souboru bylo kromě jiného „cikánským“ občanům v jejich osadách vlévat sebedůvěru a víru v uskutečnění lepšího života „cikánů“ (dobový termín).



Obrázek 10 Taneční a pěvecký sbor Školy Míru v Květušíně

Zdroj: soukromý archiv Miroslava Dědiče

Miroslav Dědič používal ve výuce metodu besed s dospělými úspěšnými Romy a osobnostmi a zval je s tímto cílem do své školy v Květušíně. Takovým vzorem se tam stal i tehdejší plk. JUDr. Tomáš Holomek, dalším zajímavým hostem pro žáky byl indický diplomat, se kterým se romští žáci mohli dokonce domluvit v romském jazyce bez tlumočnicka.



Obrázek 11 Romské děti u školního zvonu v Květušíně

Zdroj: soukromý archiv Miroslava Dědiče

Výchovou žáků k různorodé tvořivé činnosti (zahradničení, včelaření, šití, řemeslné dílně, sportovní aktivity, vaření, organizování kulturních akcí, přednes, psaní a pod.) je vedl k nalézání činnosti, která je naplňuje, dává jim smysl a pocit důležitosti. Formoval v nich pracovní návyky, učil je dodržovat jistý režim a myslet na svoji budoucnost, pracovní uplatnění a společenskou užitečnost. Pedagogika Miroslava Dědiče spočívala nejen ve zvyšujících se nárocích na mozek dítěte, ale i na emocionální a etickou schopnost při formování osobnosti a síly jeho tvořivé činnosti. Děti se na škole přestávaly rozdělovat podle inteligenčních vzorců na hloupé a chytré, ale na děti s různými druhy inteligence. Výchova a vzdělávání realizované Miroslavem Dědičem a jeho kolegy bylo úspěšné i přes výrazná sociální a zdravotní omezení dětí. Vyrůstali z nich nejenom dobří řemeslníci, sportovci, umělci a pod., ale novináři, redaktoři, úředníci, učitelé..., kteří mají své

vlastní rodiny a žijí spořádaným způsobem života. Poučné pro další dobu bylo to, že Dědičova škola pro romské děti nepotřebovala být pro romské děti zvláštní, jak se to stalo pro 80 procent Romů v 70. – 80. letech minulého století.

„Cesta ven“ ze sociálního vyloučení a překonání sociálních omezení

V prostředí marginalizovaných lokalit a sociálního vyloučení má své nezastupitelné místo sociální opora, která je především důležitá jako morální podpora okolí, nebo konkrétní forma ne/materiální sociální pomoci.

Sociální opora představuje soubor různorodých podpůrných aktivit, pocházejících z podpůrných zdrojů z prostředí klienta, ke kterým patří především rodina, příbuzní, přátelé, známí, ale také profesionálové na různých pracovních místech (lékař, terapeut, sociální pracovník, psycholog a pod.). Její podstata spočívá ve vědomí, že jiní lidé jsou nám k dispozici a jsou nám ochotni poskytnout pomoc v případě potřeby. Hlavním cílem poskytované sociální opory je usnadnění zvládnutí (přežívání) konkrétní nepříznivé situace. Jak zdůrazňuje Křivohlavý (2009), jednotlivec interpretuje poskytovanou pomoc jemu vlastním způsobem. Předchozí osobní zkušenost jednotlivce má velký vliv na chápání a přijetí nabízené a poskytované pomoci a sociální opory. Ve vztahu k minulým zkušenostem pak můžeme mluvit o jistém smyslu pro sociální oporu a o schopnosti přijmout nabízenou sociální oporu (Křivohlavý, 1985, s. 110 – 111).

Jak tomu bylo často v minulosti, tak i v současné době, se mnozí Romové žijící v romských vyloučených lokalitách a městských částech potýkají s řadou sociálních problémů a omezení, které často znesnadňují dětem jejich životní osud a rozvoj jejich nadání. Je to také častá tzv. kultura chudoby, ve které žijí od narození a z níž hledají cestu ven. Jedním ze způsobů, jak toho učinit, je právě podpora jejich vzdělávání, pomocná ruka učitelů, asistentů učitelů a vychovatelů a systémová podpora edukace Romů na státní a politické úrovni. Kromě formálního vzdělávání je důležitá i neformální výchova a vzdělávání zejména ve formě volnočasových aktivit, ve kterých děti najdou smysl, pocit důležitosti a vedou je optimální cestou životem. Zároveň působí jako prevence nežádoucích sociálně-patologických jevů a motivační činitel. I v rámci procesu formálního vzdělávání a výchovy je možno prezentovat vybrané romské osobnosti, které vynikly a dosáhly úspěchu ve společnosti i navzdory svému sociálnímu znevýhodnění. V tomto případě se často jedná o tzv. zdvojené znevýhodnění, kdy je Rom žijící v osadě odmítán a dlouhodobě se nemůže uplatnit ve společnosti. Protože je Rom a ještě k tomu pochází z chudé a „cikánské“ osady.



Obrázek 12 Peter Pollák – první europoslanec romské národnosti.

Zdroj: Romea, 2019

K tomuto tématu je přínosná právě osobní výpověď **Mgr. Petra Polláka, PhD.**, slovenského politika romské národnosti, bývalého poslance NR SR (2012 – 2016) a zmocněnce pro romské komunity na Slovensku, který působí v současnosti jako poslanec Evropského parlamentu: *„Som Róm. Vidieť to na mne na prvý pohľad. Som vysokoškolský pedagóg a zároveň pracujem aj ako manažér riadenia projektov, podporených Európskou úniou. Nerobím to pre peniaze, ale preto, že v týchto činnostiach nachádzam svoje uplatnenie a mám pocit, že za sebou nechávam výsledky, ktoré majú zmysel pre celú spoločnosť... Môj osobný príbeh je v zásade rovnako nudný ako životné príbehy mnohých vysokoškolsky vzdelaných nerómov, snáď len s tým rozdielom, že som vyrastal v rómskej osade, čím by som v podstate mohol vyvrátiť prvý mýtus o Rómoch a tým je, že z osady nikam cesta nevedie. Hoci podmienky v mnohých osadách sú obrovskou prekážkou pre vzdelávanie a ďalší*

kariérny rozvoj, veľmi nerád počujem, že sa nedá nič robiť. Takáto rezignovanosť je mi cudzia a práve to ma viedlo k občianskej angažovanosti a neskôr k politike“ (Nikolov, 2012). Ukazuje se názorně, že překonávání sociálních omezení není možné pouze abstraktními požadavky na vzdělávání a sociální pomoc, ale i začleněním tohoto tématu do politické oblasti. Toto politické snažení a podpora se projevily jako potřebné i ve vztahu k Romům, např. aktivity Svazu Cikánů-Romů (1968 — 1971) a pozdější Romské občanské iniciativy, kterou založili bývalí členové z Občanského fóra a romští aktivisti po roce 1989. Na Slovensku v současnosti, kde se objevují extrémistické snahy, předseda strany OĽANO A PRIATELIA: OBYČAJNÍ ĽUDIA A NEZÁVISLÉ OSOBNOSTI Igor Matovič v období voleb v roce 2023 vyjádřil své stanovisko k podpoře Romů jasně: „...síce sme boli v opozícii, ale tých osem rokov naozaj sme k Rómom pristupovali jako k seberovným a nepovažovali sme ich za ľudí druhej kategórie. Zobrali sme Róma medzi seba do slovenského parlamentu, vyslali sme ho do európskeho parlamentu... A už preto sme tú podporu dostali, pretože konečne už Rómovia cítili, že naozaj niekomu na Rómoch na Slovensku záleží. A popri iných témach, ktoré sme otvárali, či už školky, od útleho veku, aby sa deti chytili, aby potom jednoducho mohli mať dobré výsledky aj v škole, aby mali dobrý život, aby mali dobrú prácu... Jednoducho cítili, že túto tému jedini otvárame, a preto nás volili...“. Synem europoslance Mgr. Petra Polláka, PhD. je **Peter Pollák jr.**, který podporoval hnutí Verejnost' proti násiliu, stal se poslancem OĽANO A PRIATELIA a poslancem NR SR. Ke své rodině vyjadřuje svůj silný vztah slovy: „Rodina je základ, práca poslanca NR SR je síce náročná, ale určite si ňou nedám odprieť svoje oteckovské radosti. Často so mnou jazdia aj do Bratislavy. Teším sa stále na chvíle, keď môžem byť s nimi.“ Svůj vztah k otci vystihuje s úctou: „Trvalo mi dlho, kým som pochopil, že zo mňa chceš toho najlepšieho človeka. Ja ti za to ďakujem a chcem veriť, že budem aspoň z polovice takým dobrým otcom môjmu synovi, ako si dobrým otcom ty mne. Ďakujem, máme ťa radi dedo“ (Peter Pollák, jr., 2023).



Obrázek 13 JUDr. Tomáš Holomek – první vysokoškolsky vzdělaný Rom v Československu.
Zdroj: tisková zpráva/tiscali.cz, 2017

Další významná romská osobnost, která může být inspirující a motivující pro dosažení úspěšného života navzdory různým omezením v životě je **plk. JUDr. Tomáš Holomek**, označovaný jako první vysokoškolsky vzdělaný Rom a romský **právník** v Československu. Vyrůstal v romské osadě Hraničky u Kyjova, pocházel z rodiny zdatného koňského handlíře a obchodníka. V romské osadě se však všichni společně potýkali s velkou mírou bídy a chudoby. Trápil je velký hlad, neléčené nemoci, zima a úplný nezájem zbytku společnosti o ně. Na základní školu ve Svatobořicích nastoupil až od svých jedenácti let. Záhy však vynikl mezi spolužáky a už ze 3. třídy udělal zkoušky na gymnázium. Na škole se mu se sourozenci děti často posmívaly kvůli jejich vzezření, oblečení a nadávali jim do „cikánů“. Postupem času však získával u spolužáků větší respekt pro svoji moudrost, cílevědomost, chování k ostatním a pro své schopnosti. Naučil se mluvit několika cizími jazyky. Plynně mluvil francouzsky, německy, romsky a ovládal výborně latinu. Hrál na housle bez not, maloval... Obracelo se na něho mnoho spolužáků a lidí o radu a

pomoc. Byl vynikající sportovec a reprezentoval školu v běhu. Svě místo i se svými sourozenci našel také ve fotbalovém kroužku SK Svatobořice, kde hrál za obec. Po něm je pojmenován turnaj O pohár JUDr. Tomáše Holomka, který pořádali v Ostravě Olašští Romové. O této významné romské osobnosti napsala PhDr. Jana Horváthová v časopise Romano hangos v roce 2016. Uvádíme zde

výňatek z jejího textu: „*A pak ho potkalo další štěstí, které se jiným romským dítětem vyhýbalo. Štěstí v podobě učitelky, která se Tomášovi – z negramotné a velmi chudé romské rodiny – s láskou a porozuměním věnovala, učila se s ním, nosila mu svačiny, brala ho k sobě. domů na oběd. Jen díky její vstřícnosti a vlastně díky tomuto nadstandardu se mohlo projevit, že je Tomáš nadané dítě. Už v 5. třídě byl navržen na studium na gymnázium do Kyjova, kde skutečně nastoupil. Při studiu rodině přilepšoval z kondic, které dával méně nadaným spolužákům z bohatých sedláckých rodin“ (Horváthová, 2016). Přístup učitelky, která si všimla výjimečně nadaného žáka, překonal i hranice školy. Otevřela mu také dveře svého domu, kde ho hostila vydatným jídlem a pomáhala mu s doučováním některých předmětů. Spolu s ředitelem školy navštěvovali rodiče svého žáka a přesvědčovali a povzbuzovali je, aby jejich dítě pokračovalo ve studiu a využilo své výjimečné schopnosti a nadání. Ve studiu pokračoval Tomáš Holomek dále na gymnázium v Kyjově. V roce 1932 začal studovat práva na Karlově univerzitě. V letech 1939 — 1945 se skrýval před rasovou perzekucí na Slovensku. Práva absolvoval na Masarykově univerzitě v Brně v roce 1946. Stal se vyhledávaným a vysoce uznávaným právníkem s vysokým morálním kreditem. Po roce 1945 se v hodnosti plukovníka stal vojenským prokurátorem. V roce 1969 spoluzakládal Svaz Cikánů Romů a stal se poslancem České národní rady a Federálního shromáždění (SN) (Internetová encyklopedie dějin Brna, 2020). Cesta, kterou musel urazit, byla neuvěřitelná a málokdo si umí představit, jaké různé překážky musel dokázat překonat. Ve svých vzpomínkách zmiňuje často také dlouhou několika kilometrovou cestu do školy, kterou zdolával pěšky, často hladový a za každého počasí... Kráčel doslovně „cestou ven“. Synem Tomáše Holomka je známý romský politik a aktivista **Ing. Karel Holomek** a jeho vnučkou je **PhDr. Jana Horváthová**, ředitelka Muzea romské kultury, muzeoložka, historička, etnografka a spisovatelka.*

V rozhovoru s Evou Tichou v roce 2010 Jana Horváthová zmínila, že jako **největší předsudek o Romech slyšela tvrzení**, že jsou nevzdělatelní: „*Je to nesmysl. Znáám spoustu inteligentních a chytrých Romů. V muzeu máme volnočasový klub, kam chodí děti z ghetta, jejich rodiče jsou pologramotní. Tam vidím, že se desetileté dívky dokážou postarat o mladší sourozence, uvařit, uklidit.*“ O svém učiteli, historikovi Ctiboru Nečasovi uvedla, že to byl právě on, kdo ji nasměroval zpět k zájmu o kořeny Romů. A to uzavírá svým názorem Peter Pollák, že je možno vyvrátit jeden z mýtů o Romech, že když se člověk vymaní z prostředí romské osady, ztrácí zájem o Romy: „*A tu možno vyvrátit druhý z oblíbených mýtov. Veľakrát som počul, že Rómovia, ak sa raz dostanú zo zlého prostredia, získajú vzdelanie a zlepšia svoje spoločenské postavenie, strácajú záujem o Rómov a rušia svoje kontakty. Myslím, že narastajúci počet Rómov v mimovládnych organizáciách, na školách a obecných zastupiteľstvách mýty vyvracia. Na kandidátke našej strany OĽANO aj na kandidátkach ďalších strán nájdete viacerých Rómov a to ma veľmi teší*“ (Nikolov, 2012). Tuto myšlenku potvrdil europoslanec Pollák i v době pandemie Covid-19. Stavěl se proti šíření dezinformací, že Romové z osad šíří covid. V romských osadách aktivně pomáhal u testování, šířil osvětu a povzbuzoval Romy k očkování.

Pedagogika, speciální pedagogika, muzejní pedagogika, pedagogika volného času jsou obory, které zahrnují veliké množství působení na děti právě i ze sociálně znevýhodněného prostředí a mohou sloužit jako prevence sociálně-patologických jevů a pomoc při překonávání jazykových bariér. Nezastupitelnou úlohu při procesu rozvoji osobnosti dítěte a jeho vzdělávání mají však nejenom učitelé, asistenti, psychologové, vychovatelé, ale i samotní rodiče dětí, a proto je důležitá spolupráce s nimi. Velký význam má i samotné doučování, protože rodiče jsou často pologramotní, nerozumí čtenému textu a pod. Proto je důležité podporovat instituce, které se podílejí také na neformálním

vzdělávání a rozvoji dětí. Takovými institucemi bylo, např. i Muzeum romské kultury a Drom v Brně. V posledních dvaceti letech se vydávají publikace o romských osobnostech pro Romy a neromy a vznikají projekty, které mohou působit jako vzor a odbourávat různé předsudky. Např. Roma Rising/Romské obrození (výstava portrétů více než 100 romských osobností v ČR a v zahraničí s fotografiemi Chada Evanse Wyatta, která vyšla v roce 2005 také v knižní podobě – Roma rising: romské obrození (www.romarising.com), Amendar – romská encyklopedie/amendar.cz (projekt Galerie romských osobností podle návrhu Ctibora Nečase – publikace Amendar – pohled do světa romských osobností vydaná v roce 2018, 2. vydání v roce 2021). Prezentování a následování pozitivních vzorů se může stát také „cestou ven“ ze sociálního vyloučení. I když je mnohdy velmi obtížná. Ale úlohou každého z nás je, že se budeme i my sami vzdělávat, zajímat se a starat se o lidi se znevýhodněním, abychom se dostali společně z toho kruhu ven a mohli vykročit v životě na správnou cestu...

Závěr

Předkládaný článek se zabývá vybranými osobnostmi, které překonaly a překonávají svá různá sociální či fyzická omezení. Zdůrazňujeme roli učitele, vychovatele či rodiče, která pomáhá dítěti v tomto procesu překonávání a dosahování úspěchu v životě, i když je člověk ve své činnosti vystaven určitému omezení. Tím se snažíme přispět k aktuálním otázkám Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030 Ministerstva práce a sociálních věcí z roku 2023, která konstatuje, že 12 % populace České republiky, t. j. 1 232 000 osob, bylo v roce 2022 ohroženo chudobou nebo sociálním vyloučením. Nejvíce byli chudobou nebo sociálním vyloučením ohroženi nezaměstnaní, samoživitelé, osaměle žijící osoby ve věku 65 a více let, osoby se zdravotním postižením a Romové. Volbou konkrétních osobností reagujeme na existenci převahy teoretických výkladů problematiky ve speciální pedagogice i v dalších oborech. Absence nebo nedostatek informací o konkrétních osobnostech a jejich „zápasu“ o kvalitu života může vést k slabé nebo nedostatečné motivaci překonávat životní překážky. A to ve smyslu výroku Jana Amose Komenského, který jsme uvedli jako motto naší práce: „*Vždyť příklady ukazují zřejmě, že od narození slepí vyspěli ve znamenité hudebníky, právníky, řečníky atd. Podobně jako od narození hluchí vyspěli ve vynikající malíře, sochaře a řemeslníky. Rovněž bezruční se přece stali jen pomocí nohou písáři.*“ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ uvádí další odkaz J. A. Komenského: „*Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.*“ Strategickým cílem 2 tohoto dokumentu je snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Implementace Strategie 2030+ povede k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Podpora výchovy a vzdělávání dětí a mládeže je úkolem celé společnosti a na každém z nás je jistá míra odpovědnosti. Je to také neustálá cesta životem při překonávání překážek a nerovností, jak jsme to přiblížili i na konkrétních příkladech významných romských osobností, které se staly vzorem.

Literatura

BALVÍN, J. — FARKAŠOVÁ, M. 2019. Romové a škola. *Právo, medicína, pedagogika a mladá (znevýhodněná) generace. Texty k aktuálním problémům speciální pedagogiky k počtě 150. výročí narození Josefa Zemana.* Univerzita Hradec Králové Pedagogická fakulta. Gaudeamus, 2019, s. 93 — 103.

BALVÍN, J. 2015. Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Přemysl Pitter a Miroslav Dědič. Praha: Radix.

BALVÍN, J. 2013. Edukace romských dětí. In *Niepełnosprawność*, nr 12, s.114 —134.

PŘIKRYLOVÁ, B. 2011. *Oči v dlaních aneb viděno srdcem*. Katalog. Praha: Okamžik. ISBN 978-80-86932-27-9. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/p2dqdv>>.

DEMETEROVÁ, I. Hendikep neberu jako životní překážku, říká Michal Mižigar. In *O Roma vakeren /Český rozhlas – Radiožurnál*, 2020. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/s94s8f>>.

DĚDIČ, M. 1985. *Škola bez kázně*. Jihočeské nakladatelství. 221 s.

DĚDIČ, M. 2006. *Květušínská poema*. RomPraha o. s. 2. upravené vydání. 240 s.

FRYČ, J. – MATUŠKOVÁ, Z. a kol. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. ISBN 978-80-87601-47-1.

HANOUSKOVÁ, F. 2021. *Hudební svět Mária Biháriho*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/xh3p3x>>.

HORVÁTHOVÁ, J. 2016. JUDr. Tomáš Holomek, náš první romský vysokoškolák. In *Romano hangos – romský hlas – čtrnáctidenník Romů v České republice* 24. 11. 2016, roč. 18, č. 16, s. 1 — 3.

HOUDEK, L. Michal Mižigar. In *HateFree*, 2018. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/8vq3fg>>.

CHALUPA, K. 2017. Smekám klobouk před každým vzdělaným Romem... In *MAGAZÍN tiscali.cz*, 6. 4. 2017. [online]. Dostupné na <<https://t.ly/5H7oG>>.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1985. *Psychologická rehabilitace zdravotně postižených*. Avicenum. 163 s. ISBN 08-032-85.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie zdraví*. Portál. 279 s. ISBN 978-80-7367-568-4.

NIKOLOV, M. 2012. Rozhovor – Peter Pollák. Riešenie romskej otázky. In *Mojpribeh.sk*, 2023. [online]. Dostupné na: <<https://rb.gy/lgqycn>>.

Nepředvídatelný a matoucí Django Reinhardt, otec cikánského jazzu. In *FAHRENHEIT MAGAZINE*, 2021. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/ludjfw>>.

POLLÁK, P. Jr. *Videoportál*, 2023. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/kkf1wg>>.

Plk. JUDr. TOMÁŠ HOLOMEK. In *Internetová encyklopedie dějin Brna*, 2020. [online]. Dostupné na <<https://shorturl.at/AST09>>.

(ra) *Bude poriadna rómska svatba...* In *PLUS JEDEN DEŇ*, 2022. [online]. Dostupné na <<https://shorturl.at/aHP13>>.

REINHARDT, Django. In *Romská encyklopédia Amari luma/ Romano kher* — rómsky dom, o. z., 2023 /wikipédia. [online]. Dostupné na <<https://shorturl.at/pDIXZ> / <https://rb.gy/4in3j9>>.

ŘÁDA, J. 1993. *Výjimečné děti. Metodická příručka pro zvláštní školy*. Praha: Septima.

Strategie sociálního začleňování 2021 — 2030. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2023. 110 s. 3. aktualizované vydání. [online]. Dostupné na <<https://shorturl.at/aP379>>.

ŠEVČÍKOVÁ, Š. 2012. Host Lucie Výborné – Mário Bihári. In *Radiožurnál*. Český rozhlas. [online]. Dostupné na <<https://shorturl.at/bhnBM>>.

TICHÁ, E. 2010. Rozhovor s PhDr. Janou Horváthovou. In *Zdroj iDNES.cz*. [online]. Dostupné na <<https://shorturl.at/ekMSV>>.

TyfloCentrum Brno, o. p. s., 2022. [online]. Dostupné na <<https://rb.gy/lnqutt>>.

Dokumentace

Fotografie

Soukromý archiv autora Jaroslava Balvína/archiv Hnutí spolupracujících škol R.

Archiv Muzea romského národního obrození – se souhlasem vedení muzea.

Soukromý archiv Miroslava Dědiče s jeho souhlasem.

Internetové zdroje.

Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd, FHS UTB
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
mobil: 601 392 329
e-mail: balvin@utb.cz

Mgr. Monika Farkašová

Muzeum romského národního obrození, z. s.
Olšanská 3
130 00 Praha 3 Žižkov
e-mail: monika1farkasova@outlook.cz

RECENZIA STRACH A UČENÍ

KUBÍKOVÁ, K. 2024. *Strach a učení*. Praha : Grada, s. 192. ISBN 978-80-271-5060-1.

Klíčová slova: strach, učení, emoce, motivace, školní výkon, vzdělávání

Publikace *Strach a učení* aktualizuje problematiku práce s emocemi při procesu učení podloženou řadou předních teorií, jež vztahuje k několika dalším faktorům ovlivňující učení. Prvním východiskem je školní a výkonová motivace, kde autorka představuje a komentuje dosavadní teorie zabývající se tímto jevem. Dále je prostor věnován koncepci sebepojetí a předjímá jeho významnost při dalším zkoumání.

Jedním ze stěžejních bodů této knihy je kapitola *Kauzální atribuce*, kde po opětovném představení hlavních teorií autorka vztahuje ono vysvětlování si chování druhých na školní prostředí. Autorka se zde vyjadřuje k roli kauzální atribuce jako faktoru ovlivňujícímu rozvoj motivace dítěte, zejména v oblasti vývoje motivů úspěchu a strachu ze selhání, emočního prožívání a chování. Na základě předchozích kapitol určuje existenci úzkého vztahu mezi kauzálními atribucemi a vnějším hodnocením a rozvojem sebepojetí; již v této kapitole tedy předestírá důležitost nazírání na situaci jedincem jako motivátorem výkonnosti. Tato kapitola čtenáři umožní přenést současné teorie o hodnocení na praktické a individuální přístupy ve škole, poskytne náhled na rutinizaci hodnocení a upřesní jeho roli v důsledcích žákovy sebepojetí. Způsob hodnocení žáků s sebou inherentně nese faktor, který se projeví v žákově vnímání vlastního úspěchu. Taková hodnocení je proto nezbytné měnit adekvátně ke každému žákovi, nastavovat mu přiměřené cíle a nabízet příležitosti k přehodnocení jeho přístupů k sebehodnocení.

V následující kapitole *Emoce – nedílná součást výkonu ve škole i v životě* autorka odpovídá na přední otázky vzniku, rozvoje a zvládání emocí ve školním prostředí, zdůrazňuje však komplexnost výkonových emocí, zejména v aspektech situačních a intraindividuálních. Upozorňuje na vztah mezi emocemi, plněním úkolů a akademickými i neakademickými výsledky. Problematicuje vztah emocí s výkonem a nedostačující klasifikací na pozitivní (příjemné) a negativní (nepříjemné), kde podotýká nejednoznačnosti ve vztahu emocí k budoucímu chování, tzn. nejen pozitivní emoce pozitivně ovlivní následující výkon. Složitosti tématu odpovídají i různá hlediska zkoumání emocí – vzdělávací, pedagogicko-psychologické nebo afektivní neurovědné – jež jsou posléze ucelovány.

Ústředním tématem celé práce (jak nám napovídá samotný název) je strach a úzkost ve škole. Navzdory vysoké individuální variabilitě biologických a sociálních faktorů, a tedy rozmanitosti problematiky strachu ve škole, autorka přichází s multidimenzionálním vztahovým konceptem zohledňujícím aspekty osobnosti, sociálně-psychologické i sociokulturní. Výstupem provedené analýzy dopadů emocí na výkonovou situaci je nemožnost vztahování výkonu pouze na příčiny a důsledky a zužovat tím pohled na úzkostnou generalizaci dítěte. Zdůrazňována je nutnost věnování



pozornosti samotnému průběhu zátěžové situace. Autorka tímto otevírá vyučujícím a vychovatelům prostor pro podporu zvládnutí negativních dopadů úzkostného prožívání náročných nebo výkonových situací a možnost změnit díky tomu sebepojetí, sebedůvěru, potažmo *selfkoncept* dítěte. V textu jsou několikrát zmíněny i efekty tzv. kauzálních ruminací, autorka využívá těchto konceptů k edukaci učitelů a zdůrazňuje, že behaviorální principy stagnace studentů, jež jsou výsledkem zmíněných efektů, otevírají možnosti řešení situace i její prevence, pomocí přerámování způsobu prožívání či sestavení „tréninkového programu“ na míru. Tento komplikovaný vztah jedincovy osobnosti, sebepojetí, výkonu a školního strachu uspořádává autorka do přehledného schématu, jenž čtenáři umožní snadnou orientaci ve vzájemných vazbách a vykreslí souvislosti ve výsledcích představených výzkumů.

V poslední kapitole se autorka zabývá sociálním faktorem školy – klimatem školy a třídy, wellbeingem a adaptabilitou. Na podkladu výsledků různých empirických studií nabízí vyučujícím „návod“ na práci ve třídě, kde podtrhuje důležitost podporující komunikace, soustředění se na potřeby žáků nebo vzájemnou spolupráci. Třída nemá sloužit pouze jako prostor pro předání vzdělávacího obsahu, její neméně důležitou funkcí je motivační a rozvojový kontext pro vývoj jedince. Výše zmíněná doporučení jsou komentovaná s usouvztažením k RVP ZV a klíčovými kompetencím, pomáhají tak zaměřit pozornost na smysluplnost, udržitelnost a autenticitu vzdělávání.

Vedle teoretických i praktických poznatků publikace ocení čtenář zejména její přehlednost a strukturu. Text zde sleduje jasnou linii, všechny kapitoly na sebe postupně navazují a nabízí tedy plynulé vnoření se do problematiky s vyústěním ústředního tématu: emocí a školního strachu. Každá kapitola zároveň obsahuje shrnující podkapitulu se stěžejními informacemi pro snadnou rekapitulaci daných úseků při procesu čtení.

Tato kniha se mi dostala do ruky měsíc před státní závěrečnou zkouškou z pedagogiky a psychologie a výrazně mi pomohla rozšířit povědomí v dané oblasti. Namísto univerzálních skript z druhé ruky jsem se mohla začíst do přehledného výkladu teorií výkonové motivace a kauzální atribuce v podání různých autorů. Kapitoly věnované emocím a socializaci pak vztáhly tyto poznatky k praxi, díky čemuž se mi propojila a upevnila řada kvalit. *Strach a učení* bych doporučila i všem dalším začínajícím učitelům, protože se domnívám, že stejně jako mně jim pomůže znovu nalézt podstatu vzdělávání – vztah, komunikaci a spolupráci.

Bc. Iveta Dokoupilová

Masarykova Univerzita, ČR