
EDITED BY:
Aneta Maria Kochanowicz
Maciej Witkowski
Daria Jorg

Family Dynamics in a Changing World

Support, Challenges and Adaptation



FAMILY DYNAMICS in a Changing World

Support, Challenges, and Adaptation

EDITED BY:

Aneta Maria Kochanowicz, Maciej Witkowski, Daria Jorg

FAMILY DYNAMICS in a Changing World

Support, Challenges, and Adaptation

Scientific review:
Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Publisher:
WSB University
Cieplaka 1c
41-300 Dąbrowa Górnicza
Poland
www.wsb.edu.pl
tel. +48 32 295 93 59

© Copyright by the WSB University
All rights reserved.
Dąbrowa Górnicza 2025

ISBN 978-83-67673-70-9
e-ISBN 978-83-67673-71-6

Typesetting and cover design:
Jadwiga Popowska

Printed in Poland by
TYPO Usługi Wydawnicze

Table of Contents

Introduction	7
--------------------	---

Part one

Cultural Capital and the Role of the Family in the Process of Children's Education and Development

RADKA TELEKOVÁ, KATARÍNA MUZIKOVÁ	13
1. Participácia rodiny ako podpornej inštitúcie v procese vstupu dieťaťa do základnej školy a jej význam Family Participation as a Supporting Institution in the Process of a Child's Entry into Primary School and its Importance	
MÁRIA HRENÁKOVÁ, ANNA SLEZIAKOVÁ	23
2. ACFS metóda ako forma dynamickej diagnostiky kognitívnych funkcií detí v predškolskom veku – Slovensko The ACFS Method as a Form of Dynamic Diagnostics of Cognitive Functions in Preschool Children – Slovakia	
ANNAMÁRIA ŠIMŠÍKOVÁ	35
3. Cooperation between School Institutions and Families in the Slovak Republic	
ADÉLA MAREŠOVÁ, ALENA KNOTKOVÁ	47
4. Koncept rodinné výchovy v detských domovech – rámcová analýza školných vzdelávacích programů The Concept of Family Education in Children's Homes – a Framework Analysis of School Educational Programmes	
OLDŘICH BUBÁK, JOSEF KASAL	59
5. Preparing Social Educators: Bolstering Ethics in Sociology of Family	
ANNA SANECKA	71
6. "Mum, Dad! Take Me to the Theatre!" The Role of the Family in the Reproduction of Cultural Capital. The Perspective of Children's Theatres	

Part two

The Role of Family and Intergenerational Relationships in Shaping Children's Mental Health, Social Behavior, and Education

SOŇA KOLLÁROVÁ	83
1. Vplyv rodičov na body image a duševné zdravie svojich detí The Influence of Parents on the Body Image and Mental Health of their Children	
NIKOLETA IZDENCZYOVÁ	91
2. Rodinné koreláty agresívneho správania sa detí v mladšom školskom veku Family Correlates of Aggressive Behavior in Younger School-Age Children	

KRISTÍNA DĚDOVÁ, PETRA JEDLIČKOVÁ	103
3. Medzigeneračné učenie ako účinný faktor prevencie agresívneho správania Intergenerational Learning as an Effective Factor in the Prevention of Aggressive Behaviour	
KATEŘINA KRUPKOVÁ, VÁCLAVA HORÁKOVÁ	115
4. Komunikace mezi sponzorem a dítětem v programu adopce na dálku Communication between Sponsor and Child in the Remote Adoption Program	
ALEXANDRA KOCIANOVÁ, KRISTÍNA LIBERČANOVÁ	125
5. Opportunities for Cooperation between the Social Pedagogue and the Family of the Juvenile as an Important Support Factor in Special Education Institutions	
MARCEL KREISSL	135
6. Optimizing Partner Relationship Quality: The Role of Cognitive-Behavioral Therapy in Germany	

Part three

Challenges of Family Upbringing in the Digital Era – The Impact of Technology on Development, Relationships of Children, Youth, and Seniors

ZUZANA HRABOVSKÁ	147
1. Excesívne používanie internetu v kontexte rozvoja sebaregulácie u detí v rodičovskej výchove Excessive Internet Use in the Context of Developing Self-Regulation in Children through Parental Upbringing	
MIRIAM NIKLOVÁ	157
2. Current Threats to the Family – Current Issues and Problems	
MÁRIO DULOVIČ	167
3. The Challenges and Risks of Family Upbringing at the Turn of the Third Millennium as a Result of the Expanding Virtual Threats to Children and Youth (Slovak Republic)	
STANISLAVA SVOBODA HOFERKOVÁ	177
4. Current Forms of Risky Behaviour Among Czech Children and Youth	
LIBUŠA GUŽÍKOVÁ, BEÁTA POŠTEKOVÁ	189
5. Sociálne siete – spájajú alebo rozdeľujú rodinu? Social Networks – Do They Unite or Divide the Family?	
EVA JANOUCHOVÁ	201
6. Role rodiny při rozvoji digitálních kompetencí seniorů a zvládání výzev digitálního světa The Role of the Family in Developing Seniors' Digital Skills and Meeting the Challenges of the Digital World	

Introduction

Family dynamics play a fundamental role in shaping individual development, social integration, and overall well-being. The family unit, as the primary socializing institution, continuously evolves in response to cultural, economic, and technological changes. In the contemporary world, the traditional models of family structures are being challenged by shifts in demographics, globalization, and advancements in digital communication. These transformations bring both opportunities and challenges, necessitating a re-examination of family roles, responsibilities, and support systems.

This volume, *Family Dynamics in a Changing World: Support, Challenges, and Adaptation*, is the result of the XXVIII International Scientific Conference Socialia 2024, titled *The Family as a Supportive Environment in the Face of Contemporary Threats*, which took place on November 14-15, 2024. It was organized by the Department of Education at WSB University in Dąbrowa Górnicza, Poland (disciplines: family studies, education sciences) in collaboration with the Institute of Social Sciences at the University of Hradec Králové, Czech Republic, the Department of Pedagogy at Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia, and the Department of Literature, Languages and Cultural Heritage at the University of Cagliari, Italy.

The book presents a comprehensive exploration of the multifaceted nature of family life in the 21st century. The chapters within this book address key themes related to family participation in child education, intergenerational relationships, social pedagogy, and the impact of digitalization on familial interactions. By bringing together interdisciplinary perspectives from psychology, sociology, education, and social work, this collection offers critical insights into the evolving functions of families and their adaptive strategies in the face of contemporary challenges.

The publication being handed over to the reader is part of the contemporary dominant theoretical and epistemological approaches used in the social sciences. Also in the new family studies, the need to learn about individual practices and narratives relating to the autonomy of the family and the subjectivity of its members is emphasized. In the era of the "new individualism," we are observing processes of destandardization, detraditionalization, personalization and privatization of family practices marked by new risks and uncertainties. It is in this pattern that the texts

included in this monograph on the author's psychosocial development projects, innovations in parent-child relationship scenarios or concepts of psychological well-being referring to the values of flexibility, creativity and openness to risk fit in.

Contemporary representatives of the neoliberal theory of happiness point to the moral imperative and economic advantages of self-improvement. The individual becomes, so to speak, an "entrepreneur" of himself in the area of intimate practices of everyday life. Reflexivity gives individuals a sense (though it is often only an illusion) of agency. In such a context, the system of family norms and values competes with the influence of formal education, the media, advertising and therapeutic institutions. The book offers a multidimensional reflection on the phenomenon of families' adaptation to such a perceived social world in times of polycrisis.

It can be assumed that reflexivity has become a fundamental key to understanding not only the processes of constructing an individual's identity, but also family relations, intimacy, mental or somatic health. It is interpreted as a process of continuous development of socio-cultural narrative, to which the instruments of institutional actions and family discursive strategies are adapted. The effect of changes in customs is also the differentiation of attitudes towards engaging in sexual activity, modifications relating to what is public and what is private in the area of gender and corporeality.

The analyses presented in this volume prompt the question: does the family today have a regulatory function in relation to the realized model of life activity, beliefs about the desired pattern of economic resourcefulness or moral values? An important theme is the image of upbringing and education in the private and public spheres. The authors are not only concerned with communication between children and adults (parents, teachers). They show that it is equally interesting to try to show how children and adolescents, but also representatives of older generations navigate among sometimes contradictory discourses in the public sphere, seeking to understand (give meaning, significance) their place in the family system. The various threads taken up by the authors of the publication document how the presence or absence in the family of messages about health, death, old age, cultural participation, sexual and gender non-normativity implies a multitude of psychosocial, legal-political, ethical-moral or socio-cultural problems.

The book is structured into three main sections. The first section delves into the role of families in child education and development, examining how parental involvement and family-school cooperation influence children's academic success and social integration. The contributions in this part underscore the significance of cultural capital, parental support, and intergenerational learning in fostering cognitive and emotional development.

The second section shifts focus to the challenges and risks associated with family life, including the impact of socio-economic inequalities, aggressive behaviors in children, and the psychological well-being of family members. This part highlights the importance of ethical considerations in social pedagogy and the role of professionals in providing family-centered support. Special attention is given to the influence of family environments on children's mental health and behavior, emphasizing the need for holistic and preventive interventions.

The final section of the book examines the effects of digitalization on family relationships, discussing the increasing presence of technology in everyday family interactions. Contributions in this section explore both the positive and negative consequences of digital communication, social media usage, and internet dependence among children, parents, and elderly family members. The findings suggest that while digital tools can enhance connectivity and intergenerational support, they also pose significant risks related to cyberbullying, reduced face-to-face interactions, and digital exclusion among older generations.

By integrating empirical research, theoretical analyses, and practical recommendations, this volume aims to provide a nuanced understanding of family dynamics in a rapidly changing world. The insights presented here will be of interest to scholars, practitioners, and policymakers seeking to support families in adapting to contemporary societal transformations while ensuring their resilience and well-being. Through this collective effort, we hope to contribute to ongoing discussions on family support systems, child and youth development, and the interplay between traditional values and modern challenges. In a time of rapid change, understanding and reinforcing the adaptive capacities of families remain crucial for fostering inclusive, supportive, and sustainable communities.

Dąbrowa Górnicza, 27.03.2025

Aneta Maria Kochanowicz

Maciej Witkowski

Daria Jorg

1

Part one

Cultural Capital and the Role of the
Family in the Process of Children's
Education and Development

Participácia rodiny ako podpornej inštitúcie v procese vstupu dieťaťa do základnej školy a jej význam

Family Participation as a Supporting Institution
in the Process of a Child's Entry into Primary School
and its Importance

ABSTRACT

Rodina ako podporná výchovná a vzdelávacia inštitúcia predstavuje v období vstupu dieťaťa do základnej školy nezastupiteľnú rolu. Pre zabezpečenie plynulej adaptácie dieťaťa do prostredia základnej školy a jeho úspešného identifikovania s novou rolou žiaka je nevyhnutné stimulovať rodičov do vzájomnej participácie. Podporné rodičovstvo u dieťaťa stimuluje pocit bezpečia a istoty a podnecuje rozvoj jeho pozitívnych sociálno-behaviorálnych schopností, čo začínajúcemu školákovi uľahčuje úspešné zvládnutie záťažových situácií súvisiacich so vstupom do základnej školy. Cieľom predkladaného príspevku je spracovať teoretické a empirické východiská týkajúce sa problematiky rodiny ako podpornej inštitúcie v procese vstupu dieťaťa do základnej školy.

Kľúčové slová: rodičia začínajúceho školáka, začínajúci školák, vstup dieťaťa do základnej školy, adaptácia, participácia rodiny a školy

ABSTRACT

The family as a supportive educational and training institution plays an irreplaceable role during the period of a child's entry into primary school. To ensure a smooth adaptation of the child to the primary school environment and his successful identification with the new role of a pupil, it is necessary to stimulate parents to participate in each other. Supportive parenting stimulates a child's sense of security and certainty and encourages the development of his positive social-behavioral skills, which makes it easier for the beginning schoolchild to successfully cope with stressful situations related to entering primary school. The aim of the presented contribution is to elaborate theoretical and empirical starting points regarding the issue of the family as a supportive institution in the process of a child's entry into primary school.

Keywords: parents of a beginning schoolchild, beginning schoolchild, child's entry into primary school, adaptation, family and school participation

1.1. Úvod

Dnešná spoločenská realita predstavuje pre rodičov začínajúcich školákov výzvu. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že vstupom dieťaťa do základnej školy nastávajú zmeny nielen v jeho živote, ale taktiež aj v živote samotnej rodiny. Schopnosť rodičov zvládnuť úspešne čeliť týmto zmenám a výzvam ovplyvňuje úspech dieťaťa pri prechode na základnú školu priamo (Webb et al., 2017). Práve v tomto období sa zodpovednosť za jeho vzdelávanie rozdeľuje medzi učiteľa a rodičov. Rodičia potrebujú, aby im učiteľ poskytoval usmernenia a pomoc vo vzdelávaní ich dieťaťa, avšak učiteľ taktiež potrebuje vidieť zo strany rodičov záujem a ochotu participovať na jeho vzdelávaní. Práve participácia rodiny ako podpornej výchovnej a vzdelávacej inštitúcie predstavuje jeden z determinantov ovplyvňujúcich zabezpečenie úspešného a plynulého adaptačného procesu, poskytovanie podpory dieťaťa pri identifikácii s novou rolou žiaka, ale taktiež aj dosahovanie jeho školských úspechov. Je preto priam nevyhnutné, aby boli rodičia začínajúcich školákov školou a učiteľom podnecovaní k vzájomnej participácii na vzdelávaní ich dieťaťa.

1.2. Vstup dieťaťa do základnej školy

Nástup dieťaťa do prvého ročníka základnej školy predstavuje kľúčový míľnik v procese jeho socializácie a adaptácie do formálneho vzdelávania. Prostredníctvom systematického vyučovania sa dieťa postupne oboznamuje s požiadavkami školského prostredia a rozvíja kľúčové kompetencie potrebné pre ďalšie vzdelávanie. Začiatok povinnej školskej dochádzky je spojený s prechodom od neformálneho, hrou zameraného učenia k štruktúrovanému, učiteľom vedenému vyučovaniu. Adaptačný proces je ovplyvnený schopnosťou dieťaťa prijať nové normy a očakávania.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní detailne upravuje povinnú školskú dochádzku v Slovenskej republike. V § 19 až § 22 sú stanovené presné podmienky a lehoty pre nástup dieťaťa do školy, pričom začiatok plnenia tejto povinnosti je viazaný na dosiahnutie šiesteho roku veku a školskej spôsobilosti. Zákon taktiež v odôvodnených prípadoch umožňuje odklad nástupu dieťaťa do školy. Podľa platnej legislatívy je začiatok povinnej školskej dochádzky stanovený na vek šesť rokov za predpokladu dosiahnutia školskej spôsobilosti. Tento vek bol zvolený na základe vývinových charakteristík detí a predstavuje optimálny čas na začatie systematického vzdelávania.

Začiatok plnenia povinnej školskej dochádzky predstavuje pre dieťa zásadný zlom v jeho vývine. Z pedagogického hľadiska škola poskytuje dieťaťu systematické vzdelávanie a pripravuje ho na ďalší život. Podľa Vágnerovej (2008), Langmeiera & Krejčířovej (2006) má tento prechod nielen pedagogický, ale aj výrazný ontogenetický význam. Nové sociálne prostredie školy kladie na dieťa zvýšené nároky, ktoré ovplyvňujú jeho kognitívny, emocionálny a sociálny rast. Preto je nevyhnutné zabezpečiť jeho plynulý prechod z predškolského prostredia do školského prostredia.

V snahe zabezpečiť rovnaké štartovacie podmienky pre všetkých žiakov zaviedla Slovenská republika, podľa zákona č. 273/2021, (ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)) povinné predprimárne vzdelávanie pre deti, ktoré dosiahli vek päť rokov. Týmto krokom sa legislatíva prispôsobila súčasným trendom v oblasti predškolského vzdelávania a zabezpečila deťom prístup k riadenému vzdelávaniu v materskej škole. Tento krok je v súlade s odbornými poznatkami, ktoré zdôrazňujú význam predškolského vzdelávania pre rozvoj kognitívnych, sociálnych a emocionálnych schopností detí (Pupala & Vančíková, 2021).

Z pedagogického hľadiska je nástup do školy kľúčovým obdobím pre rozvoj dieťaťa, pričom dieťa sa nielenže konfrontuje s novými kognitívnymi nárokmi, ale vstupuje aj do nového sociálneho prostredia, kde nadväzuje nové vzťahy a učí sa novým rolám. Tento prechod je komplexný proces, ktorý ovplyvňuje všetky aspekty detského vývinu. Dieťa sa nielenže musí vyrovnáť s novými akademickými požiadavkami, ale musí si tiež vybudovať novú identitu žiaka (Marturano, 2008).

Prechod dieťaťa z predškolského prostredia do školského prostredia predstavuje komplexný proces adaptácie, ktorý si vyžaduje nielen kognitívne náročné úlohy, ale aj zvládnutie nových sociálnych rolí. Ako zdôrazňujú Brzezińska et al. (2012), je kľúčové, aby si dieťa uvedomilo zmeny, ktoré so sebou tento prechod prináša, a taktiež, aby bolo dostatočne motivované k učeniu. Súčasne, ako uvádzajú Fabian & Dunlop (2007), dieťa sa musí vyrovnáť s rôznymi sociálnymi a akademickými výzvami, ktoré sú typické pre školské prostredie, napríklad nové prostredie, vzťahy s rovesníkmi a dospelými, učenie sa a súvisiace povinnosti.

1.3. Faktory ovplyvňujúce úspešné zvládnutie adaptačného procesu

Úspešnosť adaptácie nezávisí len od jednotlivca, ale je podmienená mnohými činiteľmi s rôznou mierou vplyvu. V odbornej literatúre (Kolominskij & Paňko, 1988; Sochaczewska, In: Baranowska, 2013) nachádzame viaceré príklady determinantov, to je súbor podmienok a okolností k dosiahnutiu úspešnej adaptácie žiaka:

➤ *Endogénne faktory:*

Individuálne rozdiely detí výrazne ovplyvňujú ich schopnosť adaptovať sa na školské prostredie. Okrem veku a pohlavia zohrávajú dôležitú úlohu aj ďalšie faktory, ako je úroveň psychomotorického vývinu, temperament, zdravotný stav a emocionálna pohoda. Výskumy Jánošovej (2008) poukazujú na to, že dievčatá majú tendenciu adaptovať sa na školu rýchlejšie ako chlapci. Podľa Šintara (2002) je adaptácia dieťaťa ovplyvnená komplexom vzájomne prepojených faktorov, ktoré sa týkajú sociálnej, biologickej, psychologickkej a intelektuálnej sféry.

➤ *Exogénne faktory:*

Úspešná adaptácia dieťaťa na školské prostredie je ovplyvnená nielen individuálnymi predpokladmi, ale aj exogénnymi faktormi, najmä rodinným prostredím. Štruktúra rodiny, socioekonomické podmienky a postoje rodičov k vzdelávaniu významne ovplyvňujú pripravenosť dieťaťa na školu. Podľa Kolominského & Paňka (1988) je funkčná rodina kľúčovým faktorom pre hladký prechod dieťaťa do školského prostredia. Pre optimálnu adaptáciu je nevyhnutná spolupráca medzi rodinným a školským prostredím, ktoré by sa mali vzájomne dopĺňať a podporovať rozvoj dieťaťa.

Vstup dieťaťa do školy je komplexný proces ovplyvnený vzájomným pôsobením vnútorných a vonkajších faktorov. Úspešnosť adaptácie závisí na schopnosti dieťaťa vyrovnávať sa s očakávaniami okolia a zároveň realizovať svoje vlastné potreby a záujmy. Rovnováha medzi týmito dvoma pólmi je pre hladký priebeh adaptácie kľúčová. Ako uvádza Caspe et al. (2007) a Bednářová & Šmardová (2012), rodina zohráva v tomto procese kľúčovú úlohu, pretože poskytuje dieťaťu základné podmienky pre jeho rozvoj a pripravuje ho na nároky školského prostredia. Zároveň však môže byť zdrojom určitých ťažkostí, ktoré môžu ovplyvniť adaptáciu dieťaťa.

Adaptácia dieťaťa na školské prostredie je významne ovplyvnená charakteristikami rodinného prostredia. Výskumy (Hausken & Rathbun, 2002; Pratt et al., 2016; Yeom, 1998) poukazujú na to, že faktory ako vzdelanie rodičov, etnický pôvod, socioekonomický status, rodičovské stratégie a postoje k vzdelávaniu môžu mať významný vplyv na pripravenosť dieťaťa na školu a jeho schopnosť adaptovať sa na nové prostredie.

Úspešná adaptácia dieťaťa na školu si vyžaduje aktívnu kooperáciu rodičov. Rodičia začínajúceho školáka sú konfrontovaní s novými výzvami, ktoré súvisia s nárokmi školského prostredia. Je preto dôležité, aby boli dostatočne pripravení na túto novú etapu v živote dieťaťa. Mali by mať dostatočné informácie o procese adaptácie a vedieť, ako podporiť svoje dieťa v prípade vzniku ťažkostí. Úspešná adaptácia si vyžaduje kooperáciu medzi rodičmi a učiteľmi.

1.4. Úlohy rodičov v procese vstupu dieťaťa do základnej školy a ich vplyv na adaptačný proces

V priebehu ranného detstva, prechodu a vstupu dieťaťa do základnej školy, rodičia predstavujú, akýchsi manažérov rodinného vzdelávacieho prostredia a socializácie detí. Obdobie vstupu dieťaťa do základnej školy však v živote rodičov, najmä tých, ktorí sa v roly rodičov školopovinných detí ocitajú po prvýkrát, prináša výrazné zmeny. Práve v tomto období sa od rodičov očakáva aktívna participácia na vzdelávacom procese ich dieťaťa. Podľa Belešovej (2021) sa rodičia stotožňujú s novou rolou vo vzťahu ku škole, ktorá v sebe zahŕňa viaceré požiadavky ako tvorbu vlastných postojov k vzdelávaniu, komunikáciu s učiteľom, či podporu dieťaťa v procese adaptácie a plnení školských povinností. Prijatie novej roly zároveň vyžaduje aj potrebu prispôsobenia sa rodičov k vzniku nových stereotypov a zmene životného štýlu rodiny. Podľa Končala (2008) je prípravné obdobie rodičov na prijatie novej roly rozhodujúce, pričom pozornosť rodičov by mala byť orientovaná najmä na rozvoj ich osobnostnej prípravy a prejavovanie záujmu o vzdelávanie ich dieťaťa.

Pripravenosť rodičov na vstup ich dieťaťa do základnej školy možno rozdeliť do niekoľkých oblastí ako napríklad sociálno-právna, personálna, materiálna, psychologická či pedagogická pripravenosť (Cudak, H. & Cudak, S., 2020; Potočárová & Vančo, 2012; Turzák & Kurincová, 2022). Z hľadiska uplatnenia správnych výchovných a vzdelávacích postupov rodičov počas adaptácie a plnenia školských požiadaviek je ich pedagogická a psychologická pripravenosť kľúčová. Individuálnu pozornosť je preto potrebné venovať najmä rozvoju týchto oblastí pripravenosti. Toto tvrdenie potvrdzuje aj názor autorky Gârțu (2017), ktorá zastáva presvedčenie, že rozvoj týchto kompetencií rodičov je pre zabezpečenie úspešného zaškolenia dieťaťa nevyhnutný. Rodičov je potrebné vzdelávať za účelom skvalitnenia rozvoja ich rodičovských úloh vo vzťahu k dieťaťu a jeho vzdelávaniu.

Podľa Lunenburg (2011) a Shan et al. (2019) zohrávajú rodičia školákov dôležitú úlohu aj pri formovaní ich školskej pripravenosti dieťaťa. Každú vývinovú oblasť (kognitívnu, emocionálnu, sociálnu, fyziologickú) je možné v rodinnom prostredí rozvíjať prostredníctvom rozmanitých aktivít. Medzi tri primárne úlohy rodičov, ktoré ovplyvňujú školskú pripravenosť dieťaťa patria očakávania rodičov od školy, ich vzťah s dieťaťom a stimulácia jeho kognitívneho rozvoja. Dôraz by sa však nemal klásť iba na rozvoj kognitívnej stránky osobnosti dieťaťa, ale aj na rozvoj ostatných oblastí jeho osobnosti. Osobnostne pripravené dieťa, ktorému je v procese vstupu do základnej školy poskytnutá podpora zo strany rodičov i učiteľa, čelí nárokom, ktoré na neho sú kladené zo strany školy ľahšie a efektívnejšie (Bednářová & Šmardová, 2012; Çökük & Kozikoğlu, 2020).

Ďalším aspektom, ktorý podporuje zabezpečenie úspešnej adaptácie, je efektívnosť komunikácie rodičov s dieťaťom. Podľa výsledkov štúdie autorov Zhang et al. (2023) efektívna komunikácia rodičov s deťmi môže pomôcť školákovi prijímať pozitívne reakcie počas riešenia prípadných ťažkostí v počiatočnom vzdelávaní. Výsledky štúdie zároveň reflektujú tvrdenie, že úroveň adaptácie žiaka na prostredie školy predpovedala komunikáciu medzi rodičmi a deťmi, pričom ak sa zvýšila efektívnosť ich komunikácie, zvýšila sa aj úroveň adaptácie detí na školské prostredie.

Podľa Valcan et al. (2018) má na základe výskumných zistení pre dosiahnutie úspešnej adaptácie školákov veľký prínos aj sociálno-emocionálna podpora zo strany rodičov, vyhýbanie sa stresujúcej kontrole či kritike a podpora rozvoja kognitívnych schopností. Citlivé a podporné rodičovstvo uľahčuje rozvoj vzdelávania, kreuje sociálno-behaviorálne schopnosti dieťaťa a stimuluje u neho pocit bezpečia a istoty. To mu uľahčuje zvládnuť adaptačnú reguláciu a čeliť záťažovým situáciám. Aj z toho dôvodu je nevyhnutné podnecovať rodičov k participácii na vzdelávaní dieťaťa.

1.5. Význam participácie rodiny počas vstupu dieťaťa do základnej školy z pohľadu výskumov

Z hľadiska zabezpečenia optimálnych podmienok pre vzdelávanie začínajúcich školákov je dôležité kreovať prostredie, ktoré vytvára príležitosti pre zefektívnenie participácie rodiny na vzdelávaní. Zároveň je nevyhnutné, aby rodičia aj učiteľ vnímali zodpovednosť za svoje roly a ich význam. Mali by sa navzájom podnecovať k vzájomnej participácii, pričom učiteľ by mal rešpektovať názory rodičov na výchovu dieťaťa a stimulovať ich k rozhodovaniu o jeho vzdelávaní. Škola by zároveň mala organizovať s rodičmi školákov podporné stratégie, ktorých cieľom by malo byť práve stimulovanie ich iniciatívy participovať na vzdelávacom procese (Clarke et al., 2009; Omerdić & Riđić, 2017; O'Toole et al., 2019).

V súvislosti s podnecovaním participácie rodičov viaceré štúdie poukazujú na potrebu realizácie inovatívnych stratégií ich kooperácie s učiteľom. Príkladom pozitívnych zmien je napríklad Rumunsko. Rodičia v tejto krajine čoraz intenzívnejšie prejavujú záujem o rodičovstvo a úlohy vo vzdelávaní ich dieťaťa. V tejto krajine sa čoraz častejšie organizujú rozmanité programy orientované na rozvoj rodičovských kompetencií a pedagogickej kultúry rodičov. Zámerom týchto programov je podpora vzdelávania rodičov s cieľom eliminácie a prevencie voči školskej neúspešnosti dieťaťa. Podľa výsledkov štúdie rodičia, ktorí sa zúčastnili takýchto programov, prejavujú v praxi väčší záujem o progres dieťaťa v škole a možnosti poskytnutia jeho podpory v počiatočnom vzdelávaní (Gârțu, 2017).

Podľa výsledkov ďalšej štúdie autorov O'Toole et al. (2019) má aktívna participácia rodičov na adaptačnom a vzdelávacom procese i kreovanie partnerského vzťahu s učiteľom priamy pozitívny vplyv na zlepšenie správania školákov, ich sebaregulácie, podporu ich psychického zdravia a dosahovanie školských úspechov. Autorky Hafizi & Papa (2012) však na základe výsledkov inej štúdie reflektujú tvrdenie, že záujem rodičov o progres ich dieťaťa v škole je primárnym faktorom, ktorý ovplyvňuje participáciu rodičov. Mieru prejaveneho záujmu a iniciatívy pritom determinujú dva elementy – úroveň vzdelania rodičov a životná úroveň rodiny. Tie majú vplyv aj na prístup rodičov ku kooperácii s učiteľom.

Partnerský vzťah učiteľa a rodičov je predpokladom dosiahnutia aktívnej participácie rodičov na vzdelávaní ich dieťaťa. Pokles ich participácie, najmä v období vstupu dieťaťa do základnej školy, môže byť vo vzťahu k adaptácii a školským výsledkom dieťaťa naopak negatívne vplyvujúcim trendom (Baker et al., 2018; Stroud et al., 2011). Z hľadiska prevencie jej poklesu Flack et al. (2023) na základe výskumných zistení odporúčajú do praxe implementovať intervenčné opatrenia zamerané na podporu zapojenia rodičov do prechodového obdobia. Správna intervencia s cieľom dosiahnutia aktívnej participácie rodičov na vzdelávacom procese dieťaťa, môže zohrávať dôležitú úlohu v adaptačnom procese i dosahovaní úspechov žiaka v škole.

1.6. Záver

Aktívna participácia rodičov na vzdelávaní dieťaťa prináša z pohľadu zabezpečenia jeho úspešnej adaptácie, ale aj dosahovania školských úspechov viacero významných benefitov. Je preto žiaduce, aby boli rodičia učiteľom iniciovaní k vzájomnej participácii, aby im boli poskytované rozmanité stratégie kooperácie, prechodové aktivity či programy.

Participácia rodičov na vzdelávacom procese dieťaťa a ich kooperácia s učiteľom predstavujú akýsi kľúč k zabezpečeniu úspešného vstupu dieťaťa do základnej školy a jeho školských úspechov. Učitelia by preto mali rozvíjať vzťah a dôveru s rodičmi školákov. Aktívny rodič s optimálnou úrovňou vedomostí týkajúcich sa problematiky vstupu dieťaťa do základnej školy, primárneho vzdelávania, adaptácie a psychologických východísk, je vnímaný ako rovnocenný partner, pričom takýto vzťah rodiny a školy predznamenáva efektívnu participáciu oboch zainteresovaných strán, čo má na vzdelávanie začínajúceho školáka a adaptačný proces pozitívny vplyv.

Príspevok bol vypracovaný s podporou projektov UGA:

V/11/2024 *Determinanty rodinného a školského prostredia v kontexte kooperácie učiteľa primárnej školy s rodičmi začínajúcich školákov*, V/16/2024 *Nadväznosť obsahovej a procesuálnej stránky edukácie budúcich a začínajúcich školákov*.

References

- Baker, E. A., DeLuca Bishop, H., Stigall, L. A., & van Dulmen, M. H. M. (2018). Positive parental engagement: Investigating the role of the mother-father relationship. *Journal of Family Psychology*, 32(8), 1005–1014. <https://doi.org/10.1037/fam0000470>
- Baranowská, P. (2013). *Wybrane problemy adaptacyjnej dzieci w przedszkolu* [Bachelor's thesis]. Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie. <https://tarnow.pl/content/download/128298/file/Paulina%20Baranowska%20-%20Wybrane%20problemy%20adaptacyjnej%20dzieci%20w%20p.pdf>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2012). *Školská zrelosť: Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. Edika.
- Belešová, M. (2021). *Adaptačná stáž v základnej škole: metodika stáže*. Univerzita Komenského v Bratislave. <https://lnk.sk/ryag>
- Brzezińska, A. I., Czub, M., Czub, T., Ożadowicz, N., Rycielski, P., Słoma, Z., Szymańska, D., & Urbańska, J. (2012). *Dziecko sześćioletnie idzie do szkoły... Wybór tekstów*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://lnk.sk/icvw>
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). *Family involvement in elementary school children's education*. Harvard Family Research Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED495467>
- Clarke, B., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2009). *Elements of healthy family-school relationships*. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61–79). Routledge. <https://lnk.sk/kqgl>
- Çökük, K., & Kozikoğlu, I. (2020). School adaptation problems of primary school students in mixed-age classrooms. *Research in Pedagogy*, 10(1), 13–31. <https://doi.org/10.5937/istrped2001013C>
- Cudak, H., & Cudak, S. (2020). Developing the pedagogical culture of parents as a challenge of contemporary times. *Humanitas Pedagogika i Psychologia*, 22(0), 27–42. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.5704>
- Fabian, H., & Dunlop, W. A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation. <https://lnk.sk/ibku>
- Flack, C. E., Garbacz, S. A., Stormashak, E. A., & McIntyre, L. L. (2023). A longitudinal study of home-based involvement and dyadic adjustment during the transition to early elementary school. *School Psychology*, 38(5), 287–293. <https://doi.org/10.1037/spq0000543>

- Gârțu, M.-L. (2017). The school–family educational partnership. *Revista de Pedagogie: Journal of Pedagogy*, 65(2), 107–123. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.2/107>
- Hafizi, A., & Papa, M. (2012). Improving the quality of education by strengthening the cooperation between schools and families. *Problems of Education in the 21st Century*, 42(1), 38–49. <https://lnk.sk/eljl>
- Hausken, E. G., & Rathbun, H. A. (2002). *Adjustment to kindergarten: Child, family, and kindergarten program factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. <https://lnk.sk/tm28>
- Jánošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Grada Publishing.
- Kolominskij, J. A. L., & Paňko, E. A. (1988). *Učiteľju o psichologii detej šestiletneho vozrasta: kniga dlja učitelja*. Prosveshcheniye. <https://lnk.sk/ixmq>
- Končal, V. (2008). Výchova detí v rodine – základná úloha rodiny. In J. Danek (Ed.), *Výchova v pedagogickom výskume a praxi* (pp. 530–534). Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. <https://lnk.sk/kxd3>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Lunenburg, F. C. (2011). Early childhood education: Implications for school readiness. *Schooling*, 2(1), 1–8. <https://lnk.sk/zxkp>
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: Um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 79–87. <https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a09.pdf>
- Národná rada Slovenskej republiky. (2008). *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (245/2008 Z. z.: 2008)*. <https://lnk.sk/xb29>
- O'Toole, L., Kiely, J., McGillacuddy, D., O'Brien, E. Z., & O'Keefe, C. (2019). *Parental involvement, engagement and partnership in their children's education during the primary school years*. National Parents Council Primary. <https://lnk.sk/kb06>
- Omerdić, N., & Ridić, M. (2017). Level of cooperation development between family and school in elementary schools. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 12(24), 54–64. <https://doi.org/10.32728/MO.12.1.2017.04>
- Potočárová, M., & Vančo, J. (2012). Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou. In B. Timková (Ed.), *Paedagogica: Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského* (pp. 109–132). Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. <https://lnk.sk/jqz7>
- Pratt, M. E., McClelland, M. M., Swanson, J., & Lipscomb, S. T. (2016). Family risk profiles and school readiness: A person-centred approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 462–474. <https://daneshyari.com/article/preview/353680.pdf>
- Pupala, B., & Vančíková, K. (2021). *Povinné predprimárne vzdelávanie: Sprievodca cieľmi a obsahom*. Štátny pedagogický ústav. <https://lnk.sk/bpcm>
- Shan, W., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, Y., Cheung, E. F. C., Chan, R. C. K., & Jiang, F. (2019). Association between maltreatment, positive parent–child interaction, and psychosocial well-being in young children. *Journal of Paediatrics*, 213, 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.06.050>

- Stroud, C. B., Durbin, C. E., Wilson, S., & Mendelsohn, K. A. (2011). Spillover to triadic and dyadic systems in families with young children. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 919–930. <https://doi.org/10.1037/a0025443>
- Šintar, Z. L. (2002). *Vvedenije v škol'nuju žizn': Učeb.-metod. posobie*. <https://lnk.sk/ayo6>
- Turzák, T., & Kurincová, V. (2022). *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov: Vysokoškolská učebnica*. Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 607–649. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Webb, G., Knight, B. A., & Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'So what about the parents?' *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>
- Yeom, J.-S. (1998). Children's transition experiences from kindergarten to grade one. *Journal of Childhood Studies*, 23(1), 25–33. <https://lnk.sk/bier>
- Zhang, H., Shen, B., Deng, C., & LYU, X. (2023). The relationship between parent-offspring communication and the school adaptation of left-behind children in overseas countries: The mediating role of companionship and the moderating role of sense of safety. *Behavioral Sciences*, 13(7), 1–11. <https://doi.org/10.3390/bs13070557>

ACFS metóda ako forma dynamickej diagnostiky kognitívnych funkcií detí v predškolskom veku – Slovensko

The ACFS Method as a Form of Dynamic Diagnostics of Cognitive Functions in Preschool Children – Slovakia

ABSTRACT

Téma predkladaného príspevku je zameraná na dynamicckú diagnostiku kognitívnych funkcií detí predškolského veku. Autori prostredníctvom uvádzanej štúdie prezentujú výsledky zrealizovaného kvalitatívneho výskumu zameraného na využitie ACFS metódy ako formy dynamickej diagnostiky u uvedenej vybranej vekovej skupiny. Štúdia obsahuje stručnú charakteristiku dynamicckého hodnotenia, popis ACFS metódy spolu s významnými závermi zrealizovanej kvalitatívnej výskumnej činnosti. Výskumnú vzorku tvoril 1 skúmaný prípad, u ktorého sme aplikovaním tejto metódy, spolu s využitím ďalších výskumných metód, akými boli napríklad metóda pozorovania a anamnestický dotazník, dospeli k záveru, že u skúmaného jednotlivca nastali významné rozdiely vo výsledku úrovne kognitívnych funkcií v preteste a postteste. Tieto zmeny nastali v zmysle preukázateľnosti využitia intervenčného zásahu v deficitných oblastiach. Toto zistenie dosvedčuje, že práve dynamiccké hodnotenie umožňuje vplývať na kognitívny rozvoj detí v predškolskom veku, čo im môže dopomôcť k následnej úspešnosti počas plnenia školskej dochádzky. Zistené rozdiely v zmenách učebného mechanizmu totiž dokázali ovplyvniť nielen kognitívne štruktúry skúmaných osôb, ale i aktuálne správanie dieťaťa, ktoré nám často skresľuje diagnosticky významné výsledky.

Kľúčové slová: dynamická diagnostika, ACFS metóda, kognitívne funkcie, predškolský vek, diagnostika

ABSTRACT

The topic of the presented article is focused on the dynamic assessment of cognitive functions of preschool children. Through the mentioned study, the authors present the results of qualitative research aimed at the use of the ACFS method as a form of dynamic diagnostics in this selected age group. The study contains a brief description of the dynamic assessment, a description of the ACFS method together with significant conclusions of the implemented qualitative research activity. The research sample consisted of 1 investigated case, in which, by applying this method, together with the use of other research methods, such as the observation method and the anamnestic questionnaire, we concluded that there were significant differences in the result of the level of cognitive functions in the pretest and post-test in the examined individual. These changes occurred in the sense of demonstrability of the use of intervention in deficit areas. This finding proves that dynamic assessment makes it possible to influence the cognitive development of preschool children, which can help them to be successful during school attendance. The differences in changes in the learning mechanism were able to affect not only the cognitive structures of the examined persons, but also the current behavior of the child, which often distorts diagnostically significant results.

Keywords: dynamic assessment, ACFS method, cognitive functions, pre-school age, assesment

2.1. Úvod

V dnešnom svete sa napriek rozvoju inklúzie ešte stále zameriavame primárne na výkon a následný výsledok. Práve ten sa pokladá za výrazný ukazovateľ ľudskej schopnosti, ktorý v nás často vyvoláva určité predsudky. Preto sme sa rozhodli rozpracovať problematiku dynamickej diagnostiky detí predškolského veku prostredníctvom aplikácie ACFS metódy. Cieľom príspevku je v stručnosti teoreticky priblížiť dynamické hodnotenie, popísať ACFS ako metódu dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií, s akcentom poukázať na jej praktický prínos v oblasti diagnostického procesu detí v predškolskom veku. Najväčšiu pozornosť sme upriamili na podrobný popis skúmaného prípadu, kde sme diagnostickým procesom zisťovali nielen aktuálnu úroveň jeho kognitívnych funkcií, ale aj významné rozdiely vyplývajúce z realizácie intervenčnej fázy, a tak dospeli k preukázaniu praktického prínosu dynamického hodnotenia.

2.2. Dynamická diagnostika

Na základe mnohých poznatkov môžeme definovať dynamickú diagnostiku ako proces, ktorý sa zameriava nielen na zmapovanie kognitívnych procesov jednotlivcov spolu s deficitmi v oblastiach kognitívnych funkcií, ale predovšetkým na celkovú zmenu kognície, prostredníctvom procesov a transformácií individuálnych schopností, zručností a vedomostí jedinca, ku ktorým ho môžeme ako odborníci doviest' (Krejčová, 2016). Aj Lidz a Gindis (2003) hovoria o tomto spôsobe hodnotenia ako o metóde zaoberajúcej

sa individuálnymi rozdielmi tým, že kombinuje vyučovanie s testovaním a hodnotením, čím prináša nový pohľad na proces výučby i diagnostiky. Môžeme tak skonštatovať, že primárnou úlohou dynamickej diagnostiky ako podskupiny interaktívneho vyšetrenia, je najskôr identifikovať prekážky efektívneho učenia a aktuálneho výkonu, s nadviazaním na tento stav vyhľadáním spôsobov ako tieto prekážky pri nasledujúcom výkone prekonať. Čo však v spojitosti s uvedenou diagnostickou metódou nesmieme zabudnúť poznamenať je to, že tento diagnostický proces hľadajúci odpovede na otázky ako sa vzájomne interferujú potreby žiaka a prostredie, je možné aplikovať na rôzne diagnostické prístupy v rámci pedagogiky, psychológie a psychologicko-pedagogického hodnotenia bez obmedzenia konkrétnou témou, obsahom alebo aktivitou (Benjamin, Lamofsky, 2002; Haywood, Lidz, 2007; Lidz, Gindis, 2003). Čo sa týka cieľov dynamickeho hodnotenia, tak ich primárnou úlohou je aplikáciou vybraných metód priniesť do učenia sa dieťaťa a do jeho výchovno-vzdelávacieho prostredia identifikáciu účinných edukačných postupov a určitých foriem sprostredkovania, ktoré ich dovedú k transformácii kognitívnych procesov (Krejčová, 2016; Tzuriel, 2015; nepublikované poznatky z kurzu ACFS-cz). Ďalšie ciele definuje Tzuriel (2015), ktorý prostredníctvom ich vymedzenia poznamenáva, že napriek stanoveniu deficitných špecifických funkcií je v procese dynamickej diagnostiky podstatnejšie zamerať sa práve na adekvátne a nadpriemerné kognitívne funkcie, v ktorých jednotlivec vyniká a prostredníctvom nich nastaviť dieťaťu dlhodobé a krátkodobé edukačné ciele, okrem ktorých je potrebné sa orientovať na kvantitu a kvalitu vynaloženého úsilia dieťaťa spolu s určením rozsahu jeho schopností v rámci riešenia problémov.

2.3. ACFS metóda

S možnosťou využitia ACFS ako individuálnej diagnostickej metódy sa stretáme práve v predškolskom období, nakoľko je práca s diagnostickým materiálom určená pre deti od 3 do 6 rokov. Application of Cognitive Functions Scale je metódou, ktorej primárnou úlohou je zmapovať kognitívne funkcie, procesy a stratégie učenia dieťaťa vo vzťahu s predškolským učivom, ktoré sú zároveň potrebné pre úspešný nástup do školy. Sledujeme predovšetkým procesy súvisiace s osvojením si čítania, písania, počítania – tzv. trivia, čo nám umožňuje preniknúť oveľa hlbšie k spôsobu, akým sa dieťa učí a nadobúda nové schopnosti, vedomosti a zručnosti nevyhnutné k vzdelávaniu a každodennému životu, či možnosť nahliadnuť detailnejšie k oblastiam, ktoré pre dieťa znamenajú určitú výzvu. Mnohí priekopníci v tejto oblasti sa totiž zhodujú v tom, že práve tieto charakteristiky dynamickej diagnostiky sú presnejšie u detí v predškolskom veku, kedy sa ich zručnosti ešte len rozvíjajú (Van Der Aalsvoort, Lidz, 2007; Mata, Calero, 2014; Krejčová, Lidz, 2014). ACFS ako diagnostický

nástroj obsahuje štyri základné škály (Triedenie, Sekvenčná sluchová pamäť, Krátkodobá vizuálna pamäť, Dopĺňanie sekvenčných vzorcov) a dve doplnkové škály (Preberanie perspektívy, Verbálne plánovanie). Pozorujeme v nich schopnosti detí v oblasti kategorizácie, verbálnej a neverbálnej seriality, vizuálnej a auditívnej pamäti, ale aj zručnosti zamerať perspektívu na rozličné problémy. Okrem uvedených prvkovtu hodnotíme aj správanie dieťaťa, ktoré opisuje jeho neintelektuálne kvalitatívne aspekty z hľadiska interakcie detí s materiálmi a examinátorom. Stabilita deskriptorov správania medzi jednotlivými úlohami umožňuje diagnostikovi komparovať správanie dieťaťa vo vzťahu k typu úlohy, pričom sa táto skutočnosť stáva pre oboch jedným z pilierov nastavenia vhodnej intervencie (Lidz, Gindis, 2003; Haywood, Lidz, 2007; Van Der Aalsvoort, Lidz, 2007).

2.4. Aplikácia ACFS metódy dynamickej diagnostiky u dieťaťa v predškolskom veku

Teoretické poznatky sme následne previedli do empirického bádania, ktoré bolo zamerané na praktickú aplikáciu ACFS metódy. Prostredníctvom realizácie Dynamickej diagnostiky kognitívnych funkcií dieťaťa, sme u vybraného dieťaťa zrealizovali pretest na čo sme následne, ak to bolo potrebné, nadväzovali intervenciou, ktorú uzatvárala etapa posttestu v daných deficitných oblastiach.

2.4.1. Metodologický rámec

Vyplyvajúc z našich poznatkov zistených štúdiom odbornej literatúry, účasti na školení k využívaniu ACFS, sme si stanovili metodologickú preferenciu založenú na vypracovávaní prípadovej štúdie, skrze ktorú sme sa snažili zachytiť realizáciu dynamickej diagnostiky prostredníctvom ACFS metódy v celej jej komplexnosti. Na to, aby sme však dosiahli požadované výsledky, sme zhodnotili, že v empirickom bádaní využijeme trianguláciu. Preto tvoria metodológiu nášho výskumu aj literárna metóda, pozorovanie, diagnostické metódy a anamnestický dotazník. Vzhľadom ku kvalitatívnemu charakteru nášho výskumu ako dlhodobému a intenzívnemu procesu, sme sa rozhodli, že náš výskumný súbor bude pozostávať z jedného skúmaného prípadu, ktorého výber bol zámerný a zároveň dostupný. Skúmanou osobou bolo päť ročné dieťa. Ďalej sme pokračovali v praktických činnostiach, konkrétne v realizácii dynamickej diagnostiky v prirodzenom prostredí dieťaťa. V každej subškále bol zrealizovaný pretest, no a ak to bolo potrebné, prešli sme k intervencií a následnej realizácii posttestu. Pri pozorovaní celého procesu sme si všímali u dieťaťa najmä realizáciu a sekvenciu činností pri výkone zadaných úloh vychádzajúcich z ACFS metódy, neverbálne prejavy jeho

správania, úroveň kognitívnych funkcií, silné a slabé stránky kognitívnych funkcií a ich následný pokrok po realizácii intervenčnej časti metódy. Následne sme zistené údaje vyhodnotili a s odstupom času sme na komparáciu výsledkov zrealizovali aj konkrétne úlohy zo statických diagnostických materiálov. V poslednom kroku sme zaznamenali všetky výsledky a vypracovali detailnú prípadovú štúdiu.

Za primárny cieľ sme si vo výskume stanovili analyzovať a aplikovať ACFS metódu ako z možností dynamickej diagnostiky kognitívnych funkcií u vybraného dieťaťa v predškolskom veku. Daný cieľ ďalej koncipujeme do nasledovných parciálnych cieľov:

- C1: Poukázať na prínos ACFS metódy ako možnosti dynamického hodnotenia dieťaťa
- C2: Zistiť prostredníctvom pretestu aktuálnu kognitívnu úroveň dieťaťa v predškolskom veku a prípadné deficity jeho kognitívnych funkcií.
- C3: Zistiť, aké výsledky bude dosahovať dieťa predškolského veku po realizácii intervenčnej fázy ACFS metódy.

2.4.2. Interpretácia výsledkov

Skúmaným prípadom v našom kvalitatívnom výskume bola 5 ročná Tamara. V procese realizácie dynamickej diagnostiky sme presne postupovali podľa inštrukcií a metodiky práce prostredníctvom ACFS metódy. Ako prvou sme začali teda škálou Triedenie, ktorá sa zameriava na činnosti tvoriace predpoklad matematických schopností. Tu sme sa spolu s Tamarou venovali triedeniu kociek do skupín. Hneď povedala, že ich môže rozdeliť podľa farby, čo značí že dokázala pracovať s týmto nadradeným pojmom.

Avšak ako sme sa dostali k ďalšiemu kritériu, schopnosť kategorizácie sa začala znižovať. Roztriedila síce hranaté kocky do jednej veľkej skupiny, čo mohlo značiť prvky kategorizovania podľa tvaru, no ďalej nevedela pokračovať ani odôvodniť, prečo tie kocky tak vytriedila. Po tejto činnosti už nepokračovala so žiadnym triedením. Vzhľadom k týmto skutočnostiam sme začali s intervenčnou fázou a postupy práce spoločne trénovali. Diskutovali sme o daných predmetoch a nakoniec sme použili podnetový materiál – tangramy. Avšak veľmi ju začalo rozptyľovať okolie, následkom čoho sme museli odstrániť rušivé podnety. V závere intervenčnej fázy sme si zhrnuli doposiaľ nadobudnuté vedomosti a prešli k posttestu. Tu preukázala schopnosť kategorizovať a vytriedila správne kocky podľa farby, tvaru aj veľkosti úplne samostatne. Musíme uznať, že po intervencii u nej nastal značný pokrok v skóre medzi pretestom a posttestom. Všimli sme si teda, že Tamara je schopná intermodality v zmysle prepájania si vnemov a následného metakognitívneho a kognitívneho ukotvovania.

Ďalšia škála bola zameraná na sekvenčnú sluchovú pamäť, pričom bol Tamarke prečítaný text, ktorý mala následne zreprodukovať. Avšak už počas toho, ako mala počúvať príbeh, sme si opäť všimli jej impulzivitu. Domnievame sa, že práve nesústredenosť bola príčinou toho, že nedokázala text prerozprávať. Preto sme aj v tejto škále museli zrealizovať intervenčnú fázu. Umožnili sme jej sa upokojiť. Z našej strany sme sa snažili ju stimulovať slovom a motivovať ju k dokončeniu úlohy, čím sme zaznamenali pozitívnu zmenu v jej impulzivite. Dychovým cvičením sa dokázala upokojiť, a tak úplne bez problémov pokračovať vo vykonávaní aktivity. Tu nám už len stačilo spolu so zrozumiteľným predložením zadania ukázať dieliky, ktoré budú symbolizovať postavy z textu. Je potrebné upozorniť na to, že dané dieliky si vybrala sama takým spôsobom, ktorý jej umožnil zamerať sa na podobnosť dieliku a vybranej postavy. Už tu sme si všimli pokrok z predchádzajúcej úlohy v tom zmysle, že nadobudnuté kategorizovanie a hľadanie spoločných znakov preniesla Tamara aj do výberu symbolov pre znázornenie postáv z príbehu. Po tejto činnosti ihneď dokázala ukladať dieliky podľa sekvencie deja, ktorý jej bol čítaný a zapamätať si do posledného detailu celý tento príbeh, ktorý dokonca bezchybne zreprodukovala aj v časti odloženého vybavovania.

Tretia škála bola zameraná na krátkodobú vizuálnu pamäť, kde neboli badateľné žiadne deficity v kognitívnych funkciách. Dokonca si hneď prstom ukazovala na obrázky, aby si zapamätala ich lokalizáciu, pričom si dookola opakovala ich názvy. Pri ich vybavovaní z pamäti, si ich ukazovala a vymenovávala v kategóriách.

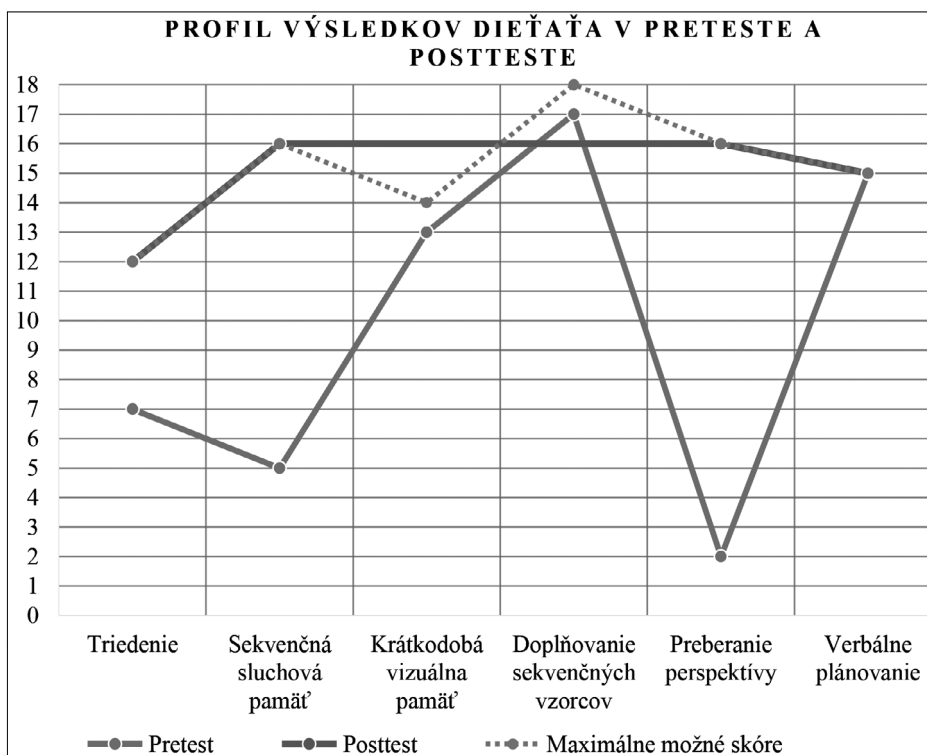
Aj realizácia škály zameranej na dopĺňanie sekvenčných vzorcov, prebehla bez problémov, s rýchlou reakciou na každé zadanie. Môžeme konštatovať, že spolu s pamäťou, patrí serialita k silným oblastiam jej kognitívnych funkcií. Berieme to ako veľmi pozitívnu informáciu, nakoľko pri školských činnostiach je potrebné vedieť presný postup. Tamara zvládla päť úloh na prvý pokus a jednu na druhý. Taktiež vedela všetky svoje rozhodnutia aj odôvodniť.

Vzhľadom ku komplexnosti využitia ACFS metódy, ale aj s doterajším výkonom dieťaťa sme sa rozhodli do testovania zaradiť aj dve doplnkové škály – Preberanie perspektívy i Verbálne plánovanie. Napriek tomu, že sa často uvádzajú tieto škály ako problémové, tak vo verbálnom plánovaní Tamara dosiahla plný počet bodov. Mierne nedostatky sme zaznamenali iba v časti preberania perspektívy, no tie vyplývali z nepochopenia zadania. Nerozumela, prečo musí povedať, ako to je treba nakresliť, keď pani učiteľka v materskej škole im obrázok ukáže a oni ho majú obkresliť podľa predlohy. Preto sme zaradili do testovania intervenčnú časť takým spôsobom, že jej bolo parafrázované zadanie a predvedený spôsob, ako by činnosť mala vyzeráť. Formou takejto komunikácie pochopila, čo sa od nej očakáva a prečo sa od nej vyžaduje, aby danú činnosť dôkladne popísala. Toto porozumenie spolu so všetkými uvedenými si informáciami spôsobili, že Tamara v postteste dokončila úlohu so 100% úspešnosťou.

Pre lepší prehľad celkovej úspešnosti v procese realizácie dynamickej diagnostiky uvádzame tabuľku s výslednými bodmi v jednotlivých škálach ACFS metódy.

Tabuľka 1. Prehľad numerických výsledkov v jednotlivých škálach ACFS – Tamara

Škály	Skóre v postteste	%	Skóre v preteste	%	Skóre zmeny (posttest-pretest)	%
Triedenie	12/12	100%	7/12	58%	5/12	42%
Sekvenčná sluchová pamäť	16/16	100%	4/16	25%	12/16	75%
Krátkodobá vizuálna pamäť	-	-	13/14	93%	-	-
Doplňovanie sekvenčných vzorcov	-	-	17/18	94%	-	-
Preberanie perspektív	16/16	100%	2/16	13%	14/16	88%
Verbálne plánovanie	-	-	15/15	100%	-	-



Ako môžeme prostredníctvom uvedenej tabuľky a grafu pozorovať, tak výsledky vo všetkých škálach, kde bol u Tamary potrebný intervenčný zásah dokazujú, že práve intervencia ako doplnok dynamickej diagnostiky prináša do hodnotenia dieťaťa možnosť modifikovať jeho myslenie aj kognitívne stratégie, a tým podporovať rozvoj kognitívnych funkcií. Okrem spomínaných stratégií, taktiež dokážeme stlmiť impulzivitu testovaného jednotlivca spolu s ovplyvňovaním prejavovaného správania, ktoré tak často skresľuje prvotné výsledky. Samozrejme, veľmi dôležitým aspektom je aj komplexnosť nadobúdania učebného potenciálu, ktorý je podporovaný sprostredkovaním obsahu, aktívnym zapájaním sa Tamary do celého procesu, ale aj jej schopnosti chápať význam učenia a premýšľania o tom, ako môže danú skutočnosť opäť využiť. Práve daný prvok opätovného využitia naučenej stratégie sme mohli vidieť v subškále Sekvenčná sluchová pamäť, kde pri výbere prvkov znázorňujúcich postavy z príbehu využila schopnosť kategorizácie z prvej vykonanej úlohy a poskytnutej intervencie. Na základe daných zistení môžeme konštatovať, že skóre zmeny preukázalo významné pokroky v kognícii dieťaťa. To značí, akým veľkým prínosom môže byť pre nás využívanie dynamickej diagnostiky, ktorá so sebou nesie množstvo uvedených prvkov a podnetov k zmene myslenia dieťaťa spolu s nastavením konkrétnych foriem zásahov do vzdelávania a stanovovania si nových cieľov, ktoré dovedú jednotlivca k výrazným osobnostným a exekutívnym pokrokom.

2.5. Závery výskumu

Hlavným cieľom empirického skúmania bolo analyzovať a aplikovať ACFS metódu ako možnosť dynamickej diagnostiky kognitívnych funkcií u dieťaťa v predškolskom veku. Musíme skonštatovať, že tento konkrétny cieľ sa nám podarilo naplniť. Vypracovaná prípadová štúdia obsahuje získané informácie poukazujúce na naplnenie hlavného cieľa práce i parciálneho cieľa týkajúceho sa prínosu využitia dynamickej diagnostiky prostredníctvom ACFS metódy, nakoľko nám umožňuje badať významné rozdiely v práci s kognitívnymi funkciami počas intervenčnej etapy použitej metódy, a tak dosvedčuje, že práve dynamické hodnotenie umožňuje vplývať na kognitívny rozvoj detí v predškolskom veku, čo im môže dopomôcť k následnej úspešnosti počas plnenia školskej dochádzky. Zistené rozdiely v zmenách učebného mechanizmu totiž dokázali ovplyvniť nielen kognitívne štruktúry skúmanej osoby, ale i aktuálne správanie dieťaťa, ktoré nám často skresľuje diagnosticky významné výsledky. Podstatným aspektom pre dynamické hodnotenie ACFS metódou bola taktiež flexibilita a komplexnosť práce s učebným potenciálom dieťaťa ovplyvňovaná vhodným sprostredkovaním obsahu i schopnosťou dieťaťa porozumieť významu učenia spolu s premýšľaním o tom, ako môže danú skutočnosť opäť využiť. Musíme však upozorniť na kvalitatívny charakter

nášho výskumu, ktorý nám neumožňuje vyvodiť všeobecné vedecké závery záväzné pre celú populáciu, no napriek tejto skutočnosti si myslíme, že nami zrealizovaný výskum poskytuje ucelený prehľad o charaktere i praktickom prínose dynamického hodnotenia do oblasti realizácie diagnostických metód detí v predškolskom veku.

Ďalej na tento primárny cieľ nadväzovali aj ciele parciálne. V nich sme sa snažili zistiť prostredníctvom realizácie pretestu ACFS metódy aktuálnu úroveň kognitívnych funkcií skúmaného prípadu a následne intervenčným zásahom reagovať na preukázané prípadné deficity kognitívnych funkcií diagnostikovaného dieťaťa. Na základe týchto údajov sme sa ďalej snažili zistiť, aké výsledky bude participant dosahovať po intervencii, no a v neposlednom rade sme si za čiastkový cieľ určili aj zistiť rozdielnosť alebo zhodu diagnostických výsledkov v porovnaní s podobnými testami statickej diagnostiky. Vzhľadom k stanoveným cieľom sme sformulovali výskumné otázky, na ktoré nám získané výskumné údaje poskytli nasledovné odpovede.

Prvou výskumnou otázkou teda bolo, či *„Je ACFS metóda prínosnou možnosťou diagnostiky kognitívnych funkcií u detí v predškolskom veku?“* Ak sa pozrieme na schopnosť dieťaťa reagovať smerom k zadaným úlohám, ktoré obsahujú škály opisovanej metódy, musíme zhodnotiť, že jeho reakcie, zvedavosť, nadšenie, ale i výsledky v zmysle pokroku kognitívneho rozvoja sú adekvátnymi ukazovateľmi prínosu diagnostikovania prostredníctvom ACFS metódy. Musíme skonštatovať, že aj z pohľadu administrátora ju hodnotíme ako vhodný postup práce s dieťaťom v predškolskom veku. Všetky realizované úlohy sú koncipované na uvedenie si schopností dieťaťa nielen v zmysle určenia jeho aktuálnej úrovne, no i rozvojového potenciálu diagnostikovanej funkcie, ktorý je potrebný k ďalším edukačným a životným procesom.

Ako ďalšiu otázku sme si položili *„Aké silné a slabé stránky vývinu kognitívnych funkcií môžeme badať po realizácii pretestu?“* Po dokončení prvej etapy aplikácie ACFS metódy sme u Tamary mohli spozorovať deficity v oblasti pozornosti a sekvenčnej sluchovej pamäti. Zastávame však názor, že u Tamary stála za zistenými nedostatkami druhej škály, práve nepozornosť dieťaťa v pretestovej etape, nakoľko po skludnení impulzivita bola schopná pracovať a dosiahnuť v postteste i odloženom vybavovaní excelentné výsledky. V ďalšom porovnaní výsledkov poukazujeme u Tamary na výbornú úroveň seriality - nakoľko škála obsahujúca dopĺňanie sekvenčných vzorcov bola najúspešnejšou zo základných subtestov.

Dvojica nasledujúcich a zároveň nadväzujúcich výskumných otázok sa zameriavala na to či *„Došlo u dieťaťa po realizácii intervenčnej fázy k modifikácii a zdokonaľeniu kognitívnych funkcií?“*, ale i *„V akom rozsahu boli tieto zmeny?“*. Vychádzajúc z empirických údajov získaných pomocou využitia výskumných metód, konkrétne dynamického diagnostického nástroja ACFS a pozorovania dieťaťa pri realizácii dynamickej diagnostiky, sme dospeli k zaznamenaniu preukázateľných zmien po

aplikácii intervencie stimulujúcej deficitné kognitívne funkcie. Tieto výsledky dokazuje skóre zmeny získaného na základe rozdielu bodového hodnotenia medzi posttestom a pretestom v jednotlivých škálach popisovanej metódy. U Tamary sme sa stretli s modifikáciou pozornosti, pričom v jej prípade môžeme badať najväčšie významné rozdiely súvisiace so zlepšením kvality oslabených kognitívnych funkcií. Potvrdzuje to percentuálna hodnota transformovaných výsledkov rozdielu bodov posttest verzus pretest, to znamená, že úroveň kategorizácie po intervencii vzrástla o 42%, oblasť sekvenčnej pamäti sa zlepšila o 75% a najväčší pokrok dosiahla v škále preberania perspektívy, kde skóre zmeny vykazovalo hodnotu 88%. Vzhľadom k získaným údajom môžeme potvrdiť fakt, že prostredníctvom intervencie ACFS metódy dokážeme modifikovať a zdokonaľiť oslabené kognitívne funkcie detí v predškolskom veku. Čo sa však týka otázky rozsahu zmien, tak okrem percentuálnych rozdielov by sme ešte chceli poukázať na analýzu konkrétnych odchýlok čiastkových funkcií dieťaťa v jednotlivých etapách diagnostického procesu. Najčastejšie dochádzalo po intervencii k uvedomovaniu si významných detailov, zlepšeniu pracovnej vytrvalosti, využívaniu obrazovej modalít potrebných na spozorovanie určitých podnetov a jej porovnaní s verbálnou modalitou, ďalej sa došlo k zlepšeniu schopnosti generalizácie, pozorovaniu logických dôkazov, zovšeobecneniu a aplikácii osvojených pravidiel, či využívaniu predchádzajúcich skúseností. Všetky vyššie uvedené údaje potvrdzujú, že prostredníctvom intervenčného zásahu sme sa dopracovali k rôznorodému rozsahu zmien v zmysle rozvoja kognitívnych funkcií.

2.6. Záver

Myslíme si, že nami realizovaný výskum môže v pozitívnom zmysle viesť k rozmachu využívania nielen dynamického testovania, ale i konkrétneho využívania ACFS metódy pri definovaní určitých špecifik kognitívneho vývinu detí v predškolskom veku. Čo sa ale týka samotného využitia ACFS metódy, jej aplikácia v diagnostickom procese by mohla byť motivujúcou k podnieteniu ďalších vedeckých bádání, týkajúcich sa jej realizácie aj u iných skupín obyvateľstva, či ako jedného z nástrojov na nastavenie vhodných postupov vzdelávania pri adaptácii žiakov v 1. ročníku základných škôl vyžadujúcich si naliehavosť využitia podporných opatrení.

Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu UGA č. V/15/2024 s názvom Intervencia a reedukácia zameraná na skvalitnenie kognitívneho výkonu a čiastkových funkcií u žiakov s ADHD a ADD.

References

- Benjamin, L., & Lomofsky, L. (2002). The effects of the observation of dynamic and static assessment on teachers' perceptions of learners with low academic results. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(2), 97–118. <https://doi.org/10.1891/194589502787383281>
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- Krejčová, L. (2016). Využití dynamické diagnostiky při inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Špeciálny pedagóg*, 1, 50–70.
- Lidz, C. S., & Krejčová, L. (2014). *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí: ACFScz - Manuál*. Propsyco.
- Lidz, C. S., & Gindis, B. (2003). Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In C. S. Lidz & B. Gindis (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 99–116). Cambridge University Press.
- Lidz, C. S. (2014). Leaning toward a consensus about dynamic assessment: Can we? Do we want to? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 292–307.
- Mata, S., & Calero, D. M. (2014). Dynamic assessment: The Spanish version of the application of cognitive functions scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, Article e26. https://www.researchgate.net/publication/275018545_Dynamic_Assessment_the_Spanish_Version_of_the_Application_of_Cognitive_Functions_Scale
- Tzuriel, D. (2015). Dynamická diagnostika učebního potenciálu: Teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi*, 50(1–2), 9–35.
- Van Der Aalsvort, G., & Lidz, C. S. (2007). A cross-cultural validation study of the application of cognitive functions scale. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 91–108. https://www.researchgate.net/publication/254357039_A_Cross-Cultural_Validation_Study_of_the_Application_of_Cognitive_Functions_Scale

Cooperation between School Institutions and Families in the Slovak Republic

ABSTRACT

This empirical study focuses on mapping the current state of formal and informal cooperation between school institutions and families. The objective is to gain an overview of the present status of formal and informal collaboration within selected school institutions and families in the Slovak Republic. To obtain empirical data, we surveyed chosen regions of the Slovak Republic. The empirical data were collected through a non-standardized online questionnaire between September and October 2024. A convenience sample of 112 respondents participated in the survey, with an average age of 29.7 years, including one male aged 22 and 111 females with an average age of 29.8 years. Based on the empirical data, pedagogical and professional staff in school institutions and university students in full-time and external study formats consider teacher-parent cooperation the second most pressing issue in education today. School institutions' most common formal activities remain traditional parent-teacher meetings and school events. Fairs and markets may take on both formal and informal characteristics.

Keywords: community activities, pedagogy, family, cooperation, school institution

3.1. Introduction

Additionally, relationships between various micro-environments, such as family, school institution, and community, create the child's meso-environment. A child's social and educational development depends on the level of cooperation between the kindergarten and the family at the beginning of their education (Nycaj-Drag, Głazewski, 2005). The cooperation between institutions occurs on various levels.

From the point of view of professional care, the cooperation between families and school institutions is focused on educational strategies and counselling, and the approach and procedures of cooperation are standardized. The Professional Guidelines

in Pedagogical and Counseling Practice (VÚDPaP) outlines multiple formal types of school-family cooperation in the Slovak Republic. Required cooperation between schools and each family with a child of preschool age begins when fulfilling the child's compulsory preschool education (Beňáčková, 2022). Schools also assist children and families with personal issues in difficult life situations, such as truancy (Antolová, 2022), parental divorce (Haniczková Kliner, 2021), family loss (Anyalaiová, 2021).

From the pedagogical point of view, the common object of interest of families and school institutions is primarily the educational process. This cooperation also plays a part in ensuring the well-being of children, but areas of cooperation still need to be explored. Today, initiatives for school-family cooperation in the Slovak Republic are supported as part of the „Learning for the 21st Century“ innovation framework (Gogolová, 2024). Recent findings in this field are presented by Toblová et al. (2020) domestically and Waszczuk et al. (2024) from abroad. Scholzová (2012) surveyed the cooperation between schools and families, outlining forms and collaboration methods.

3.2. Methodology

Driven by the need to map the level of formal and informal cooperation between families and school institutions and based on input from teachers in practice, we formulated the research question: What is the current state of collaboration between families and school institutions?

In connection with the research question, we established the following primary research question (RQ1): What is the extent of formal and informal cooperation between school institutions and families, and what is the demand for such collaboration? To address this question, we specified areas of interest and crafted questions related to them, which formed part of our measurement tool—a questionnaire. Our focus areas included:

- School institution-family cooperation is an area of interest for pedagogical and professional staff in school institutions.
- Reasons for contact from parents with school institutions.
- Formal and informal community activities are conducted within the school institution to build relationships between the school institution and the family.
- The real opportunities for cooperation between families and the school institution.
- Interest in absent measures in school facilities related to parental cooperation with the school institution (from now on referred to as „institutions“).

We used a non-standardized, semi-structured questionnaire distributed online to participants to collect empirical data. After filling out the questionnaire, we conducted additional open-ended discussions with respondents, during which we asked some of the same questions, allowing respondents to explain their answers further. This approach provided a clearer picture of their perceptions of the topic.

The collected empirical data were processed through frequency analysis and descriptive statistics. The target sample consisted of 115 respondents. Criteria for selecting respondents included actively working for pedagogical and professional staff in school institutions, external students in the field of pedagogy (teaching and pedagogical sciences) within the preschool and elementary pedagogy program (from now on referred to as „staff“), and students in the pedagogy field within the preschool and elementary pedagogy program in full-time study (from now on referred to as „students“). The research sample consisted of 112 respondents, including 111 women (99.1%) and one man (0.9%), with an average age ($M = 29.7$) years.

Table 1. Representation of respondents by location

Region	Male		Female		Σ	
	N	%	n	%	n	%
Žilinský	1	0.9	70	62.5	71	63.4
Prešovský			23	20.5	23	20.5
Banskobystrický			22	9.8	11	9.8
Košický			7	6.3	7	6.3
N	1	0.9	111	99.1	112	100

Legend: **N** – total number of respondents, **n** – representation of respondents, % – relative frequency.

Table 2. Representation of respondents by position and age

Category of respondents	n	Mean Age AM
University student (full-time study)	30	21.0
University student (external, continuing study)	34	32.3
A professional employee / Assistant in Kindergarten	30	30.8
Professional employee in Kindergarten	7	38.7
Pedagogical employee / Assistant in Primary School (Grade 1)	6	40.0
Pedagogical employee in Children's Club	5	32.4
Total (N)	112	29.7

Legend: **N** – total number of respondents, **n** – representation of respondents.

Empirical Findings:

We investigated the relevance of family and school institution cooperation and its position among other school-related topics.

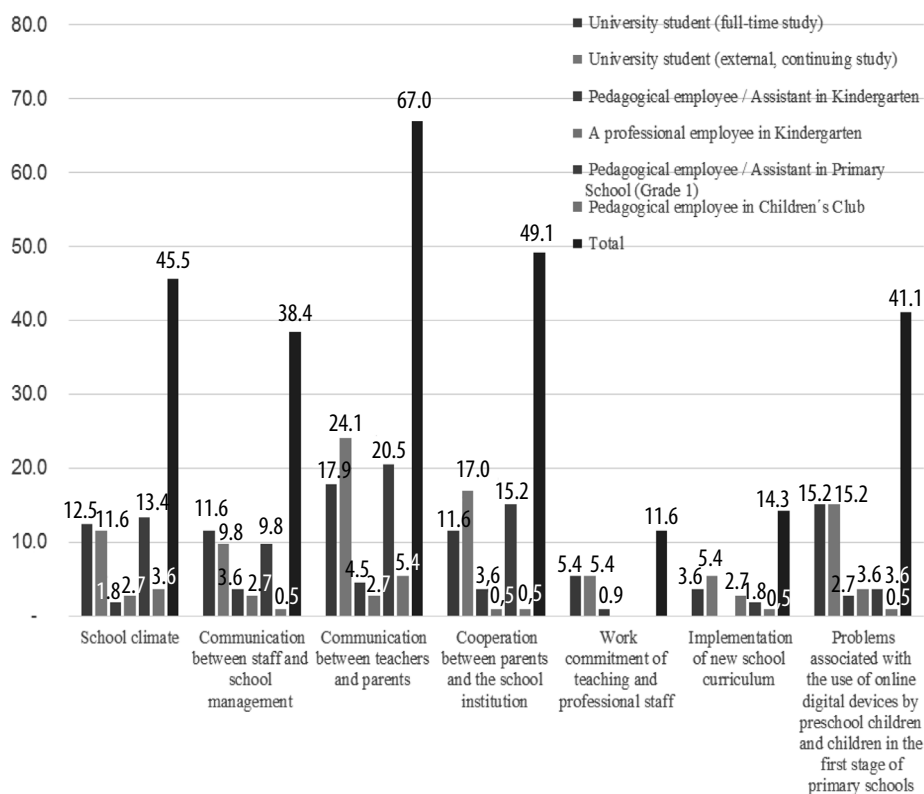


Figure 1. Current topics in school environment from the perspective of respondents, (N = 112)

Legend: values expressed as percentages %.

Based on the empirical data, we find that (n = 84; 67%) of respondents consider teacher-parent communication the most pressing topic in the school environment. According to (n = 55; 49%) respondents, parent-school institution cooperation is the second most pressing issue, while school climate is viewed by (n = 51; 45.5%) participants as the third most relevant topic.

Following this, we asked pedagogical and professional staff in school institutions about the reasons for parents contacting the institutions.

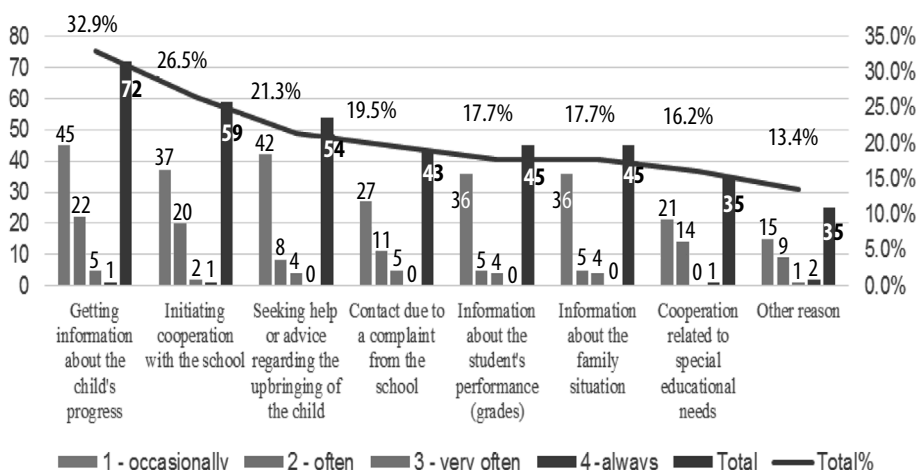


Figure 2. Reasons for parents' contact with school institutions according to staff, (N = 82)
Legend: values expressed as percentages %.

According to (n = 72; 32.9%) of staff, the data reveal that parents most frequently contact the school institution to inquire about their child's progress. It is followed by (n = 59; 26.5%), who mention initiating cooperation with the school (activities, trips, events), and (n = 54; 21.3%), who mention seeking assistance and advice on child-rearing. Other reasons for contact include complaints from the school, inquiries about the child's performance (grades), sharing family circumstances, cooperation related to special educational needs, and other reasons such as informing about the child's absence, meeting basic needs, health status, monitoring arrival and departure, socialization and relationships with peers, and reports for the Counseling and Prevention Center (CPP). In one case, a staff member mentioned a parent contacting the school to express gratitude for their work.

Regarding the reasons for contact, we also sought to understand the average frequency of responses to the questions, which provides insights into the intensity of institutional contact. From the staff perspective, institutional contact is generally occasional (259 responses; 39.5%), while regular contact is rare (5 responses; 0.8%).

In the survey, we were primarily interested in the presence of formal and informal activities aimed at fostering contact and cooperation between institutions and families. We examined the frequency of cooperation forms within institutions.

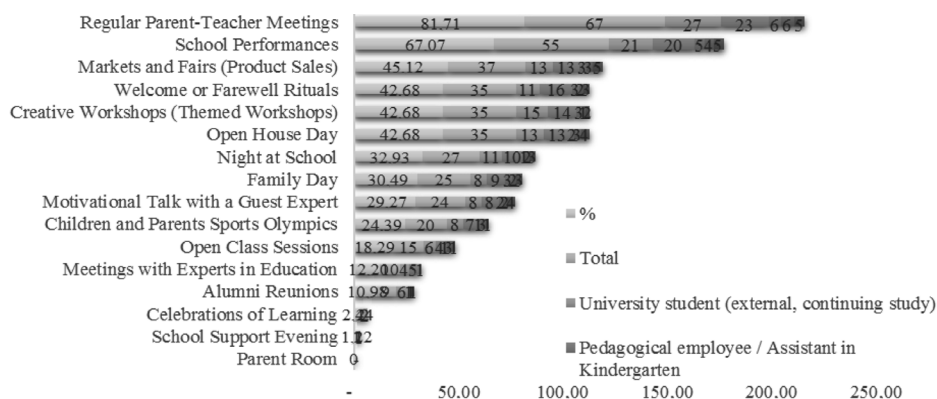


Figure 3. Frequency of formal activities and informal events currently conducted by school institutions in cooperation with families, from the perspective of staff, (N = 82)

Legend: total values are expressed as relative frequencies in %.

Based on the empirical data, the most frequent form of institutional cooperation is formal contact through regular parent-teacher meetings, as indicated by (n = 67; 81.71%) of respondents. According to (n = 55; 67.07%) of respondents, the second most common activity is formal school events, such as academies, while (n = 37; 45.12%) of respondents report parental participation in school fairs and markets. The next preferred activity, cited by (n = 35; 42.68%) of respondents, is open house events. Other activities, such as meetings with experts in education, learning celebrations, and school support evenings, are rarely conducted by school institutions. No staff member reported experience with a community room for parents in the school institution.

We also investigated students' experiences implementing formal and informal cooperation between school institutions and families.

The empirical data show that the most feasible option for formal cooperation is regular, individual parent meetings, cited by (n = 72; 86.59%) respondents. We also find a slight decline in interest in organizing regular parent meetings (n = 71; 86.59%). According to respondents, the second most feasible option is group cooperation in the form of parental participation in school-organized events for parents (n = 70; 85.37%), with (n = 75; 91.46%) respondents indicating room for further improvement. On the other hand, respondents identified visits by children to their parents' workplaces (n = 31; 37.80%) as the third least feasible option. However, (n = 75; 91.46%) of respondents would welcome making this option more functional. On the other hand, the third least viable option for institutional cooperation, as indicated by respondents, was organizing children's visits to their parents' workplaces (n = 31; 37.80%). A total of (n = 75; 91.46%) respondents would welcome implementing this option. The second least feasible option for cooperation was identified by (n = 29; 37.80%) respondents as

conducting extracurricular activities for children by parents at school facilities, while ($n = 44$; 53.66%) respondents would appreciate implementing this option. According to ($n = 26$; 31.71%) respondents, the least feasible cooperation option was parental assistance working with the child during the school year. A total of ($n = 56$; 68.29%) respondents would welcome implementing this option.

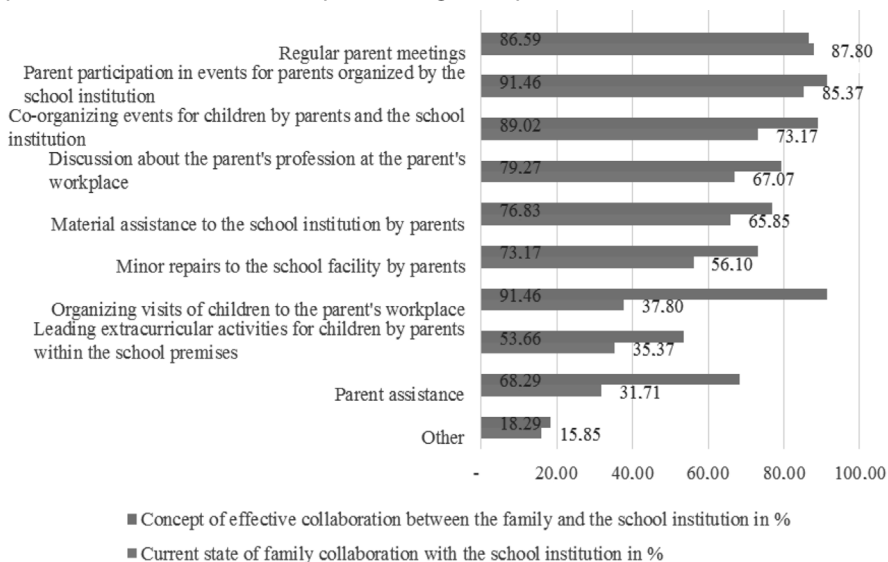


Figure 4. Frequency of realistic options for formal and informal cooperation between parents and school institutions and preferences for functional cooperation from the perspective of staff, ($N = 82$)

Legend: values are expressed as relative frequencies in %.

3.3. Discussion

In the survey, we focused on examining the state of formal and informal cooperation between the family and the educational institution. We interested in whether and to what extent the topic of cooperation between institutions is of interest to the staff in educational institutions and students. Based on empirical data, we found that the topic of cooperation between institutions is considered the second most relevant topic, while the most current issue in the school environment, is communication between teachers and parents. According to ($n = 51$; 45.5%) participants, the school climate needs to be addressed. There is an association between these topics. Communication is a determinant of cooperation and climate. The lack of communication between preschool teachers and parents is one of the main problems in preschool education cooperation (Zhang et al., 2018).

Furthermore, we found that from the employees' perspective, the contact between institutions is generally occasional (259 responses; 39.5%). The frequency of regular contact is rare (5 responses; 0.8%). This approach suggests that the contact between institutions is limited to communicating necessities, restricting the space for communication and collaboration. At the same time, labelling communication between institutions as the most relevant issue suggests that respondents need more space for contact, which can be opened up through the communication of both institutions.

The majority of institutional contact arises from the need for formal requirements. The findings suggest that the central subject of institutional contact is the child's interests, most commonly concerning information about the child's progress. Similar results were obtained in the research by Scholzová (2012) and by Tóblová et al. (2020), which confirmed hypothesis (H02), stating that parent meetings are the most common form of cooperation teachers use. In our survey, we further found that parents also contact the educational institution to initiate cooperation in organizing activities, trips, and events or seeking help and advice regarding the child's upbringing. Our findings are consistent with the research by Waszczuk et al. (2024), which indicates that cooperation between teachers and parents is primarily based on mutual information exchange and support.

In our survey, we focused on community activities to build relationships between institutions that educational institutions are currently carrying out. The second most frequently carried out activity is formal – the school academy, which is already community-oriented. According to the employees, communication between parents and staff is limited to instructions regarding the academy, and the academy itself serves as a showcase for the children's abilities. After completing the program, parents tend to leave the venue, minimizing further communication and contact with staff. Popular formal and informal group activities involving parental participation include fairs and markets. Creative workshops follow, noted by (n = 35; 42.68%) of employees. Similar findings were provided by Waszczuk et al. (2024), who listed events and celebrations in kindergartens and individual and group meetings as the leading forms of collaboration.

An interesting finding is that meetings with experts in the field of education (inspecialneeds),whereparentshavetheopportunitytointeract,obtainnewinformation, and gain insights into specific developmental periods of a child or social situations, were indicated by only (n = 10; 12.20%) employees. In the study by Waszczuk et al. (2024), meetings with experts were marked by (N = 122; 100%) respondents as the most common support for parents in raising children. The contrasting trend in comparison to Slovakia can be explained by the fact that addressing the child's specific needs is

within the competence of parents in our environment. Based on recommendations and the distribution of matters by educational institutions, parents discreetly address these issues with specialized educational institutions.

Another interesting finding pertains to the potential for collaboration through the „Night at School“ event. This activity was created to involve parents in the community's care and upbringing of children. Currently, the activity represents an opportunity for parents to fulfil their own absent needs-specifically, the chance to rest away from their child-and for employees, it involves taking responsibility for the child, thereby covering the protective and recreational parental function at the expense of their own free time. According to the respondents, children positively view the „sleepover at school“ without their parent's presence and express a desire for this activity to occur without their parents. A similar finding was made in the 2015 PISA survey, where (13%, AM = 18%) of parents cited their child's reluctance to participate in the activity as a barrier to their involvement (OECD, 2017).

Last but not least, it is important to point out that formal and informal activities aimed at institutional cooperation do not guarantee the fulfilment of the primary goal – developing and supporting interpersonal relationships. From the employees' perspective, there is a secondary purpose – showcasing the skills children have acquired in the school institution, representing the institution and the school's rating, or employer satisfaction. In some cases, employees find it difficult to communicate with employers because activities that primarily connect the family and the community are formal. It is often seen as a stereotype or mandatory task for employees who organize the event independently without involving parents.

Our survey also focused on the feasible possibilities for cooperation between parents and the institution and interest in the presence of absent measures related to institutional cooperation. We found a 1.21% decrease in interest for regular parent meetings regarding this option, which is not a problem since employees view this activity as functional and do not feel the need to raise its level. The group cooperation form – parental participation in events organized by the school institution is relatively functional, but (n = 75; 91.46%) respondents see room for further improvement. According to Scholzová's (2012) survey, parents (N = 60; 28.33%) are interested in helping organize school activities, but (N = 60; 80%) of them report that work commitments hinder their cooperation.

A significant interest in the possibility of institutional cooperation from the employees' perspective is in organizing visits to the workplace of the parents, which shows an increase of 53.66% compared to the actual state (n = 31; 37.80%). According to employees, this experience would help children understand job positions, job tasks performed in professions, and societal roles. Internal employer regulations may also

hinder the presence of children in the workplace, but according to Oláhová's (2024) survey, 42% of employees stated that they have no problem with a child being present at the workplace as long as it does not disrupt operations.

The difference between the possibility of group cooperation – conducting after-school clubs by parents on the school's premises and its functionality is 18.29%. According to employees, low practical opportunities for community activities arise from determinants such as social normative influence – conducting after-school clubs is not a common practice for parents, and they are unaware of other parents who assist the school in this way. Respondents say a barrier are pluralistic ignorance and the fear that different parents might not receive their initiative. Thus, they conform to the expectations and behaviour of the group to avoid social disapproval or exclusion. A further barrier could be the inability to do so due to the demands of aligning with other parental duties after working hours.

It is also reflected in the reduced practical opportunities for parents to assist in the school during a regular day. Despite the 36.58% increase in the difference between actual and expected parental assistance during a regular school day, functionality would require setting up components discussed leading after-school clubs. A barrier is the lack of legislative support for releasing parents from work to cooperate with institutions, as there is currently no legal framework for this in Slovakia. The Labor Code 311/2001 only excuses employee absence in cases of serious reasons, such as a child's illness. Parent assistance in the school environment during the day is only possible when accompanying children with special educational needs, such as in the case of autism, where the presence of a parent is necessary for setting the child's routine or assisting them in new situations in the school environment. As Homolová (2022) states, pedagogical efforts are focused on creating a positive climate and inclusive environment to provide the necessary help to support indirect integration into the peer group.

Limits

The survey's limitation may be an insufficient overview of other relevant contributions and generalization of respondents' answers.

3.4. Conclusion

Cooperation between families and the school institution takes place based on unwritten agreements at the level of the parent's assumption of responsibility and his voluntary initiative. A trend can be observed in implementing formal and informal activities to develop institutional cooperation. Parental participation in various formal and informal activities aimed at cooperation with the school institution is determined by the time commitment and the level of effort required for the activity. Activities such as regular parent meetings and parental participation in school-organized events, which require a low time commitment and passive parental involvement or less effort, are the most feasible forms of cooperation. Other possible activities, which are relatively inexpensive but require certain parental efforts, include mental, emotional, material, and financial contributions. Organizing workplace visits, leading after-school clubs, or assisting in the school institution are time-consuming and require coordination with other work systems.

References

- Antolová, J. (2022). *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi: Dieťa a záškoláctvo*.
- Anyalaiová, M. (2021). *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi: Smútkové poradenstvo a dieťa*. VÚDPaP. Retrieved June 2021, from <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2021/06/Sm%C3%BATkove-poradenstvo-a-die%C5%A5a.pdf>
- Beňačková, R. (2022). *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi: Školská spôsobilosť*. VÚDPaP. Retrieved March 2022, from <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/03/%C5%A0kolsk%C3%A1-sp%C3%B4sobilos%C5%A5.pdf>
- Gogolová, D. (2024). *Spolupráca s rodičmi /Hodnotenie moderných škôl*. Skola21.SK. Retrieved from <https://www.skola21.sk/spolupraca-s-rodicmi-hodnotenie-modernych-skol>
- Haniczková Klinrer, A. (2021). *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi: Dieťa z dysfunkčného rodinného prostredia v edukačnom aj poradenskom procese – Práca s dysfunkčnou rodinou v prípade rozvodu*. VÚDPaP. Retrieved November 2021, from <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Dieta-z-dysfunkcneho-rodinneho-prostredia-v-edukacnom-aj-poradenskom-procese-Praca-s-dysfunkcnou-rodinou-v-pripade-rozvodu-1.pdf>
- Homolová, M. (2022). Inhibičné stratégie ako možnosť riešenia znižovania latentnej agresie u detí predškolského veku. In M. Repiská (Ed.), *CREA-AE 2022: Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie: Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 238–248). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Nyczaj-Drąg, M., & Głazewski, M. (2005). *Współprzestrzenie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Oláhová, K. (2024, October 27). Deti na pracovisku – pravidlá a obmedzenia. *Trend.sk*. Retrieved from <https://www.trend.sk/pravo/deti-pracovisku-nie-su-tabu-ani-samozrejmost-co-moze-co-nie>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). In PISA*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Scholzová, C. (2012). *Význam spolupráce rodiny a školy: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Toblova, E., Ferkova, S., & Poliakova, A. (2020). Research into school and family cooperation from the perspective of teachers and parents. *EDULEARN Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1827>
- Waszczuk, J., Struk, B., & Sawczuk, A. (2024). Traditional and modern forms of cooperation between kindergarten and family: Towards a network society. *Rozprawy Społeczne*, 18(1), 87–97. <https://doi.org/10.29316/rs/183593>
- Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce (The Labor Code 311/2001).
- Zhang, L., Pan, X., & Zhang, S. (2018, August 1). *Study on kindergarten-family cooperation mode in the development of preschool education*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icesem-18.2018.257>

Koncept rodinné výchovy v dětských domovech – rámcová analýza školních vzdělávacích programů

The Concept of Family Education in Children's Homes – a Framework Analysis of School Educational Programmes

ABSTRACT

Příspěvek se zaměřuje na rodinnou výchovu v dětských domovech, která je zkoumána rámcovou analýzou školních vzdělávacích programů vybraných dětských domovů. Vstup dětí z dětských domovů do reálného života bývá obtížný. Reflektování konkrétních svízelných situací a problémů dospívajících jak v teoretické, tak zejména praktické rovině může být jedním z kroků, jak pomoci této cílové skupině zvládat obtíže již v prvních momentech po opuštění ústavního zařízení. Cílem tohoto příspěvku je zjistit, jakým způsobem je řešena tematická oblast rodinné výchovy ve školních vzdělávacích programech vybraných dětských domovů. Výsledky ukazují, že rodinná výchova je ve vzdělávacích programech řešena nejednotně a různě podrobně. Tyto poznatky tvoří základ pro další výzkum zaměřený na zkoumání rodinné výchovy v dětských domovech z perspektivy vychovatelů.

Klíčové slova: rodinná výchova, dětský domov, sexuální výchova, příprava na samostatný život, finanční gramotnost

ABSTRACT

The paper focuses on family education in children's homes, which is examined through a framework analysis of school education programmes in selected children's homes. The transition of children from children's homes into real life is often difficult. Reflecting on specific difficult situations and problems of adolescents both in theoretical and especially in practical

terms can be one of the steps to help this target group to cope with difficulties already in the first moments after leaving the institution. The aim of this paper is to find out how the thematic area of family education is addressed in the school education programmes of selected children's homes. The results show that family education is addressed inconsistently and in varying degrees of detail in the educational programmes. These findings form the basis for further research aimed at examining family education in children's homes from the perspective of educators.

Keywords: family education, children's home, sex education, preparation for independent life, financial literacy

4.1. Úvod

Rodinná výchova dětí vyrůstajících v dětských domovech je tématem, které si zaslouží pozornost jak v teoretické, tak praktické rovině. Ačkoliv tyto děti nejsou vychovávány v přirozeném rodinném prostředí, rodinná výchova je určitým způsobem realizována i v dětských domovech. Cílem tohoto příspěvku je zjistit, jak je téma rodinné výchovy řešeno ve školních vzdělávacích programech vybraných dětských domovů. V první části příspěvku jsou vymezeny teoretické koncepty rodinné a sexuální výchovy. Následně je představen teoretický rámec tématu finanční gramotnosti v kontextu přípravy na samostatný život po opuštění zařízení a dále je vymezen základní rámec ústavní výchovy v České republice se zaměřením na dětský domov. V druhé části příspěvku jsou prezentovány zjištěné výsledky rámcové analýzy školních vzdělávacích programů.

4.2. Terminologické vymezení konceptu rodinné a sexuální výchovy

Dle Uzla (2006) lze sexuální výchovu i s ohledem na pojetí Světové zdravotnické organizace (WHO) a Mezinárodní federace pro plánované rodičovství (IPPF) vymezit jako oblast, ve které je řešena nejen problematika sexuálního života, ale i témata spadající pod oblast výchovy k mezilidským a rodinným vztahům. Sexuální výchova tedy představuje širší pojem než rodinná výchova, která je její přirozenou součástí. Tento fakt potvrzuje i Janiš (In Svatoš, 2002, s. 49), když píše, že rodinná výchova představuje „jednu z krajností široce pojaté sexuální výchovy zaměřenou na budoucí manželskou a rodičovskou roli, kde vlastní sexuální výchova je pouze součástí přípravy na život v dospělosti.“ S ohledem na teoretická východiska a interpretaci rodinné výchovy ve školních vzdělávacích programech jsme téma rozčlenily do následujících oblastí: sexuální výchova, výchova k partnerství, manželství a plánovanému rodičovství a finanční gramotnost v kontextu přípravy na samostatný život.

Uzel (2006) píše, že důležitým aspektem sexuální výchovy je důraz na prevenci sexuálního zneužívání dětí, ale i kultivaci vzájemných vztahů, budování pocitu vzájemné úcty a zodpovědnosti. Jedním ze stěžejních témat je tak přirozeně i láska. Dle Kamanové (2014) se tedy jedná o výchovu, která směřuje k převzetí tří sociálních rolí, kterými jsou role sexuální, partnerská a rodičovská.

Dle Trojana (2009, s. 9–10) „dětí, a to i velmi malých, potřebují pozornou a účelnou sexuální výchovu. Jestliže rodiče k tomuto vzdělání přistupují zodpovědně, připravují své děti na nároky života a na nutná rozhodnutí, se kterými se setkají. Poznají-li rodiče, že se dítě chce zeptat, a odpovídají mu otevřeně a láskyplně, jsou na nejlepší cestě poskytnout mu kvalitní rodinnou sexuální výchovu.“ V případě dětského domova zde samozřejmě nehraje roli rodič jako informátor, ale vychovatel. Uzel (2006) píše, že nejčastěji vychovávající znejistí z toho důvodu, že mají obavu, aby dítěti neřekli mnoho informací příliš brzy. Strach je v tomto případě zbytečný, protože dětská mysl přijme ty informace, které jsou jeho věku a z toho vyplývající duševní kapacitě přístupné a srozumitelné. Vychovatelé by v souvislosti se sexuální výchovou měli přemýšlet spíše tak, aby dítěti neřekli příliš málo a příliš pozdě. Šilerová (2003) však dodává, že v kontextu zdravého duševního a psychosexuálního vývoje je potřeba zvažovat hranice sexuální výchovy. Nejen rodiče, ale ani vychovatelé by neměli používat vulgarismy, posměšky, odsuzování např. ve vztahu k opačnému pohlaví anebo lidem s menšinnou sexuální orientací. Děti z dětského domova mnohdy pochází z patologického rodinného prostředí. Vychovatel tak musí veškerou komunikaci, která se mimo jiné týká témat spadajících do rodinné a sexuální výchovy, přizpůsobovat specifikům konkrétních klientů, které jsou určeny jejich dosavadními znalostmi a zkušenostmi právě z rodinného prostředí.

4.3. Finanční gramotnost u dětí v kontextu přípravy na samostatný život po opuštění dětského domova

Finanční gramotnost by se u dětí měla budovat co nejdříve. I malé děti by už měly být edukovány o skutečnosti, že k nákupu věcí potřebují peníze. Prostřednictvím finanční gramotnosti také poznávají hodnotu peněz, tedy že když si dítě anebo dospívající bude chtít koupit něco dražšího, musí si peníze ušetřit. Dále je v této návaznosti vhodné předcházet impulzivnímu utrácení veškerého kapesného najednou (Wenzl In Wenzl et. al., 2022).

Finanční gramotnost představuje dovednost, kterou je možné se naučit. Rodiče, pararodiče a škola jsou těmi hlavními subjekty, které dítě učí finanční gramotnosti (Noveský In Wenzl et. al., 2022). U dětí v ústavní péči tuto roli přebírají vychovatelé, kteří

vystupují v roli přirozeného učitele o finančních záležitostech. V dětském domově tato přirozená edukace probíhá prostřednictvím života v rodinných skupinkách, ve kterých se vychovatelé a děti podílejí na obhospodařování domácnosti jako v běžné rodině. Jako prostředek edukace mohou posloužit i workshopy a prožitkové projekty, což potvrzují i získaná data v rámci tohoto výzkumného šetření.

Jako další praktický příklad je možné uvést zážitkovou hru *Finanční pevnost*, která je určena přímo pro děti vyrůstající v prostředí dětského domova. Autorkami jsou odborná asistentka dr. Bohumila Svitáková a studentka Lucie Bohuslavová z Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Tato hra vznikla ve vzájemné spolupráci s řediteli a zástupci jednotlivých dětských domovů. Jedná se o koncept hry, ve kterém si hráči vyzkoušejí vydělat peníze a zároveň tak hradit běžné životní výdaje, kterými jsou např. náklady na bydlení aj. Ve hře jsou vyobrazeny i typické situace „výhodných“ nákupů a půjček, se kterými se dospívající mohou v běžném životě potkat. Prostřednictvím této hry se děti učí rozhodovat o finančních výdajích, čímž jsou edukovány nejen o hospodaření s penězi, ale také o nutnosti pravidelného spoření. Jedná se o hru, která je přístupná dětem starším 15 let (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2024, online).

Analýza projektu „Neviditelní“ potvrzuje, že nejtěžšími výzvami, kterým mladí dospělí po opuštění dětského domova čelí, jsou zajištění vlastního bydlení, stabilního zaměstnání a jejich finančního zabezpečení. Šance, že tento přechod do reálného života zvládnou, se výrazně snižuje v momentě, kdy neobdrží potřebnou finanční, psychologickou a osobní podporu. Je zřejmé, že finanční tíseň je ten prvotní a nejpalčivější problém, kterému tito jedinci čel (Projekt Neviditelní, 2024, online). Dle rozhodnutí konkrétního dětského domova dítě obdrží odchodné anebo tzv. praktický balíček, jehož součástí je materiální vybavení. Existuje i možnost, že mladý dospělý obdrží jak odchodné, tak i materiální balíček (Měrková, Sedláček, 2017, online). I realizátoři projektu „Neviditelní“ (2024, online) dodávají, že v dětských domovech jsou realizována různá školení o finanční gramotnosti, ale hospodaření s penězi v reálném životě je pro klienty dětského domova i tak pochopitelně velmi náročné.

Jako reakce na potřebu pomoci mladým dospělým, kteří opouštějí dětské domovy, vznikl projekt *Restart* Nadačního fondu Veroniky Kašákové. V rámci projektu je dospívajícím, kteří mají zájem, nabízena pomoc a podpora při vstupu do reálného života po opuštění ústavní péče. Tato vize je uskutečněna s pomocí tzv. průvodce dospívajícího, vyškoleného profesionála, jehož cílem je dětem předat potřebné zkušenosti a zároveň být oporou v nelehkých životních situacích, do kterých se při vstupu do reálného života dostávají. Spolupráce je zahájena sestavením tzv. individuálního plánu, jehož součástí jsou témata jako finanční hospodaření, bydlení, hledání optimálního zaměstnání, budování a udržování kvalitních vztahů aj. Tato a související témata jsou s průvodcem 2x měsíčně diskutována (Nadační fond Veroniky Kašákové, 2019, online).

4.4. Ústavní výchova v České republice se zaměřením na dětský domov

Ústavní výchova je nařízena v případech, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena takovým způsobem, že se jedná o rozpor s jeho zájmy. V těchto situacích bývá narušen řádný tělesný, duševní a rozumový stav a vývoj dítěte. Dále se může jednat o situace, kdy rodiče nemohou výchovu dítěte zabezpečit. Nařízení ústavní výchovy by mělo být poslední alternativou řešení nepříznivé rodinné situace poté, kdy jiná opatření nenaplnila svůj účel. Soud je zpravidla povinen zjistit, zda existuje možnost svěřením dítěte do péče jiné fyzické osoby. Nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodiny nelze považovat za pohnutku k nařízení ústavní výchovy, jestliže rodiče jsou schopni zabezpečit dítěti adekvátní výchovu a plnit tak ostatní povinnosti, které vyplývají z jejich rodičovské zodpovědnosti (Zákon č. 89/2012 Sb.).

Dětský domov pečuje o děti od 3 do 18, případně 19 let. Pokud se klient soustavně připravuje na výkon svého povolání, může být pobyt v dětském domově prodloužen do 26 let. Dětský domov je určen pro děti bez závažných poruch chování. Vzdělávání těchto dětí probíhá ve školách mimo zařízení dětského domova. Základní organizační jednotkou dětského domova je rodinná skupina, kterou tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí různého věku a pohlaví. Sourozenci bývají zařazeni do totožných rodinných skupin (Zákon č. 109/2002 Sb.).

4.4.1. Rámcová analýza školních vzdělávacích programů (ŠVP) dětských domovů s akcentem na rodinnou a sexuální výchovu

Rámcová analýza školních vzdělávacích programů dětských domovů byla zvolena jako metoda z důvodu prvotního náhledu na řešenou problematiku. Ritchie a Spencer (1994) hovoří o rámcové analýze v kontextu usnadnění systematického zkoumání dat, které rozčlenili do dvou fází. První fáze se věnuje především organizaci dat. Data jsou důkladně rozdělena a redukována. Druhá fáze již analyzuje a interpretuje data, kdy interpretace může mít podobu explanatorní nebo popisné zprávy. Ritchie a Spencer (1994) využívají metodu sestavování textových tabulek, která byla použita i autory rámcové analýzy. Do tabulek je nutné vložit dostatečné množství dat, aby vypovídající hodnota byla co možná nejvyšší a zároveň je důležité myslet i na to, aby dat nebylo příliš mnoho (Ritchie a Spencer, 1994).

Hendl (2012) vymezuje techniku rámcové analýzy jako postup analýzy kvalitativních dat v prvotní fázi, která směřuje k lepšímu uspořádání dat. Rozděluje rámcovou analýzu na čtyři etapy:

1. Vytváření témat, subtémat a konceptů.

2. Označení dat – indexace (forma kódování) vedoucí k zpřesnění kategorizačního systému.
3. Tvorba tabulek a schémat.
4. Sumarizace a syntéza získaných dat.

Postup jsme využily především k vytváření tabulek a schémat (Hendl, 2012).

4.5. Datový materiál

Výzkumným vzorkem se stalo devět školních vzdělávacích programů náhodně vybraných dětských domovů v České republice. Z důvodů zachování anonymity nejsou uvedeny konkrétní specifikace vybraných dětských domovů.

Tabulka 1. Charakteristika vybraných zařízení

Označení	Dětský domov (základní charakteristika – počet dětí, druh zařízení, ubytování)
DD1	Kapacita 40 dětí, pět bytů v budově (maximálně 8 dětí v jednom bytě)
DD2	Kapacita 40 dětí, sedm rodinných skupin
DD3	Kapacita 24 dětí, dva byty mimo hlavní budovu (4 a 5 dětí), jeden byt v budově dětského domova se samostatným vchodem
DD4	Kapacita 20 dětí, dvě bytové jednotky pro 16 dětí, jeden startovací byt pro 4 děti
DD5	Kapacita 24 dětí, dva byty pro 7-8 dětí, cvičný byt pro dvě starší děti, jeden byt mimo areál (7 dětí)
DD6	Kapacita 83 dětí, rozdělení bytů do různých objektů (čtyři byty, jeden byt, čtyři byty a pět startovacích bytů), v hlavní budově startovací byty
DD7	Kapacita 100 dětí (více pracovišť), celkem 13 rodinných skupin na šesti místech
DD8	Kapacita 64 dětí, 8 bytových jednotek
DD9	Kapacita 40 dětí, 5 rodinných skupin

Zdroj: vlastní zpracování.

Stanovení cílů pro rámcovou analýzu

Hlavní cíl: Zjistit, jak je reflektována rodinná výchova ve školním vzdělávacím programu vybraných zařízení.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jak je vymezen cíl výchovy a vzdělávání v dětském domově.
- Zjistit, jak je ukotvena ve školním vzdělávacím programu výchova k partnerství, manželství a plánovanému rodičovství.
- Zjistit, jak je plánována sexuální výchova ve školním vzdělávacím programu.
- Zjistit, jak řešena oblast přípravy na samostatný život s akcentem na finanční gramotnost ve školním vzdělávacím programu vybraných zařízení.

Konstruování indexů

Při sestavování konceptuálního rámce šetření jsme uvažovaly o čtyřech základních tématech, které jsme dále rozdělily na další podtémata, viz. tab. 2.

Tabulka 2. Konstruování indexů

Základní téma	Podtéma 1	Podtéma 2	Podtéma 3
Zaměření dětského domova	Obecný cíl	Konkrétní cíl	Poslání
Výchova k partnerství, manželství a plánovanému rodičovství	Věk	Témata	Kompetence
Sexuální výchova	Témata v kontextu věku	Metody a formy	Kompetence
Příprava na samostatný život	Finanční gramotnost	Příprava na odchod	Témata a metody

Zdroj: vlastní zpracování.

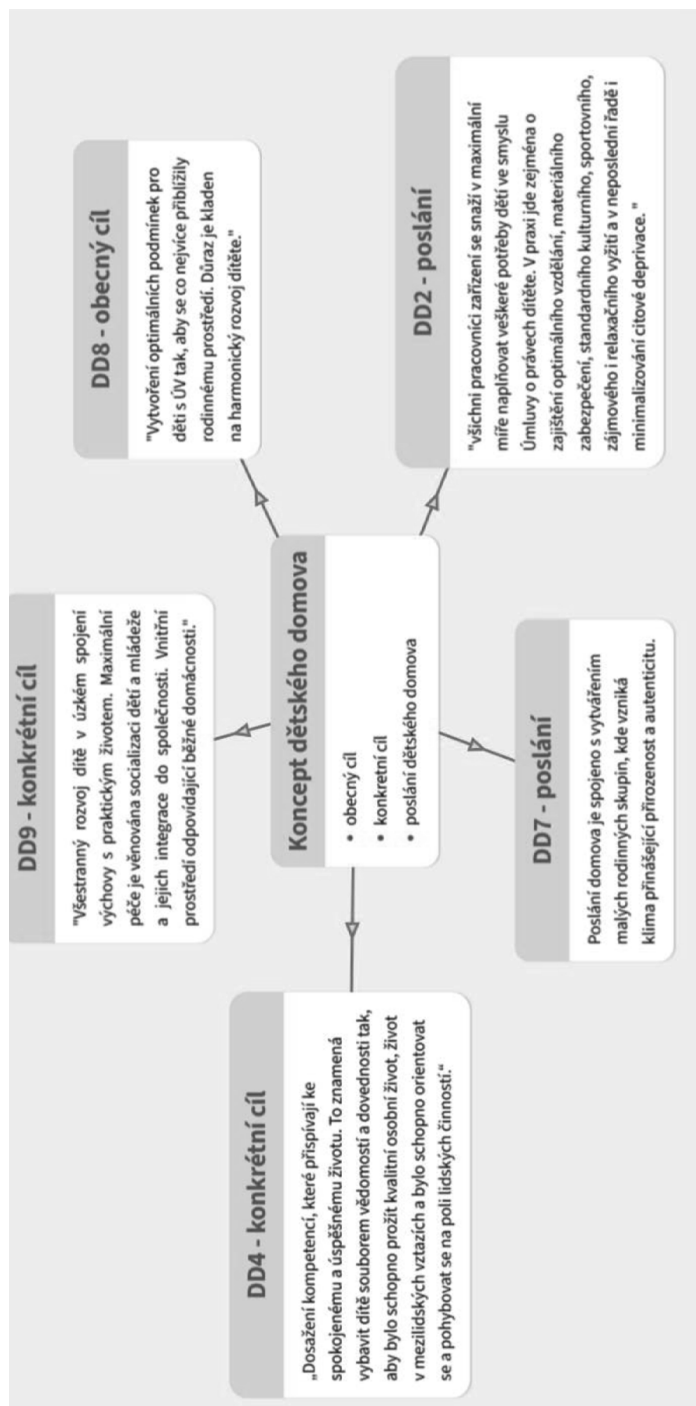
Analýza dat

Předkládaná analýza představuje stručné shrnutí šetření ve vymezených oblastech, kterými jsou koncept dětského domova, oblast výchovy k rodičovství a plánovanému rodičovství, sexuální výchova a příprava na samostatný život v kontextu finanční gramotnosti.

Koncept dětského domova

První téma rámcové analýzy se zaměřilo na cíle a poslání vybraných dětských domovů. Všechna zařízení směřují k cíli, který je spojen s vytvářením prostoru pro získávání kompetencí u dětí, které vedou k úspěšnému začlenění do společnosti.

DD2 se zaměřuje na dovednosti jako jsou samostatnost, schopnost aktivního zapojení do společenského života, sebeovládání, úspěšné dokončení studia, finanční gramotnost, nebo vytvoření si pracovních návyků. DD5 cílí v rámci poslání dětského domova na maximální vytvoření rodinného prostředí a také na připravenost dětí k vedení samostatného života při dosažení plnoletosti. DD6 mimo jiné uvádí zaměření na kompenzaci negativních zkušeností dětí z minulosti a vytváří prostor pro získávání osobnostních a sociálních kompetencí. DD1 vymezuje jeden obecný cíl, který je dále doplněn o řadu dílčích cílů. Hlavní cíl je opět spojený se získáním připravenosti pro samostatný a plnohodnotný život ve společnosti. DD3 spojuje získání kompetencí nejen se začleněním, ale rovněž s možným návratem do společnosti. DD7 spíše hovoří o poslání dětského domova, které je spojeno s vytvářením malých rodinných skupin, ve kterých vzniká klima přinášející přirozenost a autenticitu rodinného prostředí.

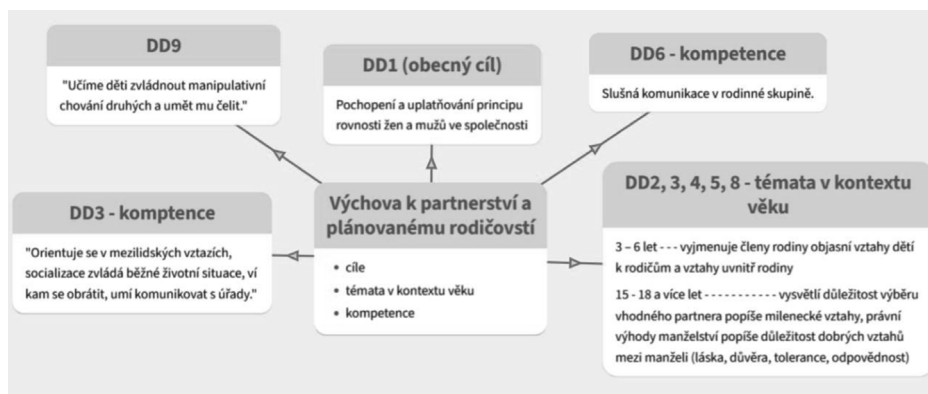


Obrázek 1. Ukázka indexů tématu koncept dětského domova

Zdroj: vlastní zpracování, Orgpad.

4.6. Výchova k partnerství, manželství, plánovanému rodičovství

V oblasti výchovy k manželství a plánovanému rodičovství nalézáme ve školních vzdělávacích programech různé přístupy. Pět dětských domovů má ve svých programech přímo uvedenou rodinnou a sexuální výchovu v souvislosti s věkem, kdy k jednotlivým věkovým obdobím přiřazují konkrétní cíle, kterých by děti měly dosáhnout. Témata související s oblastí výchovy k partnerství, manželství a plánovanému rodičovství, je možné nalézt i v oblastech nazvaných provoz domácnosti, základní domácí práce, ošetřování nemocného. V ostatních dětských domovech nalezneme spíše výchovu k partnerství, manželství rodičovství a plánovanému rodičovství ukrytou pod různými kompetencemi, nebo na jiných místech, např. v cílech. DD1 má např. u kompetence k řešení problémů (nabídnutí pomoci, řešení konfliktů), nebo u kompetence sociální a personální (schopnost empatie, uvědomění sociálních rolí). DD6 uvažuje podobně, kdy u kompetence komunikativní uvádí důraz na slušnou komunikaci a takt k ostatním v rodinné skupině, v dětském domově i ve společnosti, nebo v kompetenci občanské se zaměřuje na znalost práv a povinností. Jeden dětský domov se nezaměřuje na konkretizaci směřování v oblasti jednotlivých kompetencí, ale spíše na výběr aktivit z oblastí environmentální výchovy, pracovní výchovy apod. Nejstručnější školní vzdělávací program má DD7, kde nalezneme informace spojené s dodržováním etiky komunikace, se seznámením dětí s nutností dodržování mravních hodnot a slušného jednání, s rozvojem empatie a s udržováním dobrých vztahů. DD9 uvádí mimo jiné i následující kompetence „dokáže přivolat pomoc v případě ohrožení vlastní nebo jiné osoby, má povědomí o základních mravních hodnotách v rodině i ve společnosti.“

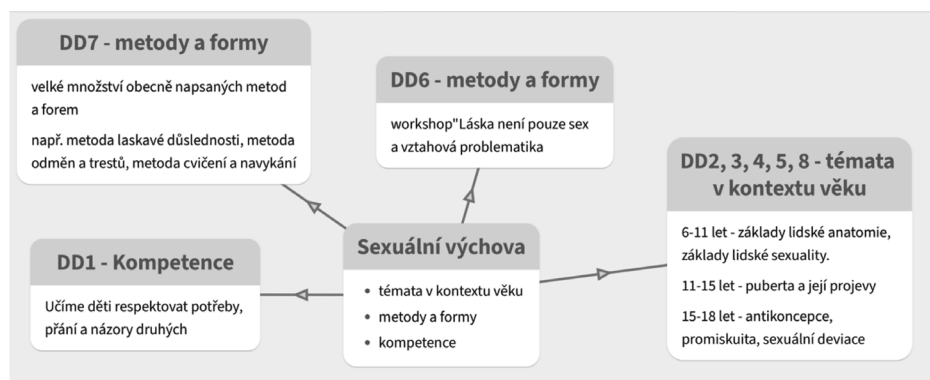


Obrázek 2. Ukázka indexů k tématu výchova k partnerství a plánovanému rodičovství

Zdroj: vlastní zpracování, Orgpad.

Sexuální výchova

Oblast sexuální výchovy je většinou řešena společně s oblastí rodinné výchovy. Tři dětské domovy tuto oblast vůbec nereflktují. V kompetencích se pak objevují obecné informace spojené převážně se schopností tolerance potřeb druhých, respektu k druhému a také by šlo spojitost nalézt v kompetenci umění říci ne. V komunikativní kompetenci je možné nalézt schopnost vyslechnout druhé a umět si říci svůj názor. Dětské domovy, které zařazují sexuální výchovu k rodinné výchově, rozdělují výchovu do čtyř věkových období, ke kterým přiřazují jednotlivé úkoly. Toto vymezení je spojeno s tzv. Programem rozvoje osobnosti dítěte (PROD). V rámci PROD u má každé dítě svého klíčového pracovníka, který zodpovídá za plnění nastavených úkolů.



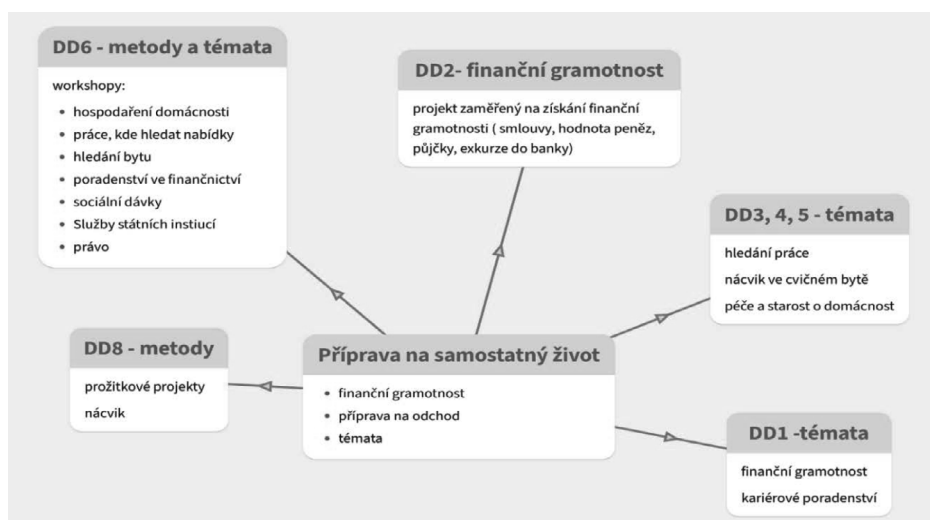
Obrázek 3. Ukázka indexů k tématu sexuální výchova

Zdroj: vlastní zpracování, Orgpad.

Příprava na samostatný život v kontextu finanční gramotnosti

Poslední sledovaná oblast se zaměřila na odchod z dětského domova v souvislosti s přípravou na samostatný život a finanční gramotnost. Ve všech dětských domovech nalezneme zahrnutou finanční gramotnost. Pět dětských domovů uvádění získání finanční gramotnosti v obecných cílech, tři dětské domovy ji zařazují mezi kompetence pracovní. Důraz při charakterizování finanční gramotnosti je kladen na seznámení s rodinným rozpočtem, hospodaření s kapesným, najít si práci a bydlení. Zajímavé jsou doplňkové aktivity a činnosti. DD4 realizuje vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti v rámci projektu. DD6 pořádá pro děti workshopy s tématem finanční gramotnost a hospodaření domácnosti. DD5 zařazuje mezi kompetence i kompetence finanční. Přípravy na samostatný život se objevuje u pěti dětských domovů nejen v rodinné a sexuální výchově, ale také např. v provozu domácnosti, vaření atd. DD6 realizuje různé pomocné činnosti při přípravě na odchod dítěte z dětského domova, mezi které můžeme zařadit cílený osobnostně sociální výcvik, pobyt v přechodových bytech,

nácvik života v zaměstnání a workshopy na téma práce, nebo sociální dávky. DD2 vymezuje jako jeden z hlavních úkolů dětského domova připravovat starší děti na odchod z dětského domova. Příprava probíhá prostřednictvím rozhovorů. Zařízení má speciálně sestavený plán přípravy na samostatný život, ve kterém má zařazená témata jako volba povolání, další profesní rozvoj, zaměstnání, příspěvky a sociální dávky, vedení domácnosti, hospodaření s vlastními financemi, samostatné bydlení, úřady a lékaři, sexualita a vztahy. DD8 zařazuje do činností, které nazývá začlenění do života, témata spojená i s žádostí o byt, s koupí bytu, upozornění na včasné platby. Zároveň zmiňuje i prožitkové projekty zaměřené na praktické těžkosti v životě.



Obrázek 4. Ukázka indexů na téma příprava na samostatný život

Zdroj: vlastní zpracování, Orgpad.

4.7. Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo zjistit, jak je řešena rodinná výchova ve školních vzdělávacích programech vybraných dětských domovů. V teoretické části byly popsány teoretické koncepty rodinné a sexuální výchovy a téma finanční gramotnosti v kontextu přípravy na samostatný život. Zastřešující řešenou oblastí teoretické části bylo téma ústavní výchovy v České republice se zaměřením na dětské domovy. V rámci kvalitativního výzkumného šetření byla provedena rámcová analýza devíti náhodně vybraných dětských domovů v České republice. Prostřednictvím interpretace zjištěných výsledků byly představeny konkrétní aspekty rodinné výchovy ve vybraných dětských domovech. Ke zjištěným výsledkům je třeba přistupovat s jistou rezervou. Zjištěná

data nelze zobecňovat, což lze považovat za limit tohoto výzkumného šetření. Zjištěné výsledky potvrzují, že rodinná výchova a témata související jsou řešena ve vybraných dětských domovech nejednotně. S ohledem na výše uvedené lze konstatovat, že cíl tohoto příspěvku byl splněn.

References

- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Janiš, K. (2002). Příspěvek k pojetí rodinné výchovy. In T. Svatoš (Ed.), *Rodinná a sexuální výchova: problémy, akcenty, souvislosti* (pp. 48–51). Gaudeamus.
- Kamanová, L. (2014). Sexuální výchova v rodině: co víme z výzkumných studií. *Studia Pedagogica*, 19(3), 30–46. <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/130960.pdf>
- Měrková, B., & Sedláček, R. (2017). *Příručka pro děti odcházející z dětských domovů nebo pěstounské péče*. Centrum J. J. Pestalozziho. <https://www.nadacesirius.cz/soubory/projekty/pestalozzi/prirucka-pro-odchazejici.pdf>
- Nadační fond Veroniky Kašákové. (2019). *O projektu Restart*. <https://www.nfvk.cz/o-programu-restart/>
- Noveský, I. (2022). Finanční gramotnost. In M. Wenzl, L. Bříza, M. Malá, I. Noveský, A. Panenka, K. Dobiaš, M. Novák, & C. Šaldová, *Jak na ně – na teenagery* (pp. 47–60). Galerie EfEf s. r. o.
- Projekt Neviditelní. (2024, June 11). *Z dětského domova rovnou do samostatného života*. <https://neviditelni.org/blog/z-detskeho-domova-rovnou-do-samostatneho-zivota>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman & R. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 173–194). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203413081_chapter_9
- Šilerová, L. (2003). *Sexuální výchova*. Grada.
- Trojan, O. (2009). *Jak mluvit s dětmi o sexu*. Fragment.
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. (2024, November 26). *Finanční pevnost: Hra, která učí finanční gramotnosti děti z dětských domovů*. <https://www.utb.cz/aktuality-akce/financni-pevnost-hra-ktera-uci-financni-gramotnosti-deti-z-detskych-domovu/>
- Uzel, R. (2006). *Sexuální výchova*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Wenzl, M. (2022). Finanční gramotnost. In M. Wenzl, L. Bříza, M. Malá, I. Noveský, A. Panenka, K. Dobiaš, M. Novák, & C. Šaldová, *Jak na ně – na teenagery* (pp. 47–60). Galerie EfEf s. r. o.
- Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. (2002). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
- Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník. (2012). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Preparing Social Educators: Bolstering Ethics in Sociology of Family

ABSTRACT

Improving standards in social education and counseling, particularly in ethics, can play a crucial role in addressing various challenges faced by adolescents today. Yet, to what extent is ethics education developed and included into preparation? What might be some efficient ways of improving ethics development in the classroom and beyond? This article is motivated by such questions. After first addressing the relationship between contemporary youth issues and ethical education, the text examines the general content of an important social education course. It also addresses what such course may look like in the context of more proper ethical education. Modifying curricula is very demanding and one course on ethics does not suffice. Based on current trends in tertiary education, the text offers a solution: implementation of personal-professional philosophies as a tool to deepen ethics in social education and practice.

Keywords: social education, ethics, ethical education, philosophies, tools in education

5.1. Introduction

Today's youth is facing a range of challenges, many of which were uncommon or unfamiliar to the prior generations. They are, for example, grappling with serious issues including family and mental health problems, disruptions of their well-being stemming from various addictive behaviors, and pervasive violent behaviors such as bullying.

The core of many of these issues, along with potential solutions, lies in ethics, a system of beliefs within a society that determines what is considered good, right, and proper. This ethical framework guides decisions on what behaviors are acceptable and which are not. For example, consider the question: Is it ethically permissible to allow children to use the internet unsupervised? If so, should there be at least some built-in limits? While some might argue that children should have unrestricted access

to information and social interactions online, others might highlight the dangers associated with cyberbullying, exposure to inappropriate content, and development of addictions.

For many readers, this may prompt a recognition that ethical questions, while acknowledged as important, are often missing from or are oversimplified in daily life. As one author observed, in contemporary society, “there is simultaneously a receding interest in issues of the good and an intensification in commitments to the Good” (Gergen, 2020). Indeed, this speaks to a trend where, despite the proliferation of ethical dilemmas in modern life, there is a diminishing focus on discussing and addressing ethical principles, even as individuals and institutions become increasingly committed to promoting ideals of justice, fairness, and well-being.

While there are numerous avenues through which one could advocate for the strengthening of ethical awareness and practice, it is undeniable that education – particularly the education of future social educators – holds the most significant potential for fostering long-term change in this area. Educators are not only responsible for imparting knowledge and skills but also for shaping the moral and ethical development of young individuals. The values, principles, and ethical reasoning they model in their professional practices have a profound influence on students, both directly and indirectly.

So, to what extent is ethical education developed and included into preparation? What might be some efficient ways of improving ethics in the classroom and beyond? The following text examines how an important social education course is generally taught. It also addresses what such course may look like in the context of proper ethical education. Modifying curricula is very demanding and one ethics course does not suffice; further, many courses may share the same ethics elements. Based on current trends in tertiary education, the text offers a solution: *implementation of personal-professional philosophies as a tool to deepen ethics in social education and practice*.

5.2. Contemporary Issues and Ethical Practices

As mentioned, there are many problems that youth must cope with today. Common are family-related challenges, such as parental conflict and instability, with research indicating that more than 40% of children in the United States will experience parental separation during their childhood. These family stressors are often compounded by mental health disorders that affect one in seven adolescents globally; depression and anxiety are the most common (WHO, 2024). Data indicates that 20% of students aged 12-18 experience bullying, in turn associated with negative mental health

outcomes, including increased rates of anxiety and depression (CDCb, 2021). Substance abuse is also a significant concern, with agencies reporting that 15% of high school seniors have used illicit drugs, underscoring the ongoing challenge in this area (APA, 2024).

Also, driven by social media and its addictive design and constant exposure to volumes of eclectic bits of media and text, youth is not only losing the ability to focus and concentrate to complete productive tasks; they are also developing a sense of psychosocial issues such as cyberaddiction and hyperindividualism (excessive individualism). All foster sense of isolation and disconnection. These issues are not isolated; rather, they are often interconnected, with each exacerbating the others. For example, bullying can contribute to the development of mental health problems, while both bullying and mental health disorders can increase the risk of addiction (DHHS, 2021; CDCa, 2021).

Improving standards in social education and counseling, particularly in ethics (Gill & Thomson 2020), can play a crucial role in addressing various challenges faced by adolescents, including mental health issues, bullying, substance abuse, and harmful behaviors. Ethical counseling, grounded in core principles such as confidentiality, autonomy, or moral development, offers a framework that ensures young people receive supportive care. By creating an environment where confidentiality is kept, counselors create a space where students feel secure in discussing personal issues. This facilitates early intervention for mental health concerns and reduces stigma surrounding help-seeking behavior (WHO, 2024). Respecting autonomy allows students to make informed decisions, promoting self-awareness and reducing engagement in risky behaviors such as substance misuse and unhealthy relationships (APA, 2024).

Ethical counseling also plays a critical role in mitigating hyperindividualism, a prevalent issue among youth, by fostering empathy and community building. In this context, counselors can guide students in developing healthy relationships and cultivating a sense of belonging, essential for emotional well-being. Ethical practices further contribute to addressing family issues by providing support while respecting family dynamics and encouraging open communication without judgment (CDCa, 2021). Moreover, ethical counseling approaches are vital in combating bullying by promoting respect, empathy, and conflict resolution skills, thereby helping to create a safer and more inclusive school environment (DHHS, 2021).

In addition, ethical counseling practices can help adolescents explore the underlying causes of their substance use, offering a supportive space for self-reflection and the development of healthier coping mechanisms. Addressing risk behaviors through ethical counseling involves guiding students to understand the consequences of their actions, helping them develop better decision-making skills and facilitate

personal growth. Ultimately, integrating ethical standards into counseling and social education ensures that young individuals receive the comprehensive, empathetic support they need to become healthy adults and make informed choices that contribute to their long-term well-being.

To face effectively such challenges, educators must be prepared well. This preparation requires comprehensive training that encompasses ethical practices, cultural competence, and research grounded care. Continuous professional development is essential to ensure that educators remain informed about the latest best practices and ethical standards. Access to resources such as counseling manuals and support networks, *and the desire to seek them out and use them*, is crucial for providing ongoing guidance and support. By embedding these ethical principles into social education curricula, educators can cultivate a nurturing environment that not only supports the development of today's youth but also equips them to navigate the difficulties of modern life more effectively.

However, it is equally important to recognize that approaches to educating future social professionals should differ from ones employed with students in other majors. While all students may benefit from a foundational understanding of ethical principles and their application, future social professionals require a more specialized curriculum. The emphasis is on a deeper understanding, embrace and the application of these principles, namely within the context of real-world challenges. The aim should be to realize these not in one but in most specialized courses, including Sociology of Family explored in the next section.

5.3. General Approaches to Sociology of Family

When we examined a set of syllabi from Sociology of Family courses from various universities in a mix of programs, we found the courses were mostly similar in their content and structure. The following paragraphs outline the content organized into modules (which may span more than one lesson).

The courses usually open with an *Introduction*, discussing the purpose (a sociological analysis of family, focusing on its interpretations, forms, functions, and the influences on it), outline, the learning outcomes for the course (e.g. describe the intersection between family life and the public sphere, apply various theories in analyses of family, and understand how state and its policies and cultural shifts impact family development), and the expectations.

This is generally followed by *Theory and definitions* module providing the foundation for understanding families through a sociological lens. It covers the common interpretations of family, historical evolution, and the pros and cons of

various theoretical frameworks. The aim is to highlight the importance of studying families within the larger societal context, providing students with different perspectives to analyze family dynamics. By the end, students should be able to articulate the sociological significance of families and apply various theories to understand their complexities.

The next module, *Family functions*, examines the critical functions families perform in society, with a particular focus on the socialization. It covers topics such as emotional support, economic cooperation, socialization of children, and the transmission of culture and values. By examining these functions, students gain insight into how families contribute to the stability and well-being of individuals and communities. The objective of this module is to understand the complex roles families play and how these roles have evolved over time. By the end of this module, students should be able to articulate the different functions of families, explain their significance, and analyze how changes in society impact these roles.

The section *Family dynamics and roles* explains how family members interact, the significance of different types of communication, conflict resolution, and the division of roles and responsibilities. Its goal is to provide students with an understanding of how effective communication contributes to family functioning and the impact of role expectations on family dynamics. Students will explore how gender, age, and cultural norms influence interaction styles and role division. By the end of this module, participants should be able to analyze communication patterns within families, understand the importance of clear and effective communication, and assess how roles are negotiated and maintained within different family contexts.

The module on *Family diversity and adaptation* explores the range of family forms and structures that exist across some cultures and societies and their adaptation to various pressures and forces. It covers, among others, nuclear families, extended families, single-parent families, cohabitation, or same-sex families. The section emphasizes the importance of appreciating the diversity within family structures. It may expand on how family has been conceived traditionally, encouraging students to think about how different family forms respond to and are shaped by various factors. By the end of this module, students should be able to identify the variety of family structures, understand the factors that contribute to this diversity, and critically analyze the implications of these differences for individuals and societies.

The *Marriage and parenting* section addresses the sociological dimensions of marriage and parenting, examining how these relationships are formed, maintained, and evolve over time. It covers topics such as social norms and cultural expectations surrounding marriage, the processes of dating and mate selection, and the roles and

dynamics within marital relationships. The module also delves into various parenting styles, the sociological theories related to child-rearing, and the impact of social class, race, and gender on parenting practices. The aim is to impart how societal norms and values shape marriage and parenting, and to analyze the complexities involved in these intimate relationships. By the end of this module, participants should be able to evaluate critically the social processes that influence marriage and parenting, understand the diversity of experiences within these relationships, and apply sociological theories to real-world contexts.

Finally, the courses often address *Class and inequality*. In those modules, students learn how social class and economic inequality influence family life, including access to resources, educational opportunities, and health outcomes. This module also examines the intersectionality of class with other factors such as race, gender, and ethnicity, and how these intersections further impact family experiences. The objective is to provide a comprehensive understanding of how class and inequality shape family life and to develop critical thinking skills to analyze these issues. By the end here, students should be able to explain the impact of social class on family dynamics, recognize the interrelated effects of various forms of inequality, and assess the effectiveness of policies aimed at reducing social disparities.

5.4. Ethics, Education and Sociology of Family

As noted earlier, ethical aspects of social education courses are often left in the background (Gill & Thomson 2020), despite their importance to preparation of future professionals that help (young) people (e.g. social work, social education). This was also attested by the above analysis of the content of a standard Sociology of Family course, generally required of social (education) majors. To be more specific, we speak of ethical aspects such as respect for diversity, equity and inclusion, moral development, critical thinking, and social responsibility. Let us describe these below along with some ways of internalizing them primarily in a course setting.

Respect for diversity in social education means recognizing and valuing the rich variety of cultural, ethnic, gender, and ability-based differences that individuals bring. This is essential for future social workers as they will engage with people from all walks of life, demanding a better understanding and respect for these differences; they will be able better to provide effective and empathetic support. Encouraging this can involve activities like cultural competence training, immersive cultural experiences, and reflective discussions on bias and privilege. These activities help future social workers develop a broader perspective, nurturing an inclusive mindset that respects and celebrates diversity.

Equity and inclusion focus on ensuring that everyone has fair access to resources and opportunities, regardless of their background or circumstances. For social workers, this means advocating for and implementing practices that promote fairness and dismantle systemic barriers that contribute to inequality. It is vital because it ensures that all individuals can participate fully in society. Educational activities to encourage equity and inclusion might include role-playing scenarios to develop inclusive practices, workshops on social justice, and implementing community projects that address local disparities. These in and out of classroom experiences prepare social workers to be proactive and effective advocates for equitable treatment and inclusion.

Moral development in social education involves nurturing ethical reasoning and moral judgment of future social workers. This is important because they will likely be faced with complex ethical dilemmas and will have to take decisions that align with professional values and standards. Activities that promote moral development might include ethical case studies, debates on moral issues, and mentorship programs where experienced social workers share their decision-making processes. These activities help students develop a strong moral compass, ensuring they can navigate ethical challenges with integrity and compassion.

Critical thinking is the ability to analyze and evaluate information and situations to make informed and reasoned decisions. For social workers, this skill is vital as they must assess clients' needs, identify appropriate interventions, and evaluate outcomes. Encouraging critical thinking can involve activities such as problem-based learning, where students tackle real-world social issues, and reflective journaling to analyze their thoughts and experiences critically. These practices are hoped to enhance their ability for independent and creative thinking, preparing them to handle the complexities of social work.

Social responsibility in social education emphasizes the obligation of social workers to contribute positively to society and advocate for systemic change. This principle is key to upholding social justice and improving well-being in community and its members. To nurture social responsibility, educational programs might include service-learning projects, where students engage in community service, and advocacy training, which equips them with the skills for leadership in promoting social causes. These activities cultivate a sense of duty and commitment to making a difference, allowing future social workers to be agents of positive change.

5.5. New Tools: Personal-Professional Philosophies

The above sections speak to ethical aspects in social education, including some, such as respect for confidentiality, autonomy, and accountability, not explicitly addressed. Developing such aspects in students can be long and complex process, which cannot be adequately addressed by any one course alone. All courses should be involved and this is not an easy task to implement. Can we address this gap? There is a solution that can be adopted relatively easily across courses and programs, holding a potent promise to formalize and strengthen ethical (and professional) development in future social workers and educators. It is a declaration of one's moral, practical, and professional views, or a personal-professional philosophy.

Such philosophies are not a new proposition, as they have been common in tertiary education. There, they intend to provide "a systematic and critical rationale that focuses on the important components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institutional context" (Schönwetter et al., 2002, p. 84). These components include articulating the purpose of the profession, what good practice means, guiding precepts, and how to assess one's performance, among others. Importantly, components must be grounded in *theory and research*. Well-crafted teaching philosophies encourage their authors to reflect on what constitutes effective teaching, shaping their approaches based on their chosen principles and practices. These philosophies also have valuable implications for institutions, promoting a deeper understanding of teaching that aligns with broader educational goals.

Personal-professional philosophies were mentioned above as useful first for selecting practitioners for employment and fostering their career growth, as well as enhancing performance at both personal and institutional levels. However, as we suggest elsewhere (Bubák and Kasal, 2023), these philosophies are also applicable more generally to social fields, and can also serve as powerful educational tools. Specifically, individuals in training can gain significant insights by having to reflect formally on the purpose and content of their social preparation.

First, a simple reflection statement can support significantly social work students' moral development by encouraging them to evaluate critically their values, understandings and actions. By reflecting on their experiences, students can gain insights into their ethical reasoning processes and the principles guiding their behavior. They might ask:

- What to me are the roots of inequality?
- How do my personal experiences shape my understanding of justice and fairness?

- In what ways does power influence societal structures and relationships?
- What responsibilities do I have towards marginalized or disadvantaged groups?
- How do cultural and societal norms impact my ethical beliefs and actions?
- What role does empathy play in my decision-making process?
- How do I balance individual rights with the collective good?
- What does accountability mean to me in both personal and professional contexts?
- How do I determine what is morally right or wrong in complex situations?
- How can I actively contribute to promoting ethical behavior and social justice in my community?

These questions prompt students (and professionals) to consider the moral foundations of their practice, reinforcing their commitment to ethical standards.

As students examine both past and emerging challenges, they are prompted to reflect on the core responsibilities and tasks of a social educator. Should prevention be the primary focus, or are other approaches more relevant? Who should be targeted by intervention programs, and why? Through this process, students may come to understand that societies are complex and diverse, constituted of individuals from various socioeconomic backgrounds, belief systems, genders, abilities, and multiple identities. This recognition challenges them to rethink their pedagogical approach, potentially shifting from focusing on isolated differences—such as culture or socioeconomics – to a broader framework that values diversity in all its forms. In doing so, students must critically assess their own assumptions about society’s evolving needs, recognizing that an educator’s role requires acknowledging and responding to the unique *differences and needs* among students, youth, program participants, and community members.

In addition to classroom exposure, students’ personal experiences, whether through internships or as former clients of social-pedagogical programs, can significantly shape their evolving philosophies, introducing new questions and objectives. These experiences may lead them to explore the therapeutic aspects of education and the diverse theories and philosophical views that inform it. They may also come to realize that there is no one “correct” theoretical framework or treatment approach. The important task for students is to familiarize themselves with theories and philosophies, understanding their strengths and limitations, and, through reflection in their declarations, select their baseline position.

There are other components, as hinted, but the above is sufficient in explaining what personal-professional philosophies are and can achieve. In sum, these declarations bring together primarily personal experiences, assumptions and

outlooks (particularly in the space of ethics), theories and research, and assessment of performance, all enabled by the author's reflection. In fact, they cannot be sufficient without a reflection, which itself is an important educational tool.

5.6. Limitations

Addressing ethical challenges in social areas requires comprehensive training in ethical practices, cultural competence, and a strong grounding in theory and research. Ongoing professional development and access to resources are essential for future (and current) professionals to stay informed and support complex cases. They will need to gain a deeper understanding of ethics and its application in real-world situations. Embedding these principles into curricula is seen useful but often is difficult due to the perceived size of the task.

Based on current trends in tertiary education, this article proposes implementing personal-professional philosophies. This, as was argued, is one way to deepen ethical awareness and development in the case at hand, Sociology of Family course, and social education more broadly. As mentioned, an assumption was made that, due to their shared purpose and format, such statements could be as effective as teaching philosophies, whose effectiveness has been established formally (Schönwetter et al., 2002). The personal-professional philosophies will require their own efficacy research whose lack is the key limitation here.

5.7. Conclusion

Hence, returning back to the ethics and Sociology of Family, lecturers and course designers may be able to tune the course to stimulate participants' reflections and, with these, support the development of personal-professional philosophies. The course can be adapted by incorporating experiential learning opportunities and a broader exploration of diverse theoretical perspectives. For example, the course could include internships or community-based projects where students actively engage with families or social-pedagogical programs, allowing them to reflect on their personal experiences and how these shape their understanding of family dynamics. Additionally, the course could emphasize the therapeutic dimensions of family sociology, introducing students to various therapeutic models and philosophies that address family issues, while highlighting the diversity of approaches in the field. By including case studies, discussions, and guest lectures from professionals with different philosophical orientations, the course can encourage students to explore the range of theoretical frameworks available. The basic goal, however, is to at least introduce the students to such an important tool.

References

- American Psychological Association. (2024). *New approaches to youth substance misuse*. Retrieved from <https://www.apa.org/monitor/2024/03/new-approaches-youth-substance-misuse>
- Bubák, O., & Kasal, J. (2023). *Personal philosophies: Improving the efficacy of social education and its outcomes*. Acta Sociopathologica VII. Gaudeamus.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021a). *Mental health: Mental health and numbers*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/healthyyouth/mental-health/mental-health-numbers.html>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021b). *About bullying*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/youth-violence/about/about-bullying.html>
- Department of Health and Human Services. (2021). *Effects of bullying*. StopBullying.gov. Retrieved from <https://www.stopbullying.gov/bullying/effects>
- Gergen, K. J. (2020). Ethics in education: A relational perspective. In S. Gill & G. Thomson (Eds.), *Ethical education: Towards an ecology of human development* (pp. 15–26). Cambridge University Press.
- Gill, S., & Thomson, G. (Eds.). (2020). *Ethical education: Towards an ecology of human development*. Cambridge University Press.
- Kaplan, M., Meizlish, D., O'Neal, C., & Wright, M. C. (2008). A research-based rubric for developing statements of teaching philosophy. *To Improve the Academy*, 26(1), 242–262.
- Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M., & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83–97.
- World Health Organization. (2024). *Adolescent mental health*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

“Mum, Dad! Take Me to the Theatre!” The Role of the Family in the Reproduction of Cultural Capital. The Perspective of Children’s Theatres

ABSTRACT

Polish schoolchildren visit theatres and participate in children’s performances mainly in school groups, whereas children attending kindergartens are often completely deprived of this opportunity. Going to the theatre is not only an interesting way to spend a day outside the school building but also – perhaps above all – an element of upbringing in values, artistic education, and the transmission of cultural heritage. This means it is part of the acquisition of cultural competences. Among the roles of the family, as indicated by functionalists, apart from procreative and economic functions, the educational role is also emphasised, along with the function of socially situating children by transmitting a system of values, behavioural patterns, and ways of performing social roles. As part of socialisation, it is the family, supported by educational institutions, that should transmit cultural capital. In this paper, I attempt to highlight issues concerning the role of the family in the reproduction of cultural capital.

Keywords: children’s theatre, cultural capital, family, reproduction of capital, cultural competence

*Everybody knows the fight was fixed
The poor stay poor, the rich get rich*

Leonard Cohen

6.1. Introduction

In a poll posted in November 2024 by the gazeta.pl portal, under an article about Krystyna Janda’s theatre struggling with ticket sales for her latest show, respondents were asked the general question (not specific to theatres run by the actress): “Do you go to the theatre?” The results showed that 26% answered “Yes, regularly,” 12% said

“Once a year,” and 29% responded “Very rarely” (kultura.gazeta.pl, 2024). Although this online poll is not a scientific study and only represents a specific segment of Polish society – namely, readers of *Gazeta Wyborcza* – it is nonetheless striking that 33% of respondents could not remember the last time they had been to the theatre. This situation serves as a starting point for exploring the transmission of cultural capital and the acquisition of cultural competence.

6.2. Method

In this article, I will examine the reproduction of cultural capital and the role of the family in this process from the perspective of children’s theatres, drawing on existing data—specifically, the limited research available on theatre participation in Poland. The primary studies referenced were conducted either by or on behalf of The Zbigniew Raszewski Theatre Institute, and I will analyse reports from these studies. Notably, research projects such as *A Study of Audiences of Theatres in the Capital*, *Class Differentiation of Lifestyles and Attitudes Toward Theatre* and *Theatre in Family Culture: A Study of the Needs of Audiences for Children’s Plays* provide insights into Poles’ theatrical engagement.

Each of these studies addresses themes relevant to my analysis, including: Who attends Warsaw theatres? Are adult audiences familiar with children’s theatres? How does social class influence theatre attendance, the selection of performances, and preferred genres? Did adults who take their children or grandchildren to the theatre also attend performances as children themselves?

However, to develop a comprehensive picture of the reproduction of cultural capital within families through theatre attendance, I will also integrate data from reports by the Centre for Public Opinion Research (CBOS). This data will be examined in the context of Pierre Bourdieu’s theories, Henryk Domański’s research, and perspectives from critical theory and pedagogy.

6.3. Theatre for Children

In Poland there are currently 25 professional theatres staging plays for children. In addition, performances for young audiences are offered by many touring or impresario theatres, which perform in rented auditoriums, school sports halls, or preschool common rooms. The productions staged by these touring theatres are typically accessible only to school or kindergarten groups, meaning that parents, grandparents, or other guardians – i.e., family members of the audience – have no influence over the repertoire presented, nor do they have access to the performances themselves. For this

reason, such theatrical events will not be the focus of this article. However, this does not change the fact that these performances, along with the educational institutions that organise them, play a role in the reproduction of cultural capital. Their actions align with Bourdieu's concept that privileged groups impose their dominant culture on other groups within the educational system (1977, pp. 5–11).

6.4. The Family and Its Role in the Transmission of Social Status and Cultural Capital

Among the functions of the family identified by functionalists – beyond the procreative and economic roles that ensure the family's physical survival – is the educational function. A family is "a group of individuals bound together by blood ties, marriage or adoption. It forms an economic unit, the adult members of which bear responsibility for the upbringing of children" (Giddens, 2005, p. 732).

Although the distinction between upbringing and socialisation is more complex in pedagogy, sociology adopts a broad understanding of upbringing, defining it as "a comprehensive process of planned, conscious and unconscious activity (...) of the individual and the surrounding social environment (socialisation), including the formation of the personality of individuals, their knowledge, intelligence and feelings, as well as physical development" (Olechnicki & Załęcki, 2004, pp. 250–251). Upbringing, as the process of influencing, shaping, and transforming an individual's personality (Milerski & Śliwerski, 2000, p. 274), is therefore closely related to socialisation. Socialisation serves, among other functions, to transmit a system of values, patterns of behaviour, and ways of performing social roles. These include aesthetic values, as well as the appreciation of art and leisure activities. From the perspective of cultural participation and the selection of cultural events, the transmission of behavioural patterns is particularly significant.

It is within the family that individuals first learn to attend – or not attend – the theatre, museums, or opera. The family is the primary source of symbolic transmission, including the transmission of social status and cultural capital. It is also the first institution to perpetuate social inequality and determine the social placement of children. When it comes to theatre attendance, it is reasonable to assume that children are more likely to be taken to the theatre by parents or guardians who themselves attend the theatre (and perhaps did so in their own childhood). Theatre participation, like early reading habits, contributes to the acquisition of cultural competence and the development of cultural capital. This is supported by findings from a study conducted by Maria Babicka, Katarzyna Kalinowska, and Paula Kukołowicz (2018, p. 31).

According to Bourdieu, the family – where the earliest pedagogical interactions occur – is the most crucial environment for cultural transmission, the formation of habitus, and the development of subsequent habitus. Within the family,

primary PA (the earliest phase of upbringing), which is carried out by PW without any antecedent (primary PW), produces a primary habitus, characteristic of a group or class which is the basis for the subsequent formation of any other habitus (Bourdieu, 1977, p. 42).

6.5. Participation in Cultural and Theatrical Life

Studies on theatre participation in Poland are relatively rare. In addition to the aforementioned surveys conducted by The Theatre Institute, the annual surveys of the Public Opinion Research Centre (CBOS) on the various activities of Poles include one question related to theatre attendance. According to the *Research Announcement "Activities and Experiences of Poles in 2023"*, conducted in January 2024, only 22% of Poles had attended a theatre performance in the previous year (2023). Half of these individuals had gone to the theatre only once, while just 1% reported attending theatre performances "many times". The survey was conducted on a representative sample of 1,015 adult Poles (CBOS, pp. 1–2). Data from the same CBOS report also indicate that general cultural participation – including visits to theatres, exhibitions, museums, galleries, cinemas, and concerts – is significantly higher among respondents with a household income of at least PLN 4,000 per month per household member. Conversely, cultural participation is markedly lower among individuals who assess their financial situation as poor (CBOS, pp. 2–3).

Surveys conducted among audiences of 29 Warsaw theatres (including two dedicated to children's performances) yielded interesting findings. Among the 261 respondents, nearly 46% stated that they attend the theatre several times a year, while 21% reported going at least once a month. However, when asked about theatres they visit, these theatregoers – who answered survey questions before attending a performance – mentioned only four children's theatres out of the 32 venues they frequented. Moreover, these children's theatres ranked relatively low on the list of named venues, occupying the last position, third from last, eighth, and eleventh places (Burszta et al., 2013, p. 16). This suggests that children's theatres are predominantly visited by school groups, whereas adult theatregoers (parents, grandparents, or caregivers) are unlikely to take children to such performances on their own initiative. These findings indicate that even individuals who actively engage in theatregoing may be unaware of venues where their children could participate in cultural life of this kind.

Undoubtedly, in Poland, the primary audience for children’s theatre consists of school and preschool groups. This should not be surprising, as theatre audience management departments find it easier to fill auditoriums by selling tickets to organised groups rather than to individual viewers. Individual tickets are sold mainly for weekend performances and rarely sell out as quickly as those for weekday performances, which schools often purchase in advance, swiftly filling the theatre halls. Due to logistical constraints, children attending kindergartens are often completely deprived of the opportunity to visit the theatre. This situation is confirmed by the authors of the report *Theatre in Family Culture: A Study of the Needs of Audiences for Children’s Performances*, who state: “For puppet theatres, the primary audience group is the so-called organised audience, i.e. kindergarten and school classes” (Babicka et al., 2018, p. 5).

However, it is the family – supported by educational institutions – that should transmit cultural capital, including access to high culture, to younger generations as part of the socialisation process. This raises several key questions: Do parents and guardians of preschool and school-aged children, even if they are regular theatregoers themselves, feel the need to take their children to the theatre? Do they assume that schools and kindergartens will fulfil this role for them, despite having little to no influence over the repertoire selection? On weekends, the halls of multiplex cinemas screening family films or children’s movies are often completely full. This contrast is addressed in the report by Babicka, Kalinowska, and Kukołowicz, which suggests that the development of offerings for individual audiences by children’s theatres presents an opportunity to strengthen family culture (Babicka et al., 2018, p. 6).

Family culture is defined as entertainment planned for the whole family, rather than an activity in which parents merely accompany their children due to their age-related dependence. The referenced study’s respondents confirmed this by stating that:

The most common company during theatrical outings are (...) children or grandchildren, with whom [adults – A.S.] (...) attend children’s plays. This shows how important the impetus for adults to visit the theatre is to be able to spend time with a child and see theatre as a form of family entertainment (Babicka et al., 2018, p. 23).

However, these findings also suggest that theatre outings are perceived primarily as family and social events – a means of spending time together—rather than as shared engagement in a cultural experience.

6.6. Social, Economic, and Cultural Status

Maciej Gdula and Przemysław Sadura, in their report *Class Differentiation of Lifestyles and Attitudes Toward Theatre*, write:

According to prevailing media studies and sociological concepts, contemporary consumers of cultural industries should be omnivorous, mixing styles, genres, and types. In addition to individual taste, the only determinant of consumption style should be the abundance of economic and cultural capital, which determines the size, value, and “digestibility” of the cultural offerings assimilated. To some extent, this is indeed the case; however, a deeper analysis makes it possible to organise seemingly random choices in line with key values in each class and link them to tastes revealed in different cultural practices (Gdula & Sadura, n.d., p. 27).

The already-cited CBOS report (2024) indicates a clear connection between participation in culture and the material status of respondents but does not specify to what extent this relationship pertains to so-called “high” culture as opposed to popular culture. Nevertheless, it remains evident that social segregation today is often no longer the result of hidden agendas or symbolic violence but rather of transparent and overt economic domination. A child’s future is shaped by their parents’ financial resources and cultural capital. The findings of the cited reports (CBOS, 2024; Gdula & Sadura, n.d.) seem to confirm this assertion.

Henryk Domański highlights that, beyond social status, “two other attributes necessary for the existence of class membership [are – A.S.] ... joint participation in various forms of cultural life and acceptance by other individuals” (Domański, 2015, p. 222). The first attribute, in particular, appears to be more closely linked to subjective class self-identification than to objective social class membership. Theatre attendance can serve as an expression of certain social aspirations and as an attempt to influence social mobility, given that “a change in social position should be reflected in lifestyles, behaviours, and ways of thinking (...). This requires (...) learning manners, wearing different clothes, and, in some cases, even changing dietary habits” (Domański, 2004, pp. 176–178).

While this effect is more applicable to adult audiences, children may seek participation in certain cultural activities due to the influence and acceptance of a peer group that is important to them.

6.7. Critical Pedagogy and the Transmission of Social and Cultural Capital

Critical pedagogy, drawing from critical theory and the Frankfurt School, places particular emphasis on issues of inequality and social injustice (Szkudlarek, 2019, p. 573). It was critical pedagogy that "contributed to the proliferation in the social sciences of approaches that treat cultural practices as politically significant, either blocking or opening up the possibility of changing society to expand the scope of freedom" (Szkudlarek, 2019, pp. 275–276). From this perspective, cultural reproduction is the reproduction of social inequalities through cultural and educational practices. Attending or not attending theatrical performances constitutes a cultural practice that either reinforces cultural reproduction or perpetuates social inequality.

According to critical pedagogy, the acquisition of skills in elite cultural forms – i.e., high culture – is a prerequisite for the emancipation of marginalised groups. However, this process also entails a form of symbolic violence. Children from dominant social groups acquire the codes of high culture within their families. If their parents regularly attend the theatre and take them to age-appropriate theatrical performances, they learn to continue this practice into adulthood. In contrast, children from underprivileged backgrounds are likely to experience theatre only through school-organised activities, which may result in a lack of appreciation or enthusiasm for these outings.

Domański, explaining Bourdieu's three forms of cultural capital, writes:

cultural capital in its 'embodied' form (...) refers to the enduring dispositions of the mind and spirit – the role of these dispositions is for people to assign different meanings to the activities and events in which they participate (...). While members of the upper class go to opera and classical music concerts, workers spend their free time in front of the TV (Domański, 2015, p. 45).

It is also significant that contemporary theatre, including productions for children, has evolved considerably, now addressing topics and issues relevant to a wide range of social groups, including marginalised and disadvantaged communities. Perhaps the inclusion of underprivileged voices within the theatrical discourse will enable these groups to address their social positioning, or at the very least, to articulate and confront the challenges they face.

6.8. Limitations

Since this text is not based on original research but rather a review of existing studies, it presents only a specific spectrum of issues related to theatre audiences – both adult and children's. The fundamental elements necessary for theatre in its simplest form are the actors and their actions, as well as the audience. While usually dealing with stage activities, children's theatre repertoire and its educational potential, this time, I have momentarily shifted focus to the other side of the theatrical relationship: the audience. In doing so, I have deliberately omitted many themes raised by the authors of the reports I referenced, as well as much of the data they presented. Given that my academic interests are centred on children's theatres in Poland, this article is also limited to the Polish context.

6.9. Conclusions

It is difficult to escape the stereotypical perception of theatre as a manifestation of high culture, primarily intended for the middle and upper classes and imposed upon underprivileged groups—an idea central to Bourdieu's perspective and critical pedagogy.

The authors of the report *Theatre in Family Culture...*, summarising their research, write:

The factor that most strongly determines children's participation in theatre life is the experience of a parent's family visits to the theatre during their childhood. Both the parent's family outings to the theatre during their childhood and their current participation in theatre life significantly and positively affect the child's participation in theatre life. Shaping the practice of theatre participation by going to the theatre together as a family results in an unequivocally positive appreciation of theatre in young audiences (Babicka et al., 2018, p. 4).

At first glance, this suggests a straightforward conclusion: Bourdieu's concept of cultural capital reproduction is confirmed. However, these findings must be considered alongside broader statistics on theatre participation in Poland. After all, how many children actually engage with theatre, when 78% of adult Poles surveyed by CBOS (2024) had not attended the theatre even once in the past year?

As a parent, an educator, and the author of this article, I align with the principles of anti-pedagogy, "whose motto is 'to support and not to educate'" (Milerski & Śliwerski, 2000, p. 17). Parents, guardians, and grandparents should not attempt to deliberately mould and shape children. From this perspective, they should not simply "take" children to the theatre but rather "accompany" them – sharing the experience and fostering

relationships around the performance they watch together. This shared engagement with children’s theatre can nurture critical thinking, encouraging children to reflect on the world around them, how society functions, and how social status and cultural capital are transmitted. Theatre – both as an artistic field through the themes it presents and as an institution frequented by a particular segment of society – can reveal the mechanisms of social inequality passed down through generations. Even if in fairy tales (including those performed on stage), a princess may marry a shepherd or a prince may fall in love with a poor orphan.

The request “Take me to the theatre!” in the title of this article can thus be understood as a call to consciously and deliberately support not so much the shaping of a child’s personality but rather their potentiality – ensuring that their place in the social structure is determined by their aspirations rather than merely inherited cultural capital. After all, as Bourdieu reminds us, habitus is a “system of schemes of perception, appreciation and action (...) of dispositions to be and to do is a potentiality, a desire to be which, in a certain way, seeks to create the conditions of its fulfilment” (Bourdieu, 2000, pp. 138, 150).

References

- Babicka, M., Kalinowska, K., Kukołowicz, P. (2018). *Theater in Family Culture: A Study of Audience Needs for Children's Performances*. Retrieved November 12, 2024, from: <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/raporty-i-badania/teatr-w-kulturze-familijnej/>
- Burszta, W., Duniec, K., Guderian-Czaplińska, E., Siwak, A., Wittels, K. (2013). Study of Theater Audiences in the Capital. Report. Retrieved November 12, 2024, from: <https://nck.pl/badania/raporty/badanie-publicznosci-teatrow-w-stolicy-raport>
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. SAGE Publications Ltd.
- Public Opinion Research Center (CBOS). (2024). *Activities and Experiences of Poles in 2023. Research Report No. 11/2024*. CBOS Report.
- Do You Go to the Theater?* (2024). <https://kultura.gazeta.pl/kultura/7,114438,31391487,widzowie-w-ogole-nie-kupuja-biletow-na-sztuke-jandy-aktorka.html>
- Domański, H. (2015). *Are There Social Classes in Poland?* Krytyka Polityczna Publishing.
- Domański, H. (2004). *Social Structure*. Scholar Scientific Publishing.

- Gdula, M., Sadura, P. (n.d.). *Class Differentiation of Lifestyles and Attitudes Toward Theater*. Retrieved November 10, 2024, from: <https://www.instytut-teatralny.pl/wp-content/uploads/2023/02/klasowe-zroznicowanie-stylow-zycia-a-stosunek-do-teatru-raport.pdf>
- Giddens, A. (2005). *Sociology*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe (PWN).
- kultura.gazeta.pl* (2024).
- Milerski, B., Śliwerski, B. (Eds.). (2000). *Pedagogy. PWN Lexicon*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe (PWN).
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (2004). *Sociological Dictionary*. Graffiti BC.
- Szkudlarek, T. (2019). *Critical Pedagogy*. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (Eds.). *Pedagogy. Academic Textbook* (pp. 571-584). PWN.

2

Part two

The Role of Family and
Intergenerational Relationships in
Shaping Children's Mental Health,
Social Behavior, and Education

Vplyv rodičov na body image a duševné zdravie svojich detí

The Influence of Parents on the Body Image and Mental Health of their Children

ABSTRACT

Rodičia majú obrovskú zodpovednosť za to, aby vytvorili pre svoje deti pozitívne prostredie, v ktorom sa budú cítiť dobre vo svojej vlastnej koži. Výskumy odborníkov na národnej či medzinárodnej úrovni poukazujú na trend nárastu negatívneho body imidžu u detí a mládeže, ako aj zmeny výchovného pôsobenia rodičov. Napriek tomu nie je rodine v kontexte výchovy k pozitívnemu body imidžu a seba prijatiu venovaná dostatočná pozornosť. Prioritou ochrany detí a mládeže pred negatívnymi vplyvmi, ktoré ohrozujú ich sebaobraz a duševné zdravie je prevencia a kľúčovú úlohu v nej zohráva najmä rodina.

Kľúčové slová: rodina, rodičia, deti, body image, výchova, duševné zdravie

ABSTRACT

Parents have a huge responsibility to create a positive environment for their children in which they feel comfortable in their own skin. Research by experts at the national or international level points to a trend of increasing negative body image among children and youth, as well as changes in the educational activities of parents. Despite this, not enough attention is paid to the family in the context of raising a positive body image and self-acceptance. The priority of protecting children and youth from negative influences that threaten their self-image and mental health is prevention, and the family plays a key role in it.

Keywords: family, parents, children, body image, education, mental health

1.1. Introduction

Rodičia zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní toho, ako ich deti vnímajú svoje telo. Ich správanie, výchovný štýl a hodnoty, ktoré deťom odovzdávajú, majú dlhodobý vplyv na ich sebavedomie a vzťah k vlastnému telu. Problém s negatívnym vnímaním vlastného tela sa týka čoraz väčšieho počtu detí a dospelujúcich. Nevhodné komentovanie vlastného vzhľadu rodiča sebou samým či vzhľadu dieťaťa rodičom je pre deti často ešte bolestnejšie, čo môže ovplyvniť ich body image, sebavedomie, sebaaprijatie a sebadôveru na celý život.

Štúdia od autorov Neumark-Sztainer et al. (2010) zistila na dospelujúcich dievčatách, že viac ako polovica zažila škádlenie na základe hmotnosti od členov rodiny a to najmä dievčatá, ktoré mali vyššiu hmotnosť. Tieto skúsenosti súviseli s vyššou mierou nespokojnosti s telom a nezdravým stravovacím správaním.

Podobné výsledky ukázal aj prieskum od Mental Health Foundation (2024) v Spojenom kráľovstve, kde 29% mladých ľudí vo veku 13-19 rokov súhlasilo s tým, že komentovanie vzhľadu ich rodinou, v nich vyvolávalo obavy o svoj body image. To sa vzťahuje aj na to, ako rodičia myslia, konajú a hovoria o svojom vlastnom tele a tele svojich detí. Prieskum tiež naznačuje, že rodičia môžu ovplyvniť body image svojich detí priamymi spôsobmi (komentáre alebo kritika hmotnosti a vzhľadu), ako aj nepriamejšími spôsobmi (stravovacie správanie rodičov a postoje k ich vlastnému telu a vzhľadu) (Neves et al., 2017).

Priamy vplyv rodičov môže zahŕňať:

- **Komentáre o vzhľade:** Poznámky o váhe, výške, tvare tela alebo porovnávanie s inými deťmi môžu u detí vyvolať pocit nedostatočnosti a negatívneho vnímania vlastného tela.
- **Modelový príklad:** Ak rodičia neustále diétujú, vyjadrujú nespokojnosť so svojim vzhľadom alebo sa zameriavajú na fyzickú dokonalosť, deti si osvoja podobné postoje.
- **Reagovanie na zmeny tela:** Počas dospievania prechádzajú deti výraznými fyzickými zmenami. Rodičovská podpora a pochopenie sú v tomto období kľúčové pre rozvoj pozitívneho body image.
- **Tlak na výkon:** Nadmerný dôraz na výkon, úspech a dokonalosť môže viesť k tomu, že deti budú spájať svoju hodnotu s fyzickým vzhľadom (Neves et al., 2017; Neumark-Sztainer et al., 2010).

Nepriamy vplyv rodičov môže zahŕňať:

- **Domácu atmosféru:** Atmosféra v rodine, kde sa kladie dôraz na zdravie, pohyb a rozmanité záujmy, podporuje pozitívny vzťah k vlastnému telu.

- **Stravovacie návyky:** Ak rodičia podporujú zdravé stravovacie návyky bez obmedzovania a stigmatizovania určitých potravín, deti si vybudujú zdravý vzťah k jedlu.
- **Komunikáciu o tele:** Otvorené rozhovory o tele, zdraví a seba prijatí pomáhajú deťom pochopiť, že ich telo je jedinečné a krásne (Neves et al., 2017).

1.2. Body image

Body image, alebo obraz tela, je definovaný ako vnímanie, myšlienky a pocity jednotlivca o jeho vlastnom tele. Tento koncept je spojený s rôznymi výsledkami v oblasti duševného a fyzického zdravia, vrátane depresie, porúch príjmu potravy a obezity (Bucchianeri & Neumark-Sztainer, 2014). Okrem toho sa problém obrazu tela stal vážnym verejným zdravotným problémom kvôli jeho rozsiahlej prítomnosti a vysokej miere nespokojnosti s telom v populácii (Liu et al., 2019, Tut et al., 2018).

Zatiaľ čo obraz tela môže mať negatívne aj pozitívne aspekty, výskum sa často sústreďuje na negatívne aspekty, ako sú nespokojnosť s telom, hanba a skreslené vnímanie tela, a menej sa zameriava na pozitívne aspekty, ako je ocenenie tela (Avalos et al., 2005, Wood-Barcalow et al., 2010). Ocenenie tela zahŕňa: seba prijatie, pozitívne hodnotenie a rešpektovanie vlastných fyzických vlastností, funkcií a zdravia, a odmietanie mediálne propagovaných ideálov krásy (Avalos et al., 2005). Počiatky vnímania tela ako pozitívneho aspektu sa objavili na začiatku tohto storočia v kontexte pozitívneho psychologického blahobytu (Avalos et al., 2005, Williams et al., 2004) a rýchlo získalo pozornosť výskumníkov, čím sa stalo kľúčovým prvkom štúdia pozitívneho obrazu tela (Tylka, 2012).

Rôzne medzikultúrne štúdie naznačujú, že ocenenie tela má pozitívny vplyv na množstvo ukazovateľov psychickej pohody, ako sú sebaúcta (Avalos a kol., 2005, Williams a kol., 2004), optimizmus (Dalley a Vidal, 2013, Avalos et al., 2005, Williams et al., 2004), súcit so sebou (Wasylikiw, MacKinnon & MacLellan, 2012) a životná spokojnosť (Davis et al., 2020, Swami et al., 2017). Autori Avalos et al. (2005) uvádzajú, že ocenenie tela predstavuje adaptívne aspekty obrazu tela. Vzhľadom na jeho adaptívnu povahu, ocenenie tela môže fungovať ako ochranný faktor proti negatívnym účinkom potenciálne škodlivých správ o vzhľade (Andrew et al., 2015, Webb, 2015, Halliwell, 2013).

Existuje dôkaz, že vnímanie tela môže nepriamo ovplyvniť klinické príznaky porúch príjmu potravy (Marta-Simões et al., 2017), negatívne emócie (Ramseyer et al., 2019), neurotizmus (Swami et al., 2008) a maladaptívny perfekcionizmus (Iannantuono & Tylka, 2012). Predpokladá sa, že pozitívny body image môže zohrávať úlohu ochranného faktora proti psychopatológii spojenej so obrazom tela.

Výskumy od autorov Enten a Golan (2009), Tata et al. (2001) naznačujú, že rodinné skúsenosti z detstva môžu mať významný dopad na psychopatológiu v dospelosti, vrátane porúch príjmu potravy. Okrem toho je rodičovstvo už dlho považované za kľúčový faktor ovplyvňujúci hmotnosť detí a adolescentov (Kitzmann, William & Buscemi, 2008), pretože má zásadný vplyv na to, ako deti vnímajú svoju hmotnosť a telo (Anschutz et al., 2009).

1.3. Body image a rodičovský výchovný štýl

Výskumov, ktoré ukazujú súvislosť medzi rodičovským výchovným štýlom a body imidžom, existuje len obmedzené množstvo. Niektoré poukazujú na prepojenie medzi rôznymi výchovnými štýlmi a nespokojnosťou s telom. Napríklad demokratický rodičovský štýl, charakterizovaný psychologickou autonómiou, povzbudzovaním a láskyplnosťou, je spojený s nižšou mierou nespokojnosti s telom (Enten a Golan, 2009, Salafia et al., 2007). Na druhej strane, autoritársky štýl, ktorý sa vyznačuje vyššou úrovňou konfliktov, nižšou mierou intimity a menšou demokratickosťou, je spojený s vyšším rizikom nespokojnosti s telom u detí (Salafia et al., 2007).

Čo sa týka pozitívneho telesného obrazu, ako je ocenenie tela, zatiaľ neexistuje empirický výskum zameraný na túto konkrétnu problematiku (Tiggemann & McCourt, 2013).

Výskumné dôkazy v tejto oblasti sú však nejednoznačné, pretože niektoré štúdie nepreukázali jasnú súvislosť medzi rodičovskými štýlmi a nespokojnosťou s telom (Taylor et al., 2011, Taylor et al., 2012). Existujú aj názory, že rodičovský štýl nemusí mať priame účinky na zdravotné problémy ako poruchy príjmu potravy a obezita (Olvera a Power, 2010, Salafia et al., 2007), čo naznačuje, že rodičovský štýl nemusí priamo ovplyvňovať telesný obraz. Preto by sa vzťah medzi rodičovským štýlom a ocenením tela mohol lepšie pochopiť v širšom kontexte, ktorý by zahŕňal ďalšie faktory.

Podľa našich vedomostí by bolo vhodné zrealizovať výskum zameraný na skúmanie mechanizmov, ktoré by mohli objasniť spojenie medzi štýlmi rodičovstva a ocenením tela. Identifikácia základných psychologických mechanizmov tohto spojenia by mohla byť nielen zaujímavá, ale aj významná pre klinickú prax, pretože by mohla prispieť k návrhu intervenčných stratégií zameraných na faktory, ktoré môžu zlepšiť vnímanie tela. Okrem rodičov a rodinných príslušníkov ovplyvňuje body image dieťaťa a dospelujúcich aj ideálna internalizácia tela, médiá a sociálne médiá či rovesníci.

1.4. Ideálna internalizácia tela

Jedným z bežných prispievateľov k negatívnemu body imidžu je tlak žiť podľa „ideálneho“ typu tela alebo vzhľadu a hanba alebo iné nepríjemné emócie, ktoré môžu ľudia pociťovať, keď nespĺňajú tento štandard. Internalizácia tohto ideálu je spojená s nespokojnosťou s telom, poruchami stravovania a depresívnymi symptómami u detí a mladých ľudí (Rodgers et al., 2015). Tiesnivé emócie sa odzrkadlili v prieskume Mental Health Foundation (2024), kde 37% mladých ľudí vo veku 13-19 rokov uviedlo, že sa cítia rozrušení a 31% uviedlo, že sa hanbia za svoje telo.

Ideál krásy býva medzi pohlaviami odlišný. Mladé ženy často pociťujú tlak, aby boli štíhle, no stále si udržali aj nejaké „krivky“, zatiaľ čo mladí muži často cítia tlak, aby boli vysokí a svalnatí (Neves et al., 2017). Deti, ktoré odmietli ideály súvisiace s výzorom, uviedli, že sú sebavedomejšie, čo sa týka vzhľadu a neuvádzali obavy týkajúce sa vzhľadu tela (Be Real, 2017). Spôsob, akým si mladí ľudia rozvíjajú zmysel pre „ideálny“ vzhľad, je rôzny. Napriek tomu mladí ľudia považujú médiá, tlak zo strany rodiny a priateľov, porovnávanie s rovesníkmi a osobné faktory ako nízke sebavedomie, pocity depresie a potrebu kontroly ako dôležité vplyvy na ich telesný obraz (Sharpe et al. 2013).

1.5. Médiá a sociálne médiá

Jedným z bežne skúmaných vplyvov na body image je vystavenie sa nerealistickým „ideálnym“ telám prostredníctvom filmu, televízie, časopisov, reklamy a sociálnych médií. Predpokladá sa, že vystavovanie týmto obrazom uľahčuje oceňovanie „ideálnych“ a nerealistických typov tela. Štúdia od autorov Dakanalis et al. (2015), ktorá sledovala 14-15 ročnú mládež počas troch rokov, zistila, že internalizácia „ideálnych“ telesných tvarov prezentovaných v médiách predikovala negatívne emócie týkajúce sa vzhľadu, čo zase predpovedalo nezdravé stravovacie správanie.

V prieskume od Mental Health Foundation (2024), 25% mladých ľudí vo veku 13-19 rokov (13% chlapcov a 37% dievčat) uviedlo, že celebrity v nich vyvolali obavy o vzhľad svojho tela a 19% (10% chlapcov a 28% dievčat) uviedlo, že televízne programy im spôsobujú starosti o svoj body image. Používanie viacerých sociálnych médií súvisí aj s tým, že deti a mladí ľudia sa cítia menej spokojní so svojím telom (de Vries et al., 2019). V prieskume Mental Health Foundation (2024) ďalej uvádzajú, že 40% mladých ľudí (26% chlapcov a 54% dievčat) uviedlo, že obrázky na sociálnych sieťach v nich vyvolali obavy o ich body image. Jedným z možných vysvetlení je, že sociálne médiá umožňujú negatívne porovnávanie s ostatnými na základe vzhľadu. To je niečo, čo sa neustále spája s nespokojnosťou s telom.

Niektoré štúdie naznačujú, že čas strávený na sociálnych sieťach súvisí s frekvenciou porovnávania vzhľadu (Fardouly et al., 2018) a súperenia s rovesníkmi (Ferguson et al., 2014), čo zase môže súvisieť s nespokojnosťou s telom a duševným zdravím (Fardouly et al., 2018; Ferguson et al., 2014).

Vplyv médií na obraz tela môže byť znížený správaním rodičov. Štúdia od autorov de Vries et al. (2019) zistila, že vzťah medzi používaním sociálnych médií a nespokojnosťou s telom bol slabší u dospievajúcich s pozitívnejšími materskými vzťahmi. Výskumníci Fardouly et al. (2018) zistili, že rodičia, ktorí uviedli väčšiu kontrolu nad časom stráveným na sociálnych médiách ich detí, trávajú menej času online, menej porovnávajú svoj vzhľad a celkovo majú lepšie duševné zdravie.

1.6. Rovesníci

Ako deti rastú, ich rovesníci začínajú hrať väčšiu úlohu pri upevňovaní toho, ako vyzerá ideálne telo. Môže to byť spôsobené tlakom priateľov, aby ste sa cítili prijatí. V prieskume Mental Health Foundation (2024), 40% mladých ľudí (37% chlapcov a 42% dievčat) súhlasilo s tým, že komentovanie ich vzhľadu priateľmi, v nich vyvoláva obavy o ich body image. Ďalší prieskum od Credos (2016) zistil, že 68% chlapcov uviedlo priateľov ako zdroj tlaku na svoj body image.

Ako sa mení telo dospievajúcich počas puberty (čas zmeny telesnej výšky, hmotnosti a tvaru), a porovnáva sa s ich rovesníkmi a s ich vlastnými predstavami o tom, ako vyzerá „ideálne“ telo, preto ovplyvňuje ich vlastný body image (Reel et al., 2015). To môže platiť najmä pre dievčatá, ktoré dospievajú skôr ako ich rovesníčky a chlapcov, ktorí dospievajú neskôr ako ich rovesníci (Reel et al., 2015). Vplyv rovesníkov je cítiť aj cez šikanovanie. Prieskum Be Real (2018) medzi 11–16 ročnou mládežou v Spojenom kráľovstve zistil, že viac ako polovica mladých ľudí zažila šikanovanie na základe vzhľadu, pričom 40% týchto mladých ľudí zažilo šikanovanie aspoň raz za týždeň a 54% uviedlo, že šikanovanie začalo do 10 rokov. Deti, ktoré nezodpovedajú telesným ideálom krásy, môžu byť častejšie terčom šikanovania.

Vo výskume od autorov Van Geel et al. (2014) sa zistilo, že mladí ľudia s nadváhou alebo obezitou sú častejšie obeťami šikanovania ako ich rovesníci. Šikanovanie na základe vzhľadu môže byť škodlivé pre duševné zdravie a body image detí. Adolescenti, ktorí boli obeťami kyberšikany, sa dvakrát častejšie považovali za „príliš tučných“ a z tých, ktorí boli šikanovaní kvôli svojmu vzhľadu 53% pociťovalo úzkosť a 29% sa cítilo depresívne Be Real (2018). Naopak, podporné priateľstvá môžu patriť medzi ochranné faktory. Potvrdzuje to aj štúdia od autorov (Kenny et al., 2018), v ktorej zistili, že silné priateľstvá sú spojené so zníženou nespokojnosťou s telom. Avšak deti, ktoré

už majú negatívny body image, môžu vnímať svojich rovesníkov ako tých, ktorí majú väčší vplyv, najmä preto, že sebaúcta a predstava o tele sú úzko prepojené (Delfabbro et al., 2011).

1.7. Conclusion

Vplyv rodičov na body image detí je nepopierateľný. Prostredníctvom svojich slov, činov a postojov k vlastnému telu, rodičia formujú u detí obraz o tom, aké by malo byť ideálne telo. Je preto dôležité, aby si rodičia uvedomili, aké silné posolstvo o kráse a sebaapriatí odovzdávajú svojim deťom. Pozitívny prístup rodičov k vlastnému telu a k telám iných ľudí môže mať výrazne pozitívny vplyv na rozvoj zdravého sebavedomia u detí. Naopak, kritické poznámky a porovnávanie s inými môžu viesť k rozvoju nespokojnosti s vlastným telom a psychických problémov.

Príspevok je priebežným výstupom projektu „Financované EÚ NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V05-00009“.

References

- Andrew, R., Tiggemann, M., & Clark, L. (2015). The protective role of body appreciation against media-induced body dissatisfaction. *Body Image*, 15, 98–104.
- Anschutz, D. J., Kanters, L. J., Van Strien, T., Vermulst, A. A., & Engels, R. C. (2009). Maternal behaviors and restrained eating and body dissatisfaction in young children. *International Journal of Eating Disorders*, 42(1), 54–61.
- Avalos, L., Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. (2005). The body appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2(3), 285–297.
- Be Real. (2017). *Somebody Like Me: A report investigating the impact of body image anxiety on young people in the UK*. Retrieved from <https://www.berealcampaign.co.uk/research/somebody-like-me>
- Be Real. (2018). *In Your Face: A report investigating young people's experiences of appearance-based bullying*. Retrieved from <https://www.berealcampaign.co.uk/research/in-your-face-a-report-investigating-young-peoples-experiences-of-appearance-based-bullying>
- Credos. (2016). *Picture of Health?* Retrieved from http://www.adassoc.org.uk/wp-content/uploads/2016/08/Picture-of-health_FINAL.pdf
- Dakanalis, A., Carrà, G., Calogero, R., Fida, R., Clerici, M., Zanetti, M. A., et al. (2015). The developmental effects of media-ideal internalization and self-objectification processes on adolescents' negative body feelings, dietary restraint, and binge eating. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 997–1010.

- Dalley, S. E., & Vidal, J. (2013). Optimism and positive body image in women: The mediating role of the feared fat self. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 465–468.
- Davis, L. L., Fowler, S. A., Best, L. A., & Both, L. E. (2020). The role of body image in the prediction of life satisfaction and flourishing in men and women. *Journal of Happiness Studies*, 21(2), 505–524.
- de Vries, D. A., Vossen, H. G. M., & van der Kolk–van der Boom, P. (2019). Social media and body dissatisfaction: Investigating the attenuating role of positive parent-adolescent relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 527–536.
- Delfabbro, P. H., Winefield, A. H., Anderson, S., Hammarstrom, A., & Winefield, H. (2011). Body image and psychological well-being in adolescents: The relationship between gender and school type. *Journal of Genetic Psychology*, 67–83.
- Enten, R. S., & Golan, M. (2009). Parenting styles and eating disorder pathology. *Appetite*, 52(3), 784–787.
- Fardouly, J., Magson, N. R., Johnco, C. J., Oar, E. L., & Rapee, R. M. (2018). Parental control of the time preadolescents spend on social media: Links with preadolescents' social media appearance comparisons and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 1456–1468.
- Ferguson, C. J., Muñoz, M. E., Garza, A., & Galindo, M. (2014). Concurrent and prospective analyses of peer, television, and social media influences on body dissatisfaction, eating disorder symptoms, and life satisfaction in adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–14.
- Halliwell, E. (2013). The impact of thin idealized media images on body satisfaction: Does body appreciation protect women from negative effects? *Body Image*, 10(4), 509–514.
- Iannantuono, A. C., & Tylka, T. L. (2012). Interpersonal and intrapersonal links to body appreciation in college women: An exploratory model. *Body Image*, 9(2), 227–235.
- Kenny, U., Sullivan, L., Callaghan, M., Molcho, M., & Kelly, C. (2018). The relationship between cyberbullying and friendship dynamics on adolescent body dissatisfaction: A cross-sectional study. *Journal of Health Psychology*, 629–639.
- Kitzmann, K. M., William, T. D. I., & Buscemi, J. (2008). Beyond parenting practices: Family context and the treatment of pediatric obesity. *Family Relations*, 57(1), 13–23.
- Bucchianeri, M., & Neumark-Sztainer, D. (2014). Body dissatisfaction: An overlooked public health concern. *Journal of Public Mental Health*, 13(2), 64–69.
- Marta-Simões, M., Ferreira, C., & Mendes, A. L. (2017). Cognitive fusion: Maladaptive emotion regulation endangering body image appreciation and related eating behaviors. *European Psychiatry*, 41, 556–557.
- Meng, R., Yu, Y., Chai, S., Luo, X., Gong, B., & Liu, B. (2019). Examining psychometric properties and measurement invariance of a Chinese version of the Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF) in nursing students and medical workers. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 793–809.
- Mental Health Foundation. (2024). *Body image in childhood*. Retrieved from <https://www.mentalhealth.org.uk/explore-mental-health/articles/body-image-report-executive-summary/body-image-childhood>

Rodinné koreláty agresívneho správania sa detí v mladšom školskom veku

Family Correlates of Aggressive Behavior in Younger School-Age Children

ABSTRACT

Rodinné prostredie dieťaťa je najdôležitejším socializačným činiteľom so zásadným vplyvom na vývin osobnosti a správanie dieťaťa. Cieľom tejto štúdie bolo preskúmať súvislosť medzi mierou agresívneho správania sa detí a tým, ako deti percipujú kvalitu vzťahov vo svojom rodinnom prostredí. Výskumu sa zúčastnilo 124 žiakov štvrtého ročníka vybraných základných škôl z východného Slovenska. Na zisťovanie kvalít rodinného prostredia z pohľadu dieťaťa bol použitý nástroj Škála rodinného prostredia, pričom bola použitá len tá časť nástroja, ktorá zisťuje vzťahové dimenzie súdržnosť, expresívnosť a konfliktnosť. Miera agresívneho správania z perspektívy spolužiakov bola zisťovaná pomocou sociometrického dotazníka vlastnej konštrukcie. Korelačná analýza ukázala, že čím nižšiu mieru agresie pripísali spolužiaci dieťaťu, tým nižšiu mieru konfliktnosti dieťa vnímalo vo svojom rodinnom prostredí. Naopak, čím viac boli deti spolužiakmi vnímané ako agresívne sa správajúce, tým vyššiu mieru konfliktnosti a zároveň nižšiu mieru súdržnosti vnímali v rámci svojho rodinného prostredia. Výsledky indikujú vzťah medzi mierou agresie detí a kvalitou vzťahov v ich rodine.

Kľúčové slová: rodina, citové vzťahy, agresívne správanie, mladší školák

ABSTRACT

The family environment of a child is the most important socializing factor with a fundamental influence on the development of the child's personality and behavior. The aim of this study was to investigate the association between the rate of aggressive behaviour in children and how children perceive the quality of relationships in their family environment. 124 fourth grade

pupils from selected primary schools in eastern Slovakia participated in the study. The Family Environment Scale instrument was used to measure the qualities of the family environment from the child's perspective, using only the part of the instrument that measures the relationship dimensions of cohesiveness, expressiveness, and conflict. The degree of aggressive behaviour from the perspective of classmates was measured using a sociometric questionnaire of own construction. Correlational analysis showed that the lower the level of aggression attributed by classmates to the child, the lower the level of conflict perceived by the child in his or her family environment. Conversely, the more the children were perceived by their classmates as behaving aggressively, the higher the level of conflict and, at the same time, the lower the level of cohesiveness they perceived within their family environment. The results indicate a relationship between children's level of aggression and the quality of relationships within their family.

Keywords: family, emotional relationships, aggressive behaviour, junior school-aged child

2.1. Úvod

V odbornej literatúre nachádzame množstvo definícií rodiny z hľadiska rôznych aspektov a vedných disciplín, napr. sociológie, práva, psychológie či pedagogiky a je veľmi obťažné vybrať jedinú, ktorá by jednoznačne vymedzovala pojem rodina. Vychádzajúc z odbornej literatúry (napr. Durkheim, 2007; Nakonečný, 2009; Škvarková, 2010; Gabura, 2012; Jandourek, 2012; Gabura a Gabura, 2016; Trapková a Chvála, 2017; Šafránková, 2019) môžeme rodinu definovať ako malú primárnu sociálnu skupinu, ktorá je charakterizovaná intimitou vzájomného spolužitia a silnými citovými väzbami, ktoré majú pôvod v manželských alebo partnerských vzťahoch. Ide o skupinu spravidla tvorenú aspoň jedným dieťaťom a rodičmi, pričom rodič/rodičia nemusia byť biologickými rodičmi dieťaťa/detí. Členovia rodiny obvykle žijú v jednej domácnosti, vzájomne interagujú a komunikujú.

Rodina je pre prvým modelom spoločnosti a vzťahovým systémom, s ktorým sa dieťa stretáva, na základe ktorého dozrieva, osvojuje si pravidlá, učí sa narábať s emóciami a uvedomuje si a prežíva pocit vlastnej hodnoty. V rodine prebieha takzvaná primárna socializácia, počas ktorej si dieťa osvojuje základné návyky potrebné pre život v spoločnosti a uvedomuje si vlastnú identitu. V niektorých prípadoch dochádza v rodine k javu neúspešnej socializácie, čo predstavuje problém nielen pre jedinca, ale aj pre celú spoločnosť. Najčastejšie sa vyskytuje v prípadoch, kedy neboli vytvorené vhodné podmienky potrebné pre proces socializácie, napríklad ide o život v nefunkčnej alebo dysfunkčnej rodine, týranie, či zanedbávanie (Havlík a Koťa, 2002; Helus, 2007).

Rodina je celostný systém, ktorého narušením dochádza k vzniku mnohých negatívnych javov. Jedným z nich môže byť aj agresívne správanie sa detí.

Vývoj a stupeň agresívneho správania detí môže byť podmienený:

- zdedenými a vrozenými dispozíciami;
- výchovným vplyvom v rodine alebo v náhradnom výchovnom zariadení;
- sociálnymi kontaktmi mimo školy a rodiny (partie, spoločenstvá, kluby);
- vplyvom masmédií a digitálnych technológií (televízia, video, počítačové hry);
- získanou závislosťou na drogách, hrách a hracích automatoch;
- nevhodnými prístupmi pedagógov k žiakom, školským prostredím, obsahom výučby
- a použitými vyučovacími metódami (Smiková a Kopányiová, 2013).

Mnoho autorov (napr. Tholtová a kol., 2000; Hamer a Copeland, 2003; Nakonečný, 2009; Fuchsová, 2009; Smiková a Kopányiová, 2013; Rosová, 2018) sa upriamuje práve na rodinné prostredie ako na významnú príčinu a faktor ovplyvňujúci agresívne správanie detí mladšieho školského veku. Deti, ktoré majú sklony k agresívnemu správaniu, často pochádzajú z rodín, ktoré sa vyznačujú niektorou/niektorými z nasledujúcich charakteristík:

- narušená štruktúra rodiny (rozvrátená rodina, neúplná rodina, chýbanie jedného alebo oboch rodičov, nevlastný otec či matka);
- nedostatočný dozor;
- nedostatočné materiálne a ekonomické zabezpečenie;
- absencia jasne stanovených pravidiel a nedostatočná výchova (autoritatívna, ctižiadostivá, zanedbávajúca výchova);
- časté konflikty v rodine;
- citový chlad, ľahostajnosť, ponižovanie, nepriateľstvo alebo až nenávisť;
- fyzické a psychické násilie (telesné tresty, nadávky, ...);
- dieťa si získa pozornosť rodiča iba nevhodným agresívnym správaním, a tým sa takéto správanie upevňuje;
- rodičia dieťaťu nahovárajú, že ich trestanie si zaslúži za svoje zlé správanie, čo vedie k tomu, že dieťa sa s danou rolou stotožní a naozaj sa začne správať agresívne (Fuchsová, 2009).

Čím viac je výchova dieťaťa založená na konfliktoch, trestoch, kriku, zákazoch alebo aj na ignorácii dieťaťa, tým viac má dieťa sklony k agresívnemu správaniu. Podľa výskumov sú zneužívané alebo zanedbávané deti dvakrát agresívnejšie než deti vyrastajúce v zdravom rodinnom prostredí (Hamer a Copeland, 2003).

Agresívne správanie detí sa podľa viacerých autorov (Tholtová a kol., 2000; Boroš, 2001; Erkert, 2004; Nakonečný, 2009; Dolejš, 2010; Lovaš, 2010) môže prejavovať:

- fyzickým ublížením, napadnutím, útokom, bitkou, hryzením, škrabaním, strkaním, kopaním a pľuvaním;
- verbálnymi útokmi, krikom, urážkami, vyhrážkami, nadávkami, ironizovaním, osočovaním, zosmiešňovaním, vysmievaním a pohrdaním;
- rozkazovaním a manipulovaním iných;
- ohováraním a poškodzovaním povesti;
- nenávisťou, závišťou a nevraživosťou;
- neadekvátnou zlosťou a hnevom, sklonom reagovať podráždene, vzťahovačne, podozrievavo a nepriateľsky na zdanlivo nekonfliktný podnet;
- negativizmom a nevôľou;
- poškodzovaním majetku.

2.2. Metóda

2.2.1. Ciele výskumu a hypotézy

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, aká je súvislosť miery agresívneho správania sa detí v mladšom školskom veku s tým, ako vnímajú svoje rodinné prostredie. Na základe hlavného cieľa formulujeme nasledovné čiastkové ciele:

1. Zistiť, ako respondenti z našej výskumnej vzorky vnímajú svoje rodinné prostredie z hľadiska jeho súdržnosti, expresívnosti a konfliktности.
2. Zistiť, ako je každý respondent svojimi spolužiakmi percipovaný z hľadiska miery jeho agresívneho správania.
3. Pomocou korelácií zistiť mieru súvislosti toho, ako dieťa vníma súdržnosť, expresívnosť a konfliktnosť svojho rodinného prostredia a spolužiakmi vnímanej miery jeho agresívneho správania sa.

Na základe dostupných výskumných štúdií formulujeme tieto hypotézy:

Hypotéza 1: Miera súdržnosti rodinného prostredia percipovaná dieťaťom bude negatívne korelovať s mierou agresívneho správania sa dieťaťa percipovanou jeho spolužiakmi.

Hypotéza 2: Miera expresívnosti rodinného prostredia percipovaná dieťaťom bude negatívne korelovať s mierou agresívneho správania sa dieťaťa percipovanou jeho spolužiakmi.

Hypotéza 3: Miera konfliktности rodinného prostredia percipovaná dieťaťom bude pozitívne korelovať s mierou agresívneho správania sa dieťaťa percipovanou jeho spolužiakmi.

2.2.2. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 124 žiakov štvrtého ročníka základných škôl, pričom išlo o 63 chlapcov a 61 dievčat. Výskum bol realizovaný na 4 základných školách v celkovošiestich triedach. Išlo o jednu prešovskú mestskú školu, jednu mestskú školu a dve vidiecke školy z michalovského okresu. V žiadnej triede nebol výrazný rozdiel v počte chlapcov a dievčat.

Tabuľka 1. Charakteristika výskumnej vzorky z hľadiska pohlavia

	Počet	Percentuálne zastúpenie
Chlapci	63	51%
Dievčatá	61	49%
Spolu	124	100%

2.2.3. Výskumné nástroje

1. Dotazník Škála rodinného prostredia

Dotazníkom T-199 Škála rodinného prostredia (Hargašová, Kollárik, 1992) sme zisťovali, ako vnímajú žiaci kvalitu svojho rodinného prostredia. Prostredníctvom tohto dotazníka je možné zisťovať systémovú povahu rodiny, čiže viaceré jej dimenzie, a to: vzťahové dimenzie, dimenzie osobnostného rastu, dimenzie udržiavania rodinného systému. Jednotlivé pozorované dimenzie určujú obraz rodinného prostredia každej sledovanej rodiny, čo má významnú úlohu v oblasti rodinného poradenstva a terapie. My sme pre naše potreby použili len časť dotazníka zameranú na vzťahové dimenzie. Prostredníctvom toho sme zisťovali skóre v citových dimenziách súdržnosť, expresívnosť a konfliktosť.

Súdržnosť vyjadruje, do akej miery sa členovia rodiny jeden o druhého zaujímajú, ako si navzájom pomáhajú a podporujú sa.

Expresívnosť vyjadruje, do akej miery členovia rodiny úprimne prejavujú svoje city a umožňujú si vzájomne sa správať otvorene a priamo.

Konfliktosť vyjadruje, do akej miery sú pre členov rodiny charakteristické otvorené prejavy hnevu, agresivity a všeobecné konfliktové interakcie.

Vyššie spomenuté citové dimenzie boli merané prostredníctvom celkovo 27 uzavretých položiek. Respondenti odpovedali zakrúžkovaním odpovede áno alebo nie podľa toho, či sa dané tvrdenie týka ich rodinného prostredia alebo nie. V každej citovej dimenzii sa výsledné skóre mohlo pohybovať od 0 do 9 bodov. Čím bolo skóre v jednotlivých dimenziách vyššie, tým väčšiu súdržnosť, expresívnosť, resp. konfliktosť žiak pripisoval svojmu rodinnému prostrediu.

2. Sociometrický dotazník na zistenie miery agresívneho správania

Na zistenie miery agresívneho správania sme použili nami zostrojený sociometrický dotazník, ktorý sa skladal zo šiestich položiek. Prostredníctvom prvých troch položiek sme zisťovali, ktorých žiakov spolužiaci vnímajú ako tých, ktorí sa správajú najčastejšie agresívne. Každá z položiek bola zameraná na inú formu agresie (fyzická agresia, verbálna agresia, nepriama agresia). Pomocou druhej polovice, teda ďalších troch položiek sme zisťovali, ktorých žiakov ich spolužiaci vnímajú ako tých, ktorí sa správajú najmenej často agresívne (položky boli znovu zamerané na fyzickú, verbálnu a nepriamu formu agresie).

V rámci každej triedy sme vytvorili zoznam žiakov a k jednotlivým žiakom sme zaznačili, koľkokrát boli volení v prvých troch položkách a koľkokrát v položkách štyri až šesť. Z prvých troch položiek sme vypočítali index agresívneho správania, ktorý sme nazvali $I_{\max}$. Získali sme ho prostredníctvom počtu všetkých volieb v prvých troch položkách, ktorý sme vydělili počtom všetkých možných volieb v prvých troch položkách, z ktorých sme odpočítali číslo 3, keďže v týchto troch položkách žiak nemohol voliť sám seba. Obdobne sme vypočítali aj index neagresívneho správania z položiek 4, 5, 6, ktorý sme pomenovali $I_{\min}$.

Pri každom žiakovi z výskumnej vzorky sme teda vyrátali dva indexy, a to $I_{\max}$ a $I_{\min}$. Hodnota obidvoch indexov sa mohla pohybovať na škále od 0 do 1. Čím vyššia je hodnota indexu $I_{\max}$, tým viac detí vnímalo dané dieťa ako najčastejšie sa agresívne správajúce v rámci danej triedy. Čím vyššia bola hodnota indexu $I_{\min}$, tým viac detí označilo dané dieťa ako najmenej často agresívne sa správajúce.

Od rodičov všetkých žiakov zapojených do štúdie bol získaný písomný informovaný súhlas. Zber dát prebiehal v období od decembra 2023 do februára 2024.

2.2.4. Výsledky a diskusia

Naším prvým cieľom bolo zistiť, ako respondenti z výskumnej vzorky vnímajú svoje rodinné prostredie z hľadiska jeho súdržnosti, expresívnosti a konfliktности. Výsledky týkajúce sa citových dimenzií rodinného prostredia uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Výsledky týkajúce sa vnímania citových dimenzií rodinného prostredia (N = 124)

	Aritmetický priemer	Medián	Štandardná odchýlka	Minimum	Maximum
Súdržnosť	7,67	8,00	1,46	2	9
Expresívnosť	6,30	6,00	1,36	2	9
Konfliktnosť	1,97	1,00	2,13	0	8

V každej citovej dimenzii mohlo mať priemerné skóre maximálnu hodnotu 9. Na základe výsledkov uvedených vyššie v tabuľke 2 môžeme konštatovať, že v citovej dimenzii „súdržnosť“ malo priemerné skóre hodnotu 7,67. V premennej „expresívnosť“ malo priemerné skóre hodnotu 6,30 a v „konfliktovosti“ bolo zistené priemerné skóre 1,97. Celkovo teda respondenti vnímali svoje rodinné prostredie ako vysoko súdržné, pomerne expresívne a málo konfliktné.

Druhým cieľom bolo zistiť, ako je každý respondent svojimi spolužiakmi percipovaný z hľadiska miery jeho agresívneho správania. Výsledky uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3. Výsledky týkajúce sa miery agresívneho správania mladších školákov posudzovanej ich spolužiakmi (N = 124)

	Aritmetický priemer	Medián	Štandardná odchýlka	Minimum	Maximum
I_max (agresia)	0,073	0,018	0,12	0	0,667
I_min (neagresia)	0,115	0,077	0,11	0	0,491

Obidva indexy mohli nadobudnúť hodnotu od 0 do 1. Čím vyššia je hodnota indexu I_max (agresia), tým viac detí vnímalo dané dieťa ako agresívne sa správajúce v rámci danej triedy. Čím vyššia bola hodnota indexu I_min (neagresia), tým viac detí označilo dané dieťa ako najmenej často agresívne sa správajúce.

Podľa hodnoty aritmetického priemeru I_max (0,073) môžeme konštatovať, že výskumná vzorka ako celok preukazovala veľmi nízku priemernú agresiu. Vyskytlo sa iba niekoľko respondentov, ktorí dosiahli vysoké skóre, a teda boli spolužiakmi najčastejšie vnímaní ako agresívne sa správajúci.

V súvislosti s naplnením výskumného cieľa 4 sme pristúpili k výpočtom korelácií medzi mierou agresívneho správania sa detí v mladšom školskom veku a tým, ako vnímajú súdržnosť, expresívnosť a konfliktnosť svojho rodinného prostredia.

Hodnoty korelačných koeficientov uvádzame v tabuľke 4. Na základe testu normality rozloženia hodnôt v rámci jednotlivých premenných sme zistili, že dáta neboli normálne rozložené, preto sme pristúpili k výpočtu Spearmanovho korelačného koeficientu. Výpočty boli realizované pomocou štatistického programu SPSS, verzia 25.0.

Tabuľka 4. Súvislosti medzi mierou agresívneho správania sa detí v mladšom školskom veku a tým, ako vnímajú súdržnosť, expresívnosť a konfliktnosť svojho rodinného prostredia

Citové dimenzie rodinného prostredia	Miera agresívneho správania	
	I_min	I_max
Súdržnosť	-0,087	-0,391**
Expresívnosť	0,129	0,026
Konfliktnosť	-0,349*	0,443**

Vysvetlivky:

** korelácia je signifikantná na hladine $p < 0,01$

* korelácia je signifikantná na hladine $p < 0,05$

Z hľadiska veľkosti korelačného koeficientu premenných súdržnosť a I_max ide o stredne silnú zápornú koreláciu ($r = -0,391$). To znamená, že deti, ktoré boli spolužiakmi vnímané ako tie, ktoré sa najčastejšie v triede správajú agresívne, vnímali svoju rodinu ako najmenej súdržnú. Hypotézu 1 tak môžeme považovať za potvrdenú. Druhá hypotéza sa naopak nepotvrdila, keďže citová dimenzia rodinného prostredia „expresivita“ podľa našich zistení nekorelovala s mierou spolužiakmi vnímanej agresie detí (ani s I_min, ani s I_max). Pri premennej konfliktnosť naopak vidíme štatisticky významnú koreláciu s oboma sociometrickými indexami. Deti, ktoré vnímali väčšiu mieru konfliktov vo svojej rodine, boli častejšie vnímané spolužiakmi ako agresívne sa správajúce. Vyplýva to z kladnej korelácie konfliktnosti a I_max ($r = 0,443$), pričom ide o stredne silný vzťah týchto dvoch premenných. Tiež sme zistili, že deti, ktoré boli spolužiakmi vnímané ako najmenej často sa agresívne správajúce, vnímali najmenšiu mieru konfliktov vo svojej rodine – premenné konfliktnosť a I_min korelovali záporne a stredne silne ($r = -0,349$). Hypotézu číslo tri, že miera konfliktnosti rodinného prostredia percipovaná dieťaťom bude pozitívne korelovať s mierou agresívneho správania sa dieťaťa percipovanou jeho spolužiakmi, môžeme považovať za potvrdenú.

Naše zistenia týkajúce sa pozitívnej korelácie konfliktnosti v rodine a agresívneho správania sa detí, ako aj negatívnej korelácie súdržnosti rodinného prostredia a agresívneho správania sa detí, sú konzistentné so zisteniami niektorých štúdií, ktoré boli realizované s cieľom pochopiť vzťah medzi faktormi rodinného prostredia a agresívnym správaním sa detí a dospievajúcich.

Napríklad vplyvom rodinného prostredia na agresiu adolescentov sa zaoberali Sharma a Sangwan (2016). Podľa výsledkov štúdie agresia pozitívne korelovala s dimenziou konfliktnosť, zatiaľ čo negatívne korelovala s dimenziami súdržnosti, expresivity, prijatia a starostlivosti, aktívnej rekreačnej organizácie, nezávislosti, organizácie a kontroly. Autori dospeli k záveru, že kvalita rodinného prostredia zohráva zásadnú úlohu pri formovaní agresie v dospievaní.

Podobne aj Rana a Malhotra (2005) skúmali vzťah medzi rodinným prostredím a tendenciami k agresívnemu správaniu. Výsledky štúdie uskutočnenej na vzorke 100 dievčat a 100 chlapcov vo veku od 15 do 18 rokov ukázali, že kvalita rodinného prostredia ovplyvňovala agresívne správanie. Konkrétne súdržnosť rodiny negatívne korelovala s fyzickou, verbálnou aj nepriamou agresiou u chlapcov. Expresivita podľa tejto štúdie negatívne korelovala s nepriamou agresiou u dievčat.

Tiež Watson et al. (2004) našli dôkazy, že u detí, ktoré vyrastajú v konfliktných, málo súdržných rodinách a rodinách s vysokou úrovňou tvrdej rodičovskej disciplíny, je zvýšené riziko rozvoja reaktívneho agresívneho správania.

Jambon et al. (2019) sa v longitudinálnom výskume zamerali na rodinné faktory, ktoré vplyvajú na trajektóriu vývinu agresívneho a prosociálneho správania sa detí v predškolskom období. K výsledkom štúdie patrí aj zistenie, že deti, ktoré boli často vystavené medzirodičovským konfliktom, dosahovali vyššie hodnoty agresie a nižšie hodnoty prosociálneho správania ako deti, ktoré neboli vystavené týmto konfliktom v rodine. V priebehu vývinu navyše miera agresie takýchto detí eskalovala.

Ako uvádzajú Labella a Masten (2018), v rodinnom systéme sa nachádzajú nielen rizikové, ale aj mnohé z ochranných faktorov, pokiaľ ide o rozvoja agresie. Úspešné intervencie často znižujú agresivitu a násilie detí a dospelujúcich prostredníctvom podpory rodičov a rodín.

Dôkazy z randomizovaných kontrolných štúdií naznačujú, že intervencia znižuje mieru mocenského štýlu rodičovstva a podporuje partnerský typ rodičovstva s následnými účinkami na zníženie miery agresie detí.

2.3. Obmedzenia výskumu

Limity tejto štúdie spočívajú v tom, že kvalita rodinného prostredia bola posudzovaná len z pohľadu samotných respondentov – deťmi v mladšom školskom veku. Podobne miera agresie detí bola posudzovaná ich spolužiakmi. S cieľom zlepšiť spoľahlivosť a platnosť našich výskumných zistení odporúčame pri ďalšom skúmaní využiť spojenie viacerých metodík a zdrojov informácií, napr. posudzovanie kvality rodinného prostredia a miery agresie detí aj učiteľmi a rodičmi detí. Ďalšou limitáciou je relatívne malá výskumná vzorka, takže výsledky nie je možné zovšeobecniť na celú populáciu detí v mladšom školskom veku. Na základe korelačnej analýzy nie je možné jednoznačne predpokladať kauzalitu vzťahov medzi kvalitou rodinného prostredia a agresívnym správaním. Navyše, na mieru agresie detí môžu vplyvať ďalšie faktory, napr. kvalita školského prostredia, vplyv rovesníkov, prípadne médií (vrátane sociálnych sietí, ktoré dnes pomerne bežne využívajú už aj deti v mladšom školskom veku).

2.4. Záver

Kvalita vzťahov v rodinnom prostredí je dôležitým faktorom vplyvajúcim na vývin osobnosti a správanie sa detí. Táto štúdia predstavuje pohľad na rodinné koreláty agresívneho správania sa detí v mladšom školskom veku. K dôležitým výsledkom patrí potvrdenie inverzného vzťahu medzi úrovňou súdržnosti v rodine a agresiou detí percipovanou ich spolužiakmi. Výsledky výskumu ukazujú aj pozitívny vzťah medzi konfliktnosťou v rodine a agresívnym správaním sa detí. Zistenia bude potrebné overiť na väčšom výskumnom súbore. Výskum inšpiruje k tomu, aby sa do ďalšieho výskumu zahrnuli aj ďalšie spôsoby merania kvality rodinného prostredia a tiež miery agresie detí. Zahrnutie ďalších premenných, ako sú kvalita školského prostredia a rovesníckych vzťahov by mohlo objasniť širší kontext potrebný na pochopenie vzťahu medzi kvalitou rodinného prostredia a agresiou detí.

References

- Boroš, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. IRIS.
- Dolejš, M. (2010). *Efektívni včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Durkheim, E. (2007). *Sociologie a filozofie*. Slon.
- Erkert, A. (2004). *Hry pro usměrňování agresivity*. Portál.
- Fuchsová, K. (2009). *Týrané dieťa*. IRIS.
- Gabura, J. (2012). *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. IRIS.
- Gabura, J., & Gabura, J. (2016). *Rodinný konflikt a rodinná meditácia*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- Hamer, D., & Copeland, P. (2003). *Geny a osobnosť*. Portál.
- Hargašová, M., & Kollárik, T. (1992). *T-119 Škála rodinného prostredia*. Psychodiagnostika.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s.
- Jambon, M., Madigan, S., Jenkins, J., & Plamondon, A. (2019). Developmental trajectories of physical aggression and prosocial behavior in early childhood: Family antecedents and psychological correlates. *Developmental Psychology*, 55(6), 1211–1225. <https://doi.org/10.1037/dev0000714>
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Grada Publishing, spol. s.r.o.
- Labella, M. H., & Masten, A. S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 11–16. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.028>

- Lovaš, L. (2010). *Agresia a násilie*. IKAR.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Academia.
- Rana, M., & Malhotra, D. (2005). Family environment as a predictor of aggressive behavior. *Studia Psychologica*, 47(1), 61–74. https://www.studiapsychologica.com/uploads/RANA_01_vol.47_2005_pp.61-74.PDF
- Rosová, D. (2018). *Prevencia v školských zariadeniach*. Equilibria.
- Sharma, D., & Sangwan, S. (2016). Impact of family environment on adolescents' aggression. *Advance Research Journal of Social Science*, 7(2), 225–229. https://www.academia.edu/114716968/Impact_of_family_environment_on_adolescents_aggression?uc-sb-sw=96120937
- Smiková, E., & Kopányiová, A. (2013). *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada Publishing, spol. s.r.o.
- Škvarková, Z. (2010). *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Tholtová, J., & kolektív. (2000). *Násilie v škole*. Informačné centrum mladých.
- Trapková, L., & Chvála, V. (2017). *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Portál.
- Watson, M., Fischer, K., Burdzovic Andreas, J., & Smith, K. (2004). Pathways to aggression in children and adolescents. *Harvard Educational Review*, 74(4), 404–430. <https://doi.org/10.17763/haer.74.4.h3771xn5524082q0>

Medzigeneračné učenie ako účinný faktor prevencie agresívneho správania

Intergenerational Learning as an Effective Factor in the Prevention of Aggressive Behaviour

ABSTRACT

Cieľom nášho príspevku v teoretickej časti je poukázať na dôležitosť rodinného prostredia a jeho vzťahov pri prevencii aktuálneho sociálno-patologického javu akým je agresia, agresívne správanie či šikana medzi mladými ľuďmi. Vieme, že ide o komplexný fenomén so svojimi pozitívnymi i negatívnymi stránkami a prejavy agresie môžu odrážať psychosociálny vývin jej nositeľa, aktuálnej životnej situácie, v ktorej sa nachádza alebo konštelácie osobnostných dispozícií a kognitívnych stratégií. Preto je veľmi dôležité v otázkach prevencie zamerať sa najmä na sociálne prostredia, v ktorých sa dieťa pohybuje a ktoré primárne ovplyvňujú jeho postoje, názory a vstúpajú mu hodnoty, ktoré sa následne premietajú do jeho konania a správania voči iným. V empirickej časti prezentujeme výsledky nášho výskumu zameraného na skúmanie medzigeneračného učenia (medzi vnúčatami a starými rodičmi) ako významného faktora pri predchádzaní výskytu agresívneho správania (konkrétne šikany) u mladšej generácie.

Kľúčové slová: rodina, medzigeneračné učenie, medzigeneračné programy, agresívne správanie, starí rodičia

ABSTRACT

The aim of our paper in the theoretical part is to point out the importance of the family environment and its relationships in the prevention of current socio-pathological phenomena such as aggression, aggressive behaviour or bullying among young people. We know that it is a complex phenomenon with its positive and negative aspects and the manifestations of aggression may reflect the psychosocial development of its bearer, the current life situation in

which he/she finds himself/herself or the constellation of personality dispositions and cognitive strategies. It is therefore very important, in terms of prevention, to focus in particular on the social environment in which the child moves, which primarily influences his or her attitudes, views and values, which are then reflected in his or her actions and behaviour towards others. In the empirical part, we present the results of our research aimed at exploring intergenerational learning (between grandchildren and grandparents) as an important factor in preventing the occurrence of aggressive behaviour (specifically bullying) in the younger generation.

Keywords: family, intergenerational learning, intergenerational programs, aggressive behavior, grandparents

3.1. Úvod

Problematika medzigeneračného učenia sa stáva vysoko aktuálnou v súčasnej dobe. Venujú jej pozornosť domáci i zahraniční autori v rôznych publikáciách, pričom ťažiskovo sa zameriavajú nielen na jej teoretické vymedzenie, ale tiež empirické overovanie. V našom príspevku sme upriamili pozornosť len na časť potenciálu medzigeneračného učenia s akcentom na rodinné prostredie, a to medzigeneračné učenie ako nástroj prevencie sociálno- patologických javov u detí a mládeže. Medzigeneračné učenie sa stáva v našich podmienkach často skloňovanou témou, nakoľko jeho využitie v praxi je viacstranné, a to nielen vo vzťahu k všetkým zainteresovaným generačným kategóriám, ale tiež k celej spoločnosti.

V príspevku sa zameriavame na agresívne správanie ako na nežiadúci spoločenský jav, pričom akcent je kladený práve na medzigeneračné učenie ako nástroj, ktorým možno agresívnemu konaniu a správaniu u detí a mládeže predchádzať, prípadne ho zmierňovať či eliminovať.

3.2. Medzigeneračné učenie ako preventívny nástroj

Vieme, že agresivita je komplexný fenomén a jej príčiny môžu byť biologického (vrodeného) i sociálneho rázu (získané). Získané dispozície majú súvis najmä s úrovňou sociálneho učenia (Fischer, S., Škoda, J., 2014), ktoré na prvom mieste prebieha v rodine. Preto je veľmi dôležité v otázkach prevencie zamerať sa najmä na sociálne prostredia, v ktorých dieťa funguje a prvý post nepochybne v tomto smere zastáva rodina, v ktorej sa každý učí vytvárať vzťahy k sebe, k druhým, k spoločnosti, rozvíja svoje schopnosti, osvojuje si normy, učí sa empatii, tolerancii, rešpektu a chápaniu ľudí vo svojom okolí. Práve v rodinnom spoločenstve si osvojujeme základnú životnú stupnicu hodnôt a kladú sa u človeka základy budúceho správania mimo tejto inštitúcie (Koťa, J., 2015).

Rodina a škola majú najvýznamnejšiu formatívnu (výchovnú) verzus informatívnu (vzdelávaciu) a socializačnú úlohu pre dosiahnutie intaktného vývinu dieťaťa, ale aj pri prevencii rizikového a sociálno-patologického správania. Odporúča sa v rámci prevencie dbať na nasledovné oblasti (vyberáme len tie, ktoré majú súvis s medzigeneračným učením):

- *pevné vzťahové väzby* – najlepšou a najistejšou prevenciou pred vznikom agresívnych foriem správania sú bezpochyby pevné a bezpečné vnútorodinné vzťahy medzi rodičmi a ich potomkami;
- *reziliencia* – psychická odolnosť, schopnosť vyrovnávať sa so záťažou, prekážkami a nepríjemnými udalosťami v živote,
- *zdroje dieťaťa* – kvalita vzťahov ovplyvňuje prežívanie a reakcie dieťaťa. Pri pevnom zázemí a podporou svojich blízkych môže ľahšie zvládať danú situáciu. Avšak ak je súčasťou rodiny s narušenými a dysfunkčnými vzťahmi, alebo rodina sa musí vysporiadať s inými záťažovými okolnosťami, aj pre dieťa bude oveľa ťažšie vyrovnáť sa a zvládnuť frustráciu;
- *vyjadrovanie emócií* – pre dieťa je veľkým prínosom vedieť rozoznať, pomenovať, vyjadriť svoje emócie, a zároveň mať okruh ľudí, ktorým sa môže zveriť so svojim prežívaním;
- *sociálne zručnosti* – schopnosť získať si priateľov, požiadať o pomoc, zručnosť riešiť konfliktné situácie bez agresívnych prejavov správania – tieto zručnosti napomáhajú mladej generácii správne reagovať v jednotlivých životných situáciách (Drobný, M., Gregussová, M., 2015);
- *prejavovať záujem o deti*, pravidelne sa s nimi rozprávať a viesť dialóg v ovzduší dôvery;
- *poznať kamarátov a kamarátky svojich detí*, ako aj ľudí, s ktorými sa denne stretávajú;
- *zúčastňovať sa mimoškolských podujatí*, prednášok či seminárov zameraných na prevenciu (Panes, C. F. G., 2012).

Iná autorka, zaoberajúca sa elimináciou agresivity, uvádza ďalšie témy či oblasti, ktoré by mali byť rozvíjané prostredníctvom preventívnych programov, ako aj zahrnuté do školských osnov:

1. *Otvorená komunikácia* – naučiť mladého človeka otvorene komunikovať predstavuje jeden zo základných kľúčov kvalitného života a súčasne napomáha k lepšiemu vzájomnému porozumeniu medzi ľuďmi.
2. *Dôstojnosť ľudskej osoby* – vedomie hodnoty vlastnej dôstojnosti je prvým krokom k akceptácii iného človeka. Podmienkou vnímania a rešpektovania hodnoty druhého človeka je pochopenie vlastnej hodnoty.

3. *Pozitívne hodnotenie druhých* – podmienkou úctivého a tolerantného správania sa k iným je skutočnosť, že vnímame aj ich pozitívnu stránku. Kľúčovým aspektom tejto témy je schopnosť pochváliť iných a objavovať i pomenovať ich dary, talenty a schopnosti.
4. *Kreativita a iniciatíva* – každý z nás je obdarovaný istou dávkou kreativity, ktorú je potrebné rozvíjať. Prežívanie úspechu vyvoláva u mladého človeka väčší pocit sebaúcty.
5. *Vyjadrovanie citov* – mladí ľudia, ktorí vedia vyjadrovať svoje city, zvyknú byť menej konfliktní. Pravdepodobne aj preto, že sú pokojnejší. Preto je vhodné učiť vedieť identifikovať, popísať a pomenovať nahlas svoje emócie.
6. *Empatia* – predpokladá schopnosť človeka vcítiť sa do situácie a prežívania toho druhého. Nemôžeme druhému preukazovať dobro na základe našich predstáv, ale podľa jeho potrieb. S určitou dávkou empatie sa narodíme, avšak môže byť úplne zanedbaná nevhodnou výchovou alebo aj opačne.
7. *Asertivita* – už sme ju bližšie definovali pri vysvetľovaní pozitívne orientovanej agresivity. Prosociálny človek dokáže priamo a jasne komunikovať svoje oprávnené požiadavky. Pri presadzovaní svojich práv je však slušný, i keď vytrvalý.
8. *Reálne a zobrazené vzory* – vplyv okolia a najmä príbuzných zanecháva významnú formačnú pečať v každom z nás. V neskoršom období výrazne zasahujú do procesu socializácie aj kamaráti, vrstovnícke skupiny, rôzne vzory či idoly z médií.
9. *Prosociálne správanie* – v konkrétnej podobe. Téma ponúka spoznanie rôznych druhov prosociálneho správania – spolupráca, priateľstvo, pomoc, darovanie, delenie sa.
10. *Komplexná prosociálnosť* – tento pojem sa zameriava na širšiu societu. Teda už nielen od človeka k človeku, ale prosociálne správanie od jednotlivca ku skupine a medzi skupinami navzájom. Téma poskytuje možnosť uvažovania nad tým, čo vedie ľudí k angažovaniu sa za spoločné dobro (Birknerová, Z., 2010).

Prevencia a eliminácia rôznych foriem agresívneho správania je do značnej miery komplikovaná a aj účinnosť je rôzna. Jedným z dôležitých preventívnych, ale aj intervenčných nástrojov sa v dnešnej dobe ukazuje práve medzigeneračné učenie, resp. medzigeneračné programy, ktoré majú pozitívny dopad na celkový osobnostný vývin dieťaťa, ale rovnako upevňujú vzťahy v celej rodine. Starí rodičia môžu byť do istej miery kompenzačným mechanizmom pre vnúťatá ponúkajúc im svoj záujem, ochotu počúvať a zdieľať ich prežívanie, byť pre nich emocionálnou i sociálnou oporou

a pod. Učenie medzi starými rodičmi a vnúčatami napomáha rozvíjať jednotlivé oblasti prevencie, ktoré sme uvádzali vyššie, ako je komunikácia, pevné vzťahové väzby, prejavovanie záujmu, vyjadrovanie emócií, sociálne zručnosti, reziliencia, kritické myslenie, trávenie voľného času s nimi, mimoškolské aktivity a pod. Publikácie, zamerané na medzigeneračnú problematiku, uvádzajú aj ďalšie pozitívne aspekty participácie a zapojenia sa do aktivít medzigeneračného učenia, ktoré môžeme označiť ako preventívne a ochranné činitele pred vznikom agresivity:

- staršia generácia sa stáva pre mladšiu oporou vo chvíľach ťažkostí a problémov, v menšej miere je zaznamenaná *spoluúčasť na agresívnych, asociálnych a antisociálnych činoch*,
- zvyšovanie pocitu osobnej hodnoty a sebadôvery (Sánchez, M. et al., 2010),
- zvyšovanie školskej dochádzky, lepšie školské výsledky, *nižšia pravdepodobnosť sociálno-patologického konania* (Rabušicová, M. et al., 2011),
- útek zo samoty, z izolácie, reintegrácia do rodín a do spoločnosti, vznik nových priateľstiev; zvyšovanie sebaúcty a motivačných činiteľov; rozvoj sociálnych zručností používania nových technologických prostriedkov,
- eliminovanie prekážok, ktoré rozdeľujú obe generácie; je základom pokojného dialógu, ktorý rieši konflikty, podporuje solidaritu, vzájomné porozumenie a harmóniu, zvyšovanie pocitu sociálnej zodpovednosti, zapájanie sa do rôznych voľnočasových aktivít v spolupráci so seniormi, čo je zároveň *prevenciou pred drogovou závislosťou a antisociálnym správaním* (Sánchez, M. et al., 2010).

Metódu, ktorú sme použili v našom výskume s cieľom zistiť vzťah medzi medzigeneračným učením v rodine a výskytom agresívneho správania, predstavoval dotazník vlastnej konštrukcie. Ku koncipovaniu jednotlivých položiek nášho dotazníka a zároveň vychádzajúc zo stanovených hypotéz, sme využili informácie, údaje a výsledky získané prostredníctvom dvoch metód prípadovej štúdie a obsahovej analýzy textových dokumentov, resp. školských slohových prác, ktoré sme realizovali ako istú formu predvýskumu. Jadro dotazníka tvorilo osem otázok, pričom prvé dve sa zameriavali na zistenie výskytu alebo absencie rôzneho druhu agresívneho správania u respondentov (slovné, fyzické, autoagresiu a šikanu), pričom našim východiskovým bodom pri jeho klasifikácii boli rôznorodé delenia od viacerých aktuálnych autorov. Cieľom ďalších položiek bolo zistiť frekvenciu stretávania sa vnúchat so starými rodičmi, aký typ rodinného edukátora predstavujú pre mladšiu generáciu, priebeh, smer a obsah (druh spoločných aktivít) medzigeneračného učenia medzi oboma generáciami, ako aj roly, ktoré zastávajú starí rodičia v živote vnúchat. V našom príspevku prezentujeme niektoré parciálne ciele.

Za základný výskumný súbor sme si zvolili všetkých žiakov ôsmych ročníkov základných škôl. Reprezentatívnu vzorku sme si stanovili dostupným výberom. Tvorilo ju 172 respondentov zo štyroch krajov Slovenska: Košický (63) , Bratislavský (41), Žilinský (40) a Nitriansky (28), pričom išlo o 5 škôl nachádzajúcich sa v meste a o 2 školy na dedine.

Na spracovanie a vyhodnotenie získaných dát z dotazníka a na verifikáciu sformulovaných hypotéz sme použili *metódy matematickej štatistiky* (určenie početnosti, percentuálne vyhodnotenie, chí-kvadrát test) a *metódy logických operácií* (analýza, syntéza, indukcia, dedukcia a komparácia). Následne sme výsledky empirického bádania zaznamenali v jednotlivých tabuľkách a doplnili kvalitatívnou analýzou.

Následovná tabuľka dokumentuje frekvenciu výskytu jednotlivých druhov agresívneho správania v sledovanej výskumnej vzorke. Prvá položka nášho výskumného nástroja obsahovala štyri stupne škály (vždy, často, niekedy, nikdy), z ktorých si mohli respondenti jednu vybrať. Dôvodom sformulovania tohto typu otázky, resp. replík, bolo záverečné štatistické vyhodnotenie výsledkov, pre ktoré je nevyhnutné škálovanie odpovedí. Zároveň nám tak poskytuje detailnejší a presnejší pohľad na intenzitu prejavov agresívnych spôsobov správania u skúmaných žiakov základných škôl.

Tabuľka č. 1. Výskyt agresívneho správania

Frekvencia	Vždy		Často		Niekedy		Nikdy		SPOLU (vždy, často, niekedy)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Slovná</i>	5	3	25	15	107	62	35	20	137	80
<i>Fyzická</i>	1	0,6	3	1,7	34	19,8	134	78	38	22,1
<i>Autoagresia</i>	2	1,1	3	1,7	24	14	143	83	29	16,7
<i>Šikana</i>	3	1,7	1	0,6	9	5,2	159	92,4	13	7,6

Z výskumných zistení uvedených v tabuľke môžeme konštatovať, že medzi ôsmakmi, ktorí sa zúčastnili vedeckého bádania, evidentne dominovala slovná agresia v celkovom počte 137, čo predstavuje 80% zo všetkých respondentov. Potešujúcim je fakt, že najvyššiu početnosť (107; 62%) sme zaznamenali pri škále vyjadrujúcej najmenšiu intenzitu: *niekedy*. Možnosť odpovede *vyskytujú sa u mňa fyzické prejavy agresívneho správania*, zvolilo 38 respondentov, čo predstavuje 22,1% z celkového počtu zúčastnených. Dosť veľký počet označilo aj položku *ubližujem sebe samému/ sebe samej*, konkrétne 29 žiakov (16,7%). (Kyber)šikanovanie ako formu agresívneho správania označilo najmenej žiakov, a to v počte 13 (7,6%).

V našom výskume nás zaujímalo aj zistenie, u koľkých respondentov sa nevyskytuje žiaden zo štyroch druhov agresívneho správania, resp., ktorí zakrúžkovali pri každej položke prvej otázky škálu *NIKDY*. Z celkovej výskumnej vzorky išlo o 29 participantov empirického bádania, čo tvorilo iba 16,9% zo všetkých. Až 143 skúmaných ôsmakov označilo minimálne jednu zo štyroch foriem agresie, ktorú praktizujú vo väčšej či menšej miere.

Štvrtá položka dotazníka zisťovala, či v rodine prebieha učenie medzi deťmi (respondentmi) a ich starými rodičmi. Skôr ako prejdeme k verifikácii vedeckých predpokladov, pokladáme za vhodné uviesť, že na danú otázku kladne odpovedalo 146 respondentov, čo predstavuje takmer 85% a iba 26 žiakov (15%) sa vyjadrilo, že nezvykne so starými rodičmi vykonávať žiadnu spoločnú činnosť. Následne sme výsledky tejto otázky dali do štatistického vzťahu k prvej otázke s cieľom overiť hypotézy sformulované na začiatku výskumného procesu. V ďalšej časti uvádzame výsledky verifikácie, resp. potvrdenie alebo zamietnutie vopred stanovených vedeckých predpokladov. V prvej hypotéze sme predpokladali, že existuje štatisticky významný vzťah medzi medzigeneračným učením v rodine a výskytom agresívneho správania v sledovanej vzorke (vnúčatá). Cieľom štatistickej analýzy teda bolo overiť, či má medzigeneračné učenie v rodine vplyv na agresívne správanie detí (resp. či ho môže pozitívne ovplyvniť v zmysle jeho zmiernenia, eliminácie či predchádzania nevhodnému správaniu). Agresívne prejavy u detí sme sledovali opäť v 4 oblastiach, a preto sme aj vyhodnocovali vždy zvlášť vzťah medzi intergeneračnou edukáciou a jednotlivými druhmi agresie.

Najskôr sme testovali závislosť dvoch kvalitatívnych znakov A , B , kde A označuje **medzigeneračné učenie v rodine medzi starými rodičmi a vnúčatami** a B označuje **jednotlivé druhy agresívnych prejavov vnúčat (slovné, fyzické, šikana a autoagresia)**.

Štatistickou metódou, ktorú sme použili pre overovanie závislosti dvoch kvalitatívnych znakov A , B , je χ^2 – test nezávislosti pre kontingenčnú tabuľku typu $k \times m$. Predpokladá sa, že znak A nadobúda k úrovní $A_1, A_2, \dots, A_k$ a znak B nadobúda m úrovní $B_1, B_2, \dots, B_m$, pričom $k > 2$ alebo $m > 2$. Najprv sme testovali nulovú hypotézu H_0 : znaky A , B sú nezávislé oproti alternatívnej hypotéze H_1 : znaky A , B sú závislé. Ako testovacie kritérium sme aplikovali štatistiku χ^2 , ktorá je daná vzťahom f_{ij}

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(f_{ij} - o_{ij})^2}{o_{ij}},$$

kde f_{ij} sú empirické početnosti a O_{ij} sú očakávané početnosti. Testovacia štatistika χ^2 má za platnosti testovanej hypotézy H_0 χ^2 – rozdelenie s počtom stupňov voľnosti $r = (k-1)(m-1)$. Testovanú hypotézu H_0 zamietame na hladine významnosti α , ak hodnota testovacieho kritéria χ^2 prekročí kritickú hodnotu $\chi^2_{\alpha}(r)$. Kritickú hodnotu $\chi^2_{\alpha}(r)$

nájdeme v tabuľke kritických hodnôt χ^2 – rozdelenia. χ^2 – testom nezávislosti pre kontingenčnú tabuľku $k \times m$ budeme testovať nulovú hypotézu H_0 oproti alternatívnej hypotéze H_1 , ktorá v našom prípade vyjadruje, že existuje **štatisticky významný vzťah medzi medzigeneračným učením v rodine (medzi starými rodičmi a vnúčatami) a výskytom agresívneho správania u vnúčat**.

Test bol realizovaný pomocou programu STATISTICA. Po zadaní vstupných údajov vo výstupnej zostave počítača sme dostali vždy prislúchajúcu kontingenčnú tabuľku, hodnotu testovacieho kritéria χ^2 – testu a hodnotu p . Test môžeme vyhodnotiť aj použitím hodnoty p , čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu. Ak je hodnota pravdepodobnosti p dostatočne malá ($p < 0,05$ resp. $p < 0,01$), testovanú hypotézu H_0 o nezávislosti pozorovaných znakov A, B zamietame (na hladine významnosti 0,05 resp. 0,01). Znamená to, že rozdiel medzi početnosťami zistenými vo vzorke a očakávanými početnosťami je príliš veľký na to, aby bol dôsledkom iba náhodného výberu, teda je štatisticky významný. Ak je hodnota p rovná alebo vyššia ako zvolená hladina významnosti, nulovú hypotézu nemožno zamietnuť. Znamená to, že rozdiel medzi pozorovanými (empirickými) a očakávanými početnosťami môže byť dôsledkom náhodného výberu, teda nie je štatisticky významný. Takto sme postupovali vo všetkých štyroch prípadoch, avšak v našom príspevku prezentujeme iba parciálne výsledky, resp. vzťah medzi medzigeneračným učením v rodine a výskytom prejavov šikany u detí (bližšie o tom Tirpáková, A., Malá, D., 2007).

3.3. Vzťah medzi medzigeneračným učením a šikanou

χ^2 – testom nezávislosti pre kontingenčnú tabuľku sme overovali, či **medzigeneračné učenie v rodine** má vplyv na prejavy **šikany** u detí. Po zadaní vstupných údajov vo výstupnej zostave počítača sme dostali kontingenčnú tabuľku s početnosťou i percentuálnym zastúpením, hodnotu testovacieho kritéria χ^2 – testu a hodnotu p .

Tabuľka č. 2. Vzťah medzigeneračné učenie a šikana

	ŠIKANA									
	Vždy		Často		Niekedy		Nikdy		SPOLU	
Učenie	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
NIE	3	1,7	0	0	1	0,6	22	12,8	26	15,1
ÁNO	0	0	1	0,6	8	4,7	137	79,7	146	84,9
SPOLU	3	1,7	1	0,6	9	5,2	159	92,4	172	100

Chi-square: 17,3397, df = 3, p = 0,000602

Na základe výsledkov, ktoré sme získali χ^2 – testom nezávislosti pre kontingenčnú tabuľku, vidíme, že hodnota pravdepodobnosti p je menšia ($p = 0,000602$) ako zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$, preto hypotézu H_0 na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ zamietame a prijímame alternatívnu hypotézu H_1 .

Z toho sme vyvodili nasledovné tvrdenie, že **medzigeneračné učenie v rodine** má štatisticky významný vplyv na výskyt **šikany** u detí. Testom bolo preukázané, že medzigeneračné učenie v rodine štatisticky významne súvisí s prejavmi šikany u detí. Takmer u 80% žiakov, ktorí majú možnosť byť účastníkmi medzigeneračnej edukácie, sa nikdy nevyskytlo šikanovanie ako agresívna forma správania.

Platnosť druhej hypotézy, v ktorej sme predpokladali, že existuje rozdiel medzi frekvenciou stretávania sa vnúčať so starými rodičmi u respondentov s agresívnym správaním a u respondentov s neagresívnym správaním, sme tiež overovali štatistickou metódou χ^2 – testom nezávislosti pre kontingenčnú tabuľku $k \times m$, ktorý sme už popísali v úvode. Pri stanovení tohto vedeckého predpokladu sme vychádzali z premisy, že intenzita a frekvencia vzájomných stretnutí medzi rozdielnymi generáciami predstavuje dôležitý faktor ovplyvňujúci samotnú realizáciu medzigeneračného učenia ako aj jeho obsah a náplň, a teda môže mať významný vzťah aj k výskytu agresie v sledovanej vzorke vnúčať, resp. môže zmiernovať či eliminovať nevhodné vzorce správania.

Cieľom štatistickej analýzy teda bolo verifikovať, či má frekvencia stretávania sa vnúčať so starými rodičmi vplyv na agresívne správanie detí (resp. či ho môže pozitívne ovplyvniť). Aj v tomto prípade sme prejavy agresie u detí sledovali v 4 okruhoch: slovné a fyzické prejavy agresie, autoagresia a **šikana**.

Tabuľka č. 3. Vzťah frekvencia stretnutí a výskyt šikany u detí

	ŠIKANA									
	Vždy		Často		Niekedy		Nikdy		SPOLU	
Frekvencia stretnutí	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
NIKDY	2	1,2	0	0	0	0	1	0,6	3	1,7
1-2 razy za rok	1	0,6	0	0	0	0	6	3,5	7	4,1
1-2 razy za mesiac	0	0	1	0,6	5	2,9	40	23,3	46	26,7
1-2 razy za týždeň	0	0	0	0	2	1,2	55	32	57	33,2
3 a viac razy za týždeň	0	0	0	0	2	1,2	27	15,7	29	16,9
Každý deň	0	0	0	0	0	0	30	17,4	30	17,4
SPOLU	3	1,7	1	0,6	9	5,2	159	92,4	172	100

Chi-square: 91,3434, df = 15, p = 0,000000

Hodnota pravdepodobnosti p je opäť menšia ako 0,05 ($p = 0,00000$), hypotézu H_0 na hladine významnosti $\alpha = 0,05$, preto zamietame a prijímame alternatívnu hypotézu H_1 . To znamená, že aj pri poslednom druhu skúmaného agresívneho správania môžeme konštatovať, že **frekvencia stretávania sa vnúčať so starými rodičmi** má štatisticky významný vplyv na **výskyt šikany detí**.

Vo všetkých štyroch kategóriách prejavov agresívneho správania sa nám potvrdilo, že čím majú vnúčatá väčšiu možnosť stretávať sa so svojimi starými rodičmi a tráviť s nimi spoločné chvíle vykonávaním akýchkoľvek činností, tým u nich klesá tendencia správať sa agresívne. Faktom zostáva, že stretávanie sa oboch generácií ešte nezaručuje realizáciu medzigeneračného učenia, ale môže napriek tomu utužovať medzigeneračné vzťahy, dávať príležitosť deťom a mládeži zažiť blízkosť a prítomnosť starých rodičov, ich pochopenie a lásku, a to aj v prípade, keby spolu nerealizovali žiadne aktivity. Môžeme konštatovať, že medzigeneračné učenie medzi starými rodičmi a vnúčatami je podmnožinou ich vzájomných stretnutí.

3.4. Obmedzenia

Zistenia tejto štúdie je potrebné interpretovať v rámci obmedzení realizovaného výskumu. Ide o prierezový dizajn štúdie, nemožno sledovať vývin medzigeneračného učenia v priebehu rokov, čím obmedzuje interpretácie našich zistení. Napriek obmedzeniam, štúdia prináša zaujímavé pohľady na problematiku medzigeneračného učenia v kontexte agresívneho správania.

3.5. Záver

Môžeme konštatovať, že medzigeneračné učenie má neoceniteľný pozitívny prínos pre všetky participujúce generácie, čo zároveň ovplyvňuje spoločnosť ako takú v znižovaní sociálno-patologických javov, v rozvoji aktívneho starnutia. Tiež vplyva na rodinné prostredie v zmysle skvalitnenia vzájomných vzťahov a zlepšenia školského výkonu žiakov. Musíme neustále pripomínať skutočnosť, že obidve skupiny, mladá generácia i tá vekovo staršia, sú nádejou pre tento svet. Na jednej strane seniorská populácia prispieva skúsenosťou a múdrosťou, ktorá pozýva ľudstvo hlúpo a nerozvážne neopakovať chyby z minulosti a na druhej strane mladí nás vyzývajú prebudiť sa a posilniť nádej i otvorenosť pre budúce časy, aby sme nezostávali zakotvení a ponorení v nostalgii štruktúr a zvykov, ktoré sú bez života (pápež František, 2014).

References

- Birknerová, Z. (2010). Eliminácia agresivity a šikanovania prostredníctvom prosociálnosti. *Prohuman*. Retrieved April 8, 2015, from <http://www.prohuman.sk/pedagogika/eliminacia-agresivity-a-sikanovania-prostrednictvom-prosocialnosti>
- Drobný, M., & Gregussová, M. (2015). *Kyberšikanovanie.sk. Metodická príručka* [PDF]. Retrieved April 8, 2015, from <https://www.kybersikanovanie.sk>
- Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie*. Grada. <https://doi.org/978-80-247-5046-0>
- Koťa, J. (2015). Hlavní činitelé socializace. In R. Jedlička, M. Cvrčková, & J. Koťa (Eds.), *Poruchy socializace u dětí a dospívajících* (pp. 34–54). Grada. <https://doi.org/978-80-247-5447-5>
- Panes, C. F. G. (2012). *Prevención del acoso escolar* [PDF]. Retrieved April 16, 2015, from <http://www.cecypuebla.edu.mx/img/academico/Bullying.pdf>
- Pápež František. (2014). *Evangelii gaudium. Apoštolská exhortácia*. Spolok sv. Vojtecha. <https://doi.org/978-80-8161-044-8>
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/978-80-210-5750-0>
- Sánchez, M., et al. (2010). *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. IMSERSO. Retrieved May 20, 2013, from http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Manuales_Guias_IMSERSO_%202010.pdf
- Tirpáková, A., & Malá, D. (2007). *Základy statistiky pre pedagógov, psychologov a sociológov s popisom postupu práce v programe Excel*. UKF. <https://doi.org/978-80-8094-220-5>

Komunikace mezi sponzorem a dítětem v programu adopce na dálku

Communication between Sponsor and Child in the Remote Adoption Program

ABSTRACT

Základní životní potřeby dítěte žijícího ve fungující rodině jsou uspokojovány pomocí zdravotní péče, stravy, bydlení či vzdělávání. Ne všechny děti mají však takové štěstí. Příspěvek se zabývá programem Adopce na dálku, který má v České republice dlouholetou tradici. Jeho smyslem je finanční podpora dětí, kterým jejich rodina bohužel není schopna tyto potřeby dostatečně pokrýt. Hlavní oblastí, kam peníze od sponzorů směřují, je oblast vzdělání. Vyšší vzdělanost totiž pak lidem závislým na podpoře humanitárních organizací pomůže získat dostatek prostředků k osamostatnění se. Finance, které jsou sponzorem zasílané přímo konkrétnímu dítěti, pomáhají tak nejenom jemu, ale také mohou zajistit lepší budoucnost jeho současné a budoucí rodině. Cílem tohoto příspěvku je přijít s návrhy, jak zlepšit z pohledu sponzorů komunikaci mezi sponzorem a dítětem v programu Adopce na dálku. Komunikace je zde důležitá nejenom pro dítě, které touto formou může být motivováno ke studiu, ale také pro sponzora, pro kterého je komunikace pomocí dopisů či elektronické pošty způsobem, jak získat zpětnou vazbu a ujistit se, že jeho peníze skutečně pomáhají danému dítěti. To sebou nese pocit uspokojení a smysluplnosti, ale také může vést k navázání hlubšího vztahu se svým adoptovaným dítětem.

Klíčová slova: adopce na dálku, rodina, dítě, komunikace, interkulturní vztahy

ABSTRACT

The basic needs of a child living in a functioning family are met through healthcare, nutrition, housing, and education. However, not all children are so fortunate. This paper discusses the Remote Adoption program, which has a long-standing tradition in the Czech Republic. Its purpose is to provide financial support to children whose families are unfortunately unable to sufficiently meet these needs. The main area where sponsor funds are directed is education. Higher education can help people dependent on humanitarian organizations' support to gain enough resources to become self-sufficient. The funds sent by the sponsor directly to a specific child not only help the child but can also ensure a better future for their current and future family. The aim of this paper is to propose ways to improve communication between the sponsor and the child in the Remote Adoption program from the sponsors' perspective. Communication is important not only for the child, who can be motivated to study through this form, but also for the sponsor, for whom communication via letters or emails is a way to get feedback and ensure that their money is truly helping the child. This brings a sense of satisfaction and meaningfulness and can also lead to a deeper relationship with their adopted child.

Keywords: remote adoption, family, child, communication, intercultural relations

4.1. Úvod

Smyslem programu Adopce na dálku je finanční podpora dětí, které jsou z rodin, v nichž je komplikované pokrýt základní životní potřeby, mezi které běžně řadíme zdravotní péči, stravu, bydlení nebo vzdělání. Právě vzdělání představuje hlavní oblast, kam peníze od sponzorů směřují. Vyšší vzdělanost následně lidem závislým na podpoře humanitárních organizací pomůže získat dostatek prostředků k osamostatnění se. Finance, které jsou sponzorem zasílané přímo konkrétnímu dítěti, pomáhají tak nejenom jemu, ale rovněž se podílejí na lepší budoucnosti jeho současné a budoucí rodiny. Tuto formu finanční podpory nabízí v České republice několik organizací, které pomáhají dětem po celém světě. Sponzoři mohou adoptovat dítě žijící v Africe, Asii, Americe, ale také v Evropě.

Hlavním cílem příspěvku je navrhnout způsoby, jak by bylo možné zlepšit z pohledu sponzorů komunikaci mezi sponzorem a dítětem v programu adopce na dálku. Komunikace může být v těchto programech důležitá nejenom pro dítě, které touto formou může být motivováno k intenzivnějšímu studiu, ale také pro sponzora, pro kterého představuje prostřednictvím dopisů či elektronické pošty způsob, jak získat zpětnou vazbu a ujistit se, že jeho peníze skutečně pomáhají konkrétnímu dítěti. To mu může přinést pocit uspokojení a smysluplnosti v tom, co dělá. Díky této komunikaci může také navázat hlubší vztah se svým adoptovaným dítětem a podporovat ho nepřetržitě během celého jeho studia. Navíc může sponzor díky jeho spokojenosti podpořit ve vybrané organizaci i jiné projekty zaměřené na pomoc lidem v nouzi.

Ke splnění cíle bylo využito kvalitativní výzkumné šetření formou polostrukturovaných rozhovorů, na základě kterého se odvíjí konkrétní návrhy na zlepšení komunikace z pohledu sponzorů v programech adopce na dálku.

4.2. Děti v programu Adopce na dálku

Děti zařazené do programu jsou vybírány vždy na místě tamním spolupracovníkem, který zná dobře podmínky, ve kterých žijí. Tento výběr je velmi obtížný (srov. s Princová, 2012). Sprátená organizace vybírá pouze zlomek dětí, které opravdu pomoc potřebují, a kterým může organizace skrze své dostupné prostředky pomoci. V mnoha případech se jedná pouze o jedno dítě z rodiny, která má mnoho dětí. Toto dítě má pak možnost prožít odlišný život než jeho sourozenci. Výběr proto musí být prováděn citlivě s ohledem na to, aby neublížil vztahům, které v daných rodinách jsou.

Organizace mají rozdílná kritéria, podle kterých děti vybírají. Při jejich rozhodování hrají velkou roli různé faktory. Nejprve je to socio-ekonomické postavení, protože děti, které pocházejí z chudých rodin, mají často v těchto programech přednost. Nejčastěji se jedná o děti, které jsou buď úplnými sirotky nebo žijí v neúplných rodinách. Tyto děti jsou podle Škovieri (2015) nejvíce ohroženy.

Další faktor představují vzdělávací potřeby. Šimíček (2014) zmiňuje, že na vzdělání má právo každý, což je přímo zakotveno v Listině základních práv a svobod, což však bohužel neplatí v rozvojových zemích, ze kterých pochází adoptované děti. U výběru tedy rozhoduje i to, jak je dítě motivované ke studiu, a také jsou zvažovány prostředky, které mu k tomuto kroku chybí.

Výběr také ovlivňuje zdravotní stav a rodinná situace dítěte. Tyto dva faktory úzce souvisí s potřebnou péčí, kterou si dítě nemůže dovolit. V tento moment není kladen takový důraz na vzdělání jako na zajištění základní péče, kterou dané děti potřebují. Děti se mohou potýkat s vážnými zdravotními problémy, které vyřeší lékařská péče, na kterou však rodina nemá dostatek financí.

Tyto děti často žijí v prostředí a takových podmínkách, které reflektují odraz sociokulturního nastavení a charakteristiky odlehle venkovské oblasti nebo přelidněných slumů nacházejících se vedle velkých měst. Rodiny bývají velmi chudé. Jejich obydlí jsou postavena z improvizovaných materiálů, které je mají chránit před nepříznivým počasím. Z důvodu velké chudoby a přelidnění jsou pro tato místa typické špatné hygienické podmínky, které mohou být důvodem vzniku nemocí.

Obecně se rodiny adoptovaných dětí často potýkají s problémy týkajícími se nedostatku jídla, vody či zdravotní péče. Jedná se o základní životní potřeby, které jsou v těchto rodinách mnohdy nenaplněné. Další problematickou oblast představuje vzdělávací systém, jehož fungování v těchto oblastech bývá nedostatečné. Školní

budovy bývají zpravidla přeplněné a učitelé nedostatečně placení. Děti chodí do škol nepravidelně z toho důvodu, aby místo výuky pracovaly a přispěly tak k rodinnému příjmu.

Prostředí, ve kterém adoptované děti žijí, bez ohledu na daný kontinent, bývá většinou nevhodným místem pro jejich rozvoj. Programy adopce na dálku se výše zmíněné faktory působící na vývoj dětí snaží změnit k lepšímu.

4.3. Představení komunikace mezi dítětem a sponzorem

Komunikaci lze jednoduše vymezit jako proudění informací z bodu A do bodu B, díky kterému se přenáší sdělení, a mezi zmíněnými body je vytvářen společný prostor, ve kterém je možné budovat vztah (Konečná, 2009). Tento popis dobře vystihuje i komunikaci mezi sponzorem a dítětem v programech adopce na dálku.

Komunikace v programech adopce na dálku propojuje dva vzdálené světy, které se díky této možnosti mají šanci navzájem obohatit. Dárce a podarované dítě či dospívající si mají možnost v rámci roku vyměnit několik informací, které mohou přinést radost oběma stranám. Tato jedinečná možnost se vyskytuje právě u podpory individuálních osob na rozdíl od velkých projektů zaměřených na podporu komunit.

Každá organizace má však podmínky a četnost komunikace nastavenou jinak. Nejvíce tato kritéria ovlivňují finanční náklady na zaslání dopisů a aktuální situace v zemi, ze které děti své dopisy odesílají. Nejčastěji se jedná o dva až tři dopisy ročně.

Psaní jakýchkoliv dopisů je pro většinu adoptovaných dětí činností, se kterou se v rámci programu setkávají vůbec poprvé. Díky této činnosti, kterou realizují v partnerských organizacích spolupracujících s Českou republikou, se učí nejen samostatnosti. Trénují dále své jazykové dovednosti a osvojují si základní korespondenční návyky. Tato komunikace však není snadná. Podle Ginnot (2015) je komunikace mezi dítětem a dospělým zcela jiná než mezi dvěma dospělými lidmi, leckdy je i náročnější.

Dárce díky korespondenci od dítěte získává informace z oblasti, do které své peníze posílá. Jeho zpětnou vazbou nejsou pouze studijní výsledky dítěte, které minimálně jednou ročně dostane do své poštovní nebo mailové schránky, ale také bližší informace ohledně životní úrovně a jeho sociální situace. Dítě nejčastěji píše o svých aktivitách ve škole, volném čase či o jeho rodině a přátelích. Dále často popisuje prožití svátků, které od minulé korespondence proběhly. V mnoha případech popisuje také svoje studijní úspěchy a neúspěchy či nastávající nebo proběhlé zkoušky.

Prostřednictvím pravidelné korespondence dostává dárce v rámci své podpory ve většině případů ručně psaný dopis, který je často doplněn obrázkem a jednou ročně studijními výsledky s fotografií dítěte. Tato korespondence směřuje do poštovní

schránky ve fyzické podobě nebo do e-mailové schránky formou oskenovaných či na počítači přepsaných dokumentů. Zaleží na nabídce organizace, která celou adopci zprostředkovává.

Jazykem, kterým bývají dopisy napsané, je nejčastěji angličtina nebo v některých případech pak francouzština. Jazyková bariéra může představovat jednu z překážek pro potenciální dárce. V rámci svých služeb je některými organizacemi nabízena možnost překladu jak dopisu od dítěte, tak dopisu od dárce. V některých případech se přikládá překlad dopisu od dítěte automaticky.

Komunikace může probíhat pouze jednostranně. Sponzor dítěte není povinen na dopis odpovědět. Při oboustranné komunikaci však může vzniknout vztah, který následně trvá mnoho let. Dítě může být dopisem od svého dárce motivováno ještě k lepším studijním výsledkům, které mohou vést k naději na lepší budoucnost. Dárce je povinen řídit se pravidly své organizace a dbát na jejich doporučení.

Dle Bouzka (2008) je nutné očekávat zcela jinou komunikaci, než na kterou jsou sponzoři zvyklí ze svého života. Dárcům je od organizací obecně doporučováno, aby své dopisy psali jednoduchým jazykem, který je odpovídající věku dítěte, aby se v obsahu textu snažili dítě pochválit za jeho aktuální prospěch a povzbudit ho v dalším studiu. Není vhodné klást příliš mnoho otázek či se dotazovat stále na stejné věci. Klade se i akcent na to, aby sponzoři svou zemi pak popisovali objektivně a kriticky, aby ji dítě nevidělo jenom v pozitivě. Obecně je dobré se vztít do toho, že adoptované děti nemají reálnou představu o tom, jak to vypadá v jiných částech světa (Arcidiecézní charita Praha, 2024).

Jak píše Boghossian a kol. (2019), rozhovor, který probíhá mezi lidmi s odlišnými názory ve věcech náboženství, politiky a hodnot, představuje pokaždé výzvu. O to více to platí, když každá ze stran žije ve zcela rozdílné zemi od sebe vzdálených klidně i tisíce kilometrů. Pokud se však tuto výzvu podaří zvládnout, právě v tento moment vzniká prostor pro obohacení obou stran. Podle Devita (1999) je možné mezi vzdálenými kulturami vždy najít mnoho podobností, na kterých je dobré komunikaci postavit.

Komunikace mezi sponzorem a dítětem v programech adopce na dálku je vždy dobrovolná. Organizace, které podporu dětí z celého světa zprostředkovávají, nabízí komunikaci pouze jako možnost k navázání vztahu s dítětem. Korespondence, která v rámci programů probíhá má vždy jasně daná pravidla. Jde o zásady, které chrání obě strany. Tato pravidla je nutné při oboustranné komunikaci dodržovat. Dárce si při odpovídání na přijaté dopisy musí uvědomit rozdílnost prostředí, ve kterém jeho adoptované dítě žije.

Dárci by ve svých dopisech neměli slibovat věčné dary, které pro děti mohou být pouze komplikací. V rámci komunity může působit závist a dítě tak z tohoto důvodu může být odstrčené. Věčné dary či peníze v obálkách by do dané země ani nemusely

být doručeny nebo by je mohli odcizit na tamních poštách, což nebývá výjimečnou situací. K dopisům je možné přiložit maximálně drobné věci. Příkladem jsou samolepky, balonky, omalovánky, dopisní papír či obrázky.

Některé z organizací zajišťujících adopci na dálku kupují dětem jménem dárce dary, které jsou zakoupené v místech života dětí. Je tím tedy podporována nejenom místní kultura, ale také ekonomika.

Nevhodným způsobem komunikace může být pokládání otázek, které se týkají přání dítěte. Dítě může v těchto otázkách nalézat naději v cestě do Evropy či jinou další pomoc nad rámec programu.

V rámci programu je vhodné dítěti zaslat minimálně jednu svoji fotografii. Není však dobré fotit se v luxusním prostředí s pozadím, které u dětí může vyvolat závist či smutek. Nejvhodnějším prostředím pro pořízení portréту dárce či jeho rodiny je příroda, díky které dítě jako bonus uvidí místní vegetaci (Diecézní charita Hradec Králové, 2024).

Komunikace mezi sponzorem a dítětem může probíhat dvojí formou. Organizace zabývající se adopcí na dálku v České republice nabízí vždy takovou formu, která je možná nejenom finančně, ale také je v zemi adoptovaného dítěte dostupná.

Dopisy nebo elektronickou poštu si dárce a dítě posílají ve většině případů pouze přes zahraniční partnerskou organizaci, která dítěti pomáhá s vytvořením či přečtením zprávy. Ojedinele se jedná o komunikaci přes českou organizaci, která dopisy posílá do zahraničí spolupracující organizaci hromadně, a naopak dopisy od dětí posílá na adresu dárců. Tato forma je náročnější na personální zátěž české organizace. Pro dárce, kteří píšou dopisy, se jedná ovšem o levnější variantu, protože nemusí platit náklady na zaslání do zahraničí. Přímá korespondence mezi dárce a dítětem není možná.

4.4. Komunikace v programu adopce na dálku pohledem sponzorů

Cílem textu je přinést návrhy, jak zlepšit z pohledu sponzorů komunikaci mezi sponzorem a dítětem v programu adopce na dálku. Pro tyto účely bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, formou polostrukturovaných rozhovorů se šesti informanty, kteří finančně podporují konkrétní dítě přes různé organizace.

Na základě cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka HVO: Jaké jsou možné návrhy na zlepšení komunikace z pohledu sponzorů v programech adopce na dálku? V rámci dílčích výzkumných cílů a otázek byly dále zkoumány motivační faktory ke komunikaci mezi uvedenými subjekty, překážky této komunikace i podpůrné mechanismy a preferované formy komunikace.

Výzkumný vzorek byl vytvořen záměrným výběrem. Výzkumným vzorkem se stalo šest informantů, kteří jsou sponzory v programu adopce na dálku. Tito sponzoři podporují své děti přes tři různé organizace působící v České republice (Diecézní charita Hradec Králové, Diecézní charita Olomouc, Arcidiecézní charita Praha. Polostrukturované rozhovory byly realizovány se dvěma muži a čtyřmi ženami.

Z rozhovorů byla zjištěna motivace vedoucí sponzory ke komunikaci s adoptovanými dětmi. Dále vyšly najevo překážky, které tuto komunikaci činí pro sponzora obtížnější. Identifikovány byly zároveň i podporující faktory, které komunikaci usnadňují. V závěru byla zjištěna preferovaná forma komunikace od každého z oslovených sponzorů. Tyto dílčí odpovědi pomohly nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která měla za cíl zjistit možné návrhy na zlepšení komunikace z pohledu sponzorů v programech adopce na dálku. Tento cíl byl naplněn.

Vzniklo deset návrhů, které mohou posloužit organizacím k efektivnější komunikaci v jejich programech. Z uskutečněných rozhovorů vychází pro organizace doporučení, aby potenciálním sponzorům, kteří o adopci uvažují, ale i těm současným, předaly informaci, jak je došlý dopis pro dítě vzácný a zároveň důležitý pro motivaci v jeho vzdělávání. Například informace o tom, že dopis může být pro dítě motivujícím prostředkem, může pomoci k pravidelné komunikaci a zároveň vytvoří u sponzora dobrý pocit z dvojité podpory. Právě motivace je pro uskutečnění komunikace ze strany sponzora zásadní. Je nutné, aby se k sponzorům dostaly veškeré benefity, které vzájemná komunikace dítěti přinese.

Dále byly informanty reflektovány překážky, které sponzoři vnímají při komunikaci. Jednou z překážek je nemožnost ověřit, zda zasláný dopis dítěti opravdu došel. To souvisí i s velmi malou a obdobnou odezvou na dopisy od sponzorů. Dopisy bývají v mnoha případech velmi podobné. Děti je často píšou společně v rámci aktivit v partnerských organizacích. Dopisy z tohoto důvodu mohou vypadat jako podle jednoho vzoru a jejich obsah se liší pouze minimálně.

Z výše zmíněných překážek, které mohou komunikaci znesnadnit, vzniklo několik návrhů. Návrhem, který může pomoci v efektivnější komunikaci, je vytvoření systému, který sponzorovi potvrdí doručení jeho dopisu. Toto potvrzení může sponzorovi dorazit do emailové schránky nebo pomocí SMS zprávy. Zpráva u sponzora vyvolá dobrý pocit, který může zvýšit jeho motivaci k další komunikaci. Dalším návrhem je obměňování obsahu dopisu, který by měl zahrnovat i část, ve které dítě reaguje na otázky z předchozího doručení dopisu. Dítě by mělo mít dopis zasláný sponzorem v ten moment u sebe tak, aby minimálně jednou větou na tento dopis navázalo.

Nemožnost dopis přeložit do českého jazyka či ho pouze přečíst kvůli nečitelnému rukopisu byly další překážky vycházející z druhé dílčí otázky. Problém s překladem se objevil pouze u jednoho informanta ve věku 65 let. Návrh, který je

autorkami doporučen, zahrnuje snížení automatického překládání každého dopisu. Tento krok může být v dnešní době již nadbytečným. Řešením může být větší informovanost o možnosti přeložit si doručený dopis přes online nástroje, které jsou v dnešní době snadno dostupné i na běžných mobilních zařízeních. Možnost překladu je vhodné nabízet pouze po individuální domluvě. Návrh, který by mohl vyřešit problém s nečitelností, je k ručně psanému dopisu přikládat obsah přepsaný na počítači. Tento krok však není nutné dělat u každého dopisu. Problém s nečitelností je ve většině případů u dětí nižšího věku. U každého dopisu je proto vhodné, aby koordinátor zvážil, zda je přepis potřebný.

Z rozhovorů vyplynuly dále podporující faktory, díky nimž je komunikace pro sponzory snazší. Odpovědi, které tato otázka přinesla, ukázaly, že nejvíce usnadňujícím faktorem jsou informace, které poskytuje sponzorům přímo jejich organizace. Návrhem je v tomto případě vytvoření ucelených informačních přehledů, které budou obsahovat všechna potřebná data o komunikaci. Obsahem by měly být informace o benefitech, které komunikace přináší oběma stranám. Dále by neměla chybět pravidla komunikace, návrhy obsahu dopisů, popis nabízených forem komunikace, podrobný popis, jak dopis dítěti zaslat, a nabídka online nástrojů, které je možné použít pro překlad do cizího jazyka.

V poslední části rozhovorů byla pozornost upřena na preferovanou formu komunikace. Nelze uvést, že by informanti měli pouze jednu preferovanou formu. Z polostrukturovaných rozhovorů však vychází, že pro ně má větší hodnotu dopis, který je dítětem ručně psaný. Tuto formu komunikace si totiž mohou uschovat a vracet se k ní. S dopisem lze také zaslat malý dárek, což sponzoři často využívají. Online forma je však možnost, která je rychlejší, a je jisté, že zpráva dorazí. Návrhem pro organizace tedy je, aby primární formou ze strany dítěte byly klasické ručně psané dopisy. Pro sponzory je pak vhodné, aby měli možnost volby mezi dopisy a online formou, a aby o daných formách byli dostatečně informováni. Posledním návrhem, který vychází obecně ze všech rozhovorů a tazatelských otázek, je rychlá informovanost ohledně jakékoliv změny v programu. Ať už se tato změna týká vybraného dítěte, obecně komunikace nebo například situace v zemi jako jsou přírodní katastrofy či jiné situace, které se úzce dotýkají běžných aktivit adoptovaného dítěte. Dva z informantů jsou informováni tak nedostatečně, že chtějí z programu odejít. Na základě zjištěných informací lze uvést následující výčet návrhů na zlepšení komunikace z pohledu sponzorů v programech adopce na dálku:

- Více informací stávajícím i potenciálním sponzorům o benefitech, které přináší vzájemná komunikace dítěti.
- Potvrzení o doručení dopisu dítěti.
- Obměna obsahu dopisů.
- V dopise reagovat alespoň na předchozí komunikaci.

- Větší informovanost o tom, jak je možné dopis přeložit do českého jazyka pomocí online nástrojů.
- K ručně psanému dopisu od malých dětí přiložit přepis psaný na počítači.
- Vytvoření ucelených informací o komunikaci, ke kterým má sponzor nepřetržitý přístup.
- Ze strany dítěte preferovat ručně psané dopisy před online formou – sponzoři si tuto formu uchovávají.
- Sponzorovi nabízet také primárně komunikaci pomocí dopisů, ale zároveň umožnit i online formu.
- Při jakékoliv změně, která se týká konkrétního dítěte či obecně komunikace, kontaktovat sponzora v co nejkratší možné době.

4.5. Závěr

Komunikace mezi sponzorem a dítětem v programu adopce na dálku je velmi důležitá a ovlivňuje nejen samotný proces jejich vzájemné interakce, ale také se promítá do kvality života obou zúčastněných. Suplování aspoň některých oblastí, které biologická rodina dítěti nemůže v plné míře dopřát a naplnit jeho potřeby, je stěžejním posláním celého programu a plní podpůrnou funkci v řadě ohledech pro zapojené děti a jejich rodiny, které žijí ve znevýhodněném prostředí. Účast v něm je založena na principu dobrovolnosti. Tento princip se týká nejenom komunikace s dítětem, která je ze strany sponzora zcela dobrovolná, ale také možnosti ukončení finanční podpory bez uvedení jakéhokoliv důvodu. Sponzor může z programu odejít kdykoliv. Organizace však prosí o to, aby sponzor dal o svém odchodu vědět s předstihem. Čas, který organizace získá, je využit na hledání nového sponzora, který by si mohl dítě převzít. Pokud se tento sponzor nenajde, je dítě finančně podporováno přechodnou dobu z finančních rezerv dané organizace (Arcidiecézní charita Praha, 2024).

Ukončení programu podpory nemusí vycházet pouze ze strany sponzora. Dítě je v programu také dobrovolně, což mu umožňuje stejně jako sponzorovi z programu odejít. Důvody, proč se tak děje, jsou nejčastěji podle Nadace Mezinárodní potřeby (2024), stěhování, neposkytování pravidelných zpráv, náboženské důvody, opakovaný špatný prospěch dítěte, dítě se rozhodne studia zanechat, nebo rodina už podporu nepotřebuje.

Program adopce na dálku je ve většině případů pouze jednou z forem podpory, která je organizacemi nabízena. Projekty, které organizace realizují, bývají propojené tak, aby pomohly na jednom místě co nejvíce lidem. Cílem je podpora celé komunity, která je obecně vedena k tomu, aby se naučila být soběstačná. To následně může vést k dlouhodobému zlepšení životních podmínek a udržitelnosti rozvoje.

References

- Arcibiskupská charita Praha. (2024). *Arcibiskupská charita Praha: Adopce na dálku®*. Praha: Arcibiskupská charita Praha. Retrieved from <https://praha.charita.cz/adopce/>
- Boghossian, P., & Lindsay, J. (2019). *Jak vést (zdánlivě) nemožné rozhovory*. PRAH s.r.o.
- Bouzek, J. (2008). *Jak se domluvit s jinými?* Triton.
- Defito, J. (1999). *Essentials of human communication*. Longman.
- Ginnot, H. (2015). *Umění komunikace s dětmi*. Portál.
- Konečná, Z. (2009). *Základy komunikace*. Akademické nakladatelství CERM.
- Princová, K. (2012). *Úvod do zahraniční pomoci s důrazem na etiku jejího poskytování*. Caritas.
- Šimíček, V. (2014). *Právo na vzdělání*. Masarykova univerzita Brno.
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: Teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Portál.

Afiliace

Príspevek vznikl v rámci tříletého projektu specifického výzkumu 2/II_24 Sociálně pedagogické aspekty v práci s etnickými minoritami 2102/01260/1210

Opportunities for Cooperation between the Social Pedagogue and the Family of the Juvenile as an Important Support Factor in Special Education Institutions

ABSTRACT

The professional activities provided residentially in special education settings are determined by a number of factors that directly or indirectly support the achievement of their function and goals. In the paper focused on reception and diagnostic and correctional centres intended for the target group of adolescents (legally in the Slovak Republic aged 14 to 18 years), the authors focus on one of the crucial supporting factors played by the client's family. On a theoretical level, from a socio-pedagogical point of view, they define the function and influence of the family as an important support resource for the client in residential care. Based on research data, they identify the possibilities and limits encountered by professional staff in the involvement of the family as a monitored factor in the effective diagnosis, re-education and re-socialization of adolescents. Subsequently, reflecting on the theoretical approaches and research findings, the authors further suggest how to take advantage of these opportunities by applying them in social pedagogical intervention, i.e. to support and make more effective professional activities in cooperation with the family in the intentions of the competency framework of the profession of social pedagogue in the context of special education institutions.

Keywords: family, social pedagogue, adolescent, special educational institutions, professional socio-pedagogical activities

5.1. Introduction

The family as the basic unit of society (Act No. 36/2005 Coll. on the Family) is considered the primary and most important social group for children. For adolescents, defined as individuals between 14 and 18 years of age (Act No. 214/2024 Coll.,

amending Act No. 300/2005 Coll., the Criminal Code), the family and a functional family environment are the basis for proper development, as well as for the effective prevention of socio-pathological phenomena. However, the fulfilment of these basic functions often fails, which in turn contribute to the development of delinquency and juvenile delinquency associated with other socio-pathological phenomena. Within the dysfunctional family in the Slovak Republic, residential care in special educational institutions (reception and diagnostic centre and correctional centre) is mostly followed, which is also the focus of our research oriented on the possibilities and limits of work with the family.

5.2. Theoretical part

Resocialization function represents one of the basic subjects of social pedagogy as a science that has been dealing with deviant social behavior since the late 1990s. (Bakošová, 2008, p. 20). It is a resocialization activity provided by social educators as a third institution alongside the family and school (Schilling, 1999). Thus, as assistance in situations where children and adolescents require a specific professional approach for successful socialization. This process takes place in a natural environment, but in serious situations where parents in particular are unable, unable or unwilling to participate in the education of their children (Škoviera, 2011), but suitable conditions are not created, which, especially in the school environment, cannot ensure adequate access to children requiring specific behavioural needs (i.e. within the framework of inclusive education), re-education must take place in special educational institutions. Despite the fact that several researches prove (Hudečková, Ondrušová, Bryndzak, Polachova 2017) that segregated re-education is accompanied by several shortcomings, the situation in Slovakia is not yet ready for all children and young people to go through the re-socialisation process in their natural environment. Therefore, the transformation processes aim, in particular, to improve the quality of professional services provided by the pedagogical and professional staff of the Department of Education on the basis of the newly-constituted documents under the title Performance of Professional Activities Provided in Special Educational Institutions. It is a standard clarifying the activities and forms provided in the framework of re-education activities such as: reception and registration of the client, re-education in the special education centre, behavioural assessment, community, implementation of career counselling and career education, group psychotherapy, preventive activities, socio-therapeutic club, free tribune, cooperation with professionals providing care for the child at all stages. These are provided by a team of professionals, which includes the profession of social pedagogue, which has an important position in re-education, especially in the

natural environment of young people /school, leisure facilities, counselling centres, NGOs/ (Liberčánová, 2017), but also in special education institutions (§120). It plays an important function especially in coordination and cooperation with parents of adolescents.

5.3. Research methodology

The research, which is based on the dissertation (The range of competences of the social pedagogue in the penitentiary care of juveniles, Kocianová, 2024), is based on research problems based on the issue of working with the family as a supporting factor for re-education and subsequent re-socialization of juveniles into society, which results from the primary objectives of penitentiary care (Act No. 214/2024 Coll., Act amending Act No. 300/2005 Coll., the Criminal Code). The absence of the family in special educational institutions can be considered as a logical consequence of institutional care with regard to the pathological environment of the juvenile and the course of re-education, but its influence is indispensable in the process of re-socialisation.

We consider the main goal of the research to be the identification and analysis of the possibilities and limits of working with the family as a supporting factor in special educational institutions. The specific aim is the identification and analysis of specific professional activities of individual professions in working with the family in diagnostic and re-education centres. The professions we have in mind are the social educator, the social worker and the educator in the diagnostic centre and the re-education centre. We mention these professions because of the greatest overlap of competences with the profession of social pedagogue, since the social pedagogue works only in the diagnostic centre, but mainly in administrative work, thus lacking the use of the full competence framework, especially in work with children and adolescents.

Considering the nature of the research, we identified three research questions, namely: which professional activities are actually provided in diagnostic and re-education centres in the framework of cooperation with the family? What are the possibilities and limits of cooperation with the family?

The research methods were semi-structured interview which was used for data collection. We then evaluated the data in the three domains under study, which represented the basic categories for open coding. For open coding, we also used analysis of annual reports from the facilities in which we conducted the research; these were compared with legislative and professional sources and respondents' answers.

The research sample consisted of nine respondents, four of whom work in a correctional centre and five of whom work in a reception and diagnostic centre. There are fourteen correctional centres and five reception and diagnostic centres in

the Slovak Republic, but we managed to interview only these particular ones due to inspections and negative results that caused the facilities to be closed. For a better overview of the respondents we attach a table:

Table 1. Overview of research respondents

Respon-der	Establishment	Job position	Length of experience	Education level	Field of study
R1	Correctional centre	Educator	16 years	II. degree	Special pedagogy
R2	Correctional centre	Educator	16 years	II. degree	Special pedagogy
R3	Correctional centre	Educator	13 years	II. degree	Special pedagogy
R4	Correctional centre	Social worker	3 years	II. degree	Social work
R5	Reception and diagnostic center	Social peda-gogue	17 years	II. degree	Social work
R6	Reception and diagnostic center	Head of education	20 years	II. degree	Special pedagogy
R7	Reception and diagnostic center	Educator	4 years	II. degree	Special pedagogy
R8	Reception and diagnostic center	Educator	40 years	II. degree	Special pedagogy
R9	Reception and diagnostic center	Educator	23 years	II. degree	Special pedagogy

Analysis and interpretation of research results

Three supporting categories emerged from our analysis of the interviews.

Table 2. Categorization and sub-categorization of concepts.

Category	Sub – Categories
Professional and other activities	Diagnostics, counselling, communication, cooperation, other activities
Opportunities in working with the family	Active family participation in re-education, work with the family in the process of re-socialization
Limits in working with the family	Lack of family interest, insufficient family environment, insufficient competence in working with the family, educational measures

The professional activities and other activities category represents all professional activities that the above professions carry out in their work with families. These are mainly diagnostic activities at the point of entry into the establishment, which are typical of a reception and diagnostic centre. It is not carried out regularly in the correctional centre, but it should be noted that adolescents arrive at the correctional centre with a case history, including the family environment. The diagnostic activity itself focuses on the family environment in the sense of obtaining information on the fulfilment and non-fulfilment of the basic functions of the family, pathologies and the occurrence of socio-pathological phenomena, the stimulation of the environment, the material, emotional and financial satisfaction of the needs of the juvenile, the upbringing style and other important parts of family life, which are also conditioned by the reason for the placement of the juvenile in a particular special educational institution. The second type is the diagnosis of family relationships. This includes not only the existing or absent relationships between individual family members, but also the emotional saturation of relationships, sibling constellations or communication within the family.

The second professional activity is consultancy. Among the types of counselling carried out by special educational institutions in work with the family are educational counselling to ensure the preparation of parents to deal with the juvenile's educational problems, social counselling with the aim of supporting in particular the resocialisation process, basic counselling and socio-legal counselling, which concerns in particular cases of juvenile delinquency and criminal proceedings.

Other activities include communication and cooperation, as these are not professional activities. Respondents communicate with family members in order to share information about the juvenile, their progress in re-education or preparation for re-socialization. These take place in an individual or group format. Respondents reported cooperating mainly with the Social Protection of Children and Social Guardianship, but also with the Centre for Children and Families, other special educational institutions or organizations in the non-profit sector.

The second category focuses on opportunities in terms of opportunities in working with families. The sub-category of active family participation in re-education mainly includes the need for active family participation in the implementation of the individual re-education plan of the juvenile in terms of meeting individual goals, repairing family relationships and the family environment, or supporting the juvenile. Respondents cited the need for and opportunities for improvement in establishing a system for families to act as a supportive factor in adherence to agreements and meetings. Last but not least, there is a need to work with the family at the time of juvenile passes, which could be done through outreach work, an incentive and support

system, or regular check-ins. Work with the family in the process of resocialisation is explicitly aimed at preparation before and after leaving the establishment. The greatest opportunities for working with the family were mentioned by the respondents in educational, basic, social counselling, communication with the family, as well as in field work directly in the family environment of the juvenile.

The most frequent limits mentioned by respondents can be divided into two groups. The first group are shortcomings on the part of the family, such as the lack of interest of the family in the juvenile and the insufficient family environment with regard to pathology in the family. The second group are systemic limits in terms of legislative and competence constraints. The lack of competence in working with the family is also related to the system of the institutions themselves and the legislation concerning, for example, the possibilities of working with the family directly in the family environment, or the support factors for the family in the individual re-education of the juvenile. Educational measures in relation to the family were mentioned by the respondents in terms of the lack of adaptation of the individual re-education plan, as diagnostic and re-education centres are obliged to respect and fulfil the educational measures. These can interfere with the process of re-education and subsequent re-socialisation.

5.4. Limits of research

We consider the limitations of the research part to be the aforementioned problems with the research set due to the closedness and sensitivity of the topic as well as the target group. As a second limit, we can also refer to the absence of a third special educational institution, namely a medical-educational sanatorium, but it does not provide care for adolescents, only for children up to 14 years of age. However, this offers us the possibility of expanding the research population. At the same time, the nature of qualitative research and the associated certain subjectivity in open coding and content analysis and interpretation of research results can be considered as a limitation. Theoretical saturation is another limitation of the research in terms of repetitive responses from respondents that would yield the same categories and subcategories.

5.5. Discussion

Based on the theoretical and research findings, a number of dilemmas emerged that require further reflection in the areas discussed below:

- Inclusive re-education vs. parental segregation of children (effectiveness of services provided);

- parental cooperation in set standards vs. reality of practice (expected level of participation of parents and educational/professional staff of re-education institutions);
- opportunities for cooperation with parents vs. absence of parents (space for cooperation);
- competences of professional staff vs. cooperation with parents (legislative and social limits in mutual cooperation);
- procedures in cooperation with parents vs. continuity in cooperation (systematic support in all phases of the re-education process);
- standards of professional activities vs. standards in working with parents (absence of standards for cooperation with parents in conflict with standards of professional activities in the institution);
- cooperation of professionals with parents vs. cooperation with children/youth (possibilities of creating support in the triad juvenile – parent – professional).

5.6. Conclusion

In the context of the considerations so far in search of answers to the dilemmas mentioned above, we will therefore conclude by attempting to set out some practical recommendations on the issue under study.

Collaboration with parents in a multitier/support team with the family (identification of a support team coordinator who provides education based on the adjustment of goals, methods, forms and approaches in education and methodologies for coordinating support teams, also with outsiders).

Competences of the social pedagogue in cooperation with parents (in the process of effective re-education it is necessary to proceed in unison after mutual agreement on the individual re-education plan of the juvenile, which requires further education, or mentoring provided to parents by the social pedagogue working in the institution, the social pedagogue can thus follow the document preferring inclusive principles towards gradual desegregation in the education sector (Kolačková, Hrivňáková, Vaněček, 2023).

New trends in inclusive re-/education (filial therapy for parents of children: social educators should therefore follow the latest recommended practices in providing preventive activities already in the form of professional practices in pedagogical and counselling practice, e.g. The recommended performance standard Early Care – Play Therapy and Filial Therapy as a Way of Coping with Defiant Behaviour

(Rýdza, Lenická, 2021), or subsequently use in institutions specially developed performance standards such as the document Professional Care for Children/ Pupils in Special Educational Institutions (Hudečková, Murínová, 2023).

Support groups of parents of children in re-education (parent clubs/communities in schools, counselling and prevention centres and SSCs (Liberčanová, 2020), which are by their nature also an important peer self-help of parents of children in the process of re-education and subsequent re-socialisation).

Coordination of the social pedagogue in resocialization (cooperation with parents is particularly important in the tertiary stage of prevention of relapses of problematic behaviour in adolescents, during which the process of resocialization occurs. At this stage, it is necessary that parents remain a solid support element for the juvenile in the changing environment (Liberčanová, 2017), while not interrupting the cooperation with the following professionals).

Forms and procedures of cooperation between the social pedagogue and the parents (from the reception of the client, through the diagnosis of the state of problematic behaviour of the adolescent, through the establishment of an intervention plan, therapy, to the prognosis and evaluation of the services provided. In particular, novice social pedagogues are assisted to the quality provision of professional activities by the Manual of the novice social pedagogue in school (Kunčaková, Varšová, Ugorová, 2023). The absence of this profession at any stage of the development of threat, behavioural disturbances in children and adolescents would lead to inadequate provision of services in terms of a multidisciplinary approach (Krnáčová, Čerešník, Ugorová, Hambálek, 2020), which represents the basic principle of the current post-transformation of the counselling system in Slovakia).

Minimising the placement of children in special education institutions (the aim of current efforts is therefore to provide re-education in an increasingly inclusive manner, i.e. in the natural conditions of the development and upbringing of children and adolescents. Research by the State School Inspectorate (2022) has shown that 67.3% of juveniles placed in special education institutions come from dysfunctional family backgrounds. This, of course, prevents juveniles from a successful resocialisation process in their natural family and, consequently, school environment in their place of residence. It is therefore more than desirable to provide more and more intensive professional activities directly to entire families, i.e. to the parents of children who already in their early years show specific educational needs, but according to research, these are not only children from marginalised localities, foster care or socially disadvantaged environments, but also adolescents from families in which their function is gradually failing. It is social pedagogues, who are in constant contact with the children's legal

representatives, who can identify and actively intervene in the early stages of family dysfunction. It is therefore necessary to improve the quality of university training for the profession of social pedagogue (Liberčanová, Šuhajdová, 2022) and their further education (Bizová, Liberčanová, 2022), so that they can use parents as an important supportive element in the process of re-education.

References

- Bakošová, Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. UK Bratislava.
- Bezáková, J., Bougdar, J., Čavojská, N., Ďurčová, V., Guštafík, P., Havrila, M., Hudáková, V., Högerová, J., Kmeťová, I., Križo, V., Krnáčová, Z., Kurnická, K., Kurnický, R., Kuruc, M., Kušnieriková, N., Kvašňáková, L., Lednická, J., Okálová, O., Poláková, K., ... Zoričáková, V. (2022). *Školský podporný tím: Teoretický a praktický sprievodca*. VÚDPAP. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/01/MANUAL_SPT_web.pdf
- Bizová, N., Liberčanová, K., Lengyelová, A., Šuhajdová, I., Gubricová, J., & Martincová, R. (2022). *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky: Zborník príspevkov z konferencie SOCEDU*. <https://pdfweb.truni.sk/doi/978-80-568-0522-0-2022>
- Hudečková, V., Ondrušová, Z., Bryndzák, P., & Poláchová, J. (2017). *Za dverami „polepšovne“: Diagnostické a reedukačné centrá pre deti od 15 do 18 rokov na Slovensku – pracovné prostredie, motivácia a pracovná spokojnosť zamestnancov*. Štátny pedagogický ústav.
- Hudečková, V., & Murínová, Ľ. (2023). *Odborná starostlivosť o deťom/žiakom v špeciálnych výchovných zariadeniach*. MINEDU. <https://www.minedu.sk/data/att/236/27186.4bb432.pdf>
- Kocianová, A. (2024). *Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v intenciách penitenciárnej starostlivosti o mladistvých* [dizertačná práca]. CRZP.
- Kolačková, J., Hrivňáková, Š., & Vaněček, K. (2023). *Úloha sociálneho pedagóga pri uplatňovaní desegregácie v kontexte inkluzívneho prístupu v škole*. VÚDPAP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/08/uloha-socialneho-pedagoga-pri-uplatnovani-desegregacie.pdf>
- Krnáčová, Z., Čerešník, M., Ugorová, B., & Hambálek, V. (2020). *Multidisciplinárny prístup: Základné myšlienky a rámce*. VÚDPAP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/10/Multidisciplinarny-pristup-2020.pdf>
- Kunčaková, S., & Varšová, S. (2023). *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole*. VÚDPAP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/05/manual-zacinajuceho-socialneho-pedagoga-v-skole-v105.pdf>
- Liberčanová, K. (2017). Sociálny pedagóg v práci s rodinou v resocializačnom procese. In Z. Šándorová & A. Sychrová (Eds.), *Problematika rodiny v resocializačnom kontextu* (pp. 25–37). Univerzita Pardubice.
- Liberčanová, K. (2020). Sociálno-výchovný proces u detí so špecifickými potrebami v oblasti správania sa. In K. Liberčanová, *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi* [elektronická vysokoškolská učebnica]. <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/ksp-asp/?tema-05>

Liberčanová, K., & Šuhajdová, I. (2022). *Príbeh sociálnej pedagogiky*.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). *Výkon odborných činností poskytovaných v špeciálnych výchovných zariadeniach*. MINEDU. <https://www.minedu.sk/data/att/fe8/27205.735404.pdf>

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023). *Poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní*. MINEDU. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/poskytovanie-vychovy-a-vzdelavania-na-zaklade-upravy-cielov-metod-foriem-a-pristupov-vo-vychove-a-vzdelavani/>

Rýdza, M., & Lednická, L. (2021). *Raná starostlivosť: Terapia hrou a filiálna terapia ako cesta zvládania vzdorovitého správania*. VÚDPAP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/07/rana-starostlivost-terapia-hrou-a-filialna-terapia-ako-cesta-zvladania-vzdoroviteho-spravania.pdf>

Škoviera, A. (2011). *Prevýchova: Úvod do teórie a praxe*. FICE.

Štátna školská inšpekcia. (2022). *Čo ohrozuje bezpečie detí v špeciálnych výchovných zariadeniach?* ŠŠI. <https://www.ssi.sk/2022/11/11/co-ohrozuje-bezpecie-deti-v-specialnych-vychovnych-zariadeniach/>

Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. SPN.

Zákon č. 214/2024 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine.

Optimizing Partner Relationship Quality: The Role of Cognitive-Behavioral Therapy in Germany

ABSTRACT

This article provides an overview of the current state of research into mental illnesses, their treatment with cognitive behavioral therapy (CBT) and the connection with interpersonal relationships. A systematic search of databases, including PubMed, PsycINFO, Google, Google Scholar and Taylor & Francis, yielded 45 relevant studies published over the last 40 years. It shows that there has been an increase in mental illnesses (especially depression and anxiety disorders) in Germany in recent years. CBT has proven to be the gold standard for treatment. In addition, mental illnesses appear to have a negative correlation with relationship satisfaction. CBT, on the other hand, not only has a positive effect on mental health, but also increases relationship satisfaction. In conclusion, the research gap consists of the lack of investigation of further relationship parameters. Previous research has not considered the links between mental illness, cognitive behavioural therapy and aspects of the relationship quality (apart from relationship satisfaction): relationship scrutiny, implicit relationship theories, emotional closeness and love styles.

Keywords: mental disorders, cognitive behavioral therapy, relationship satisfaction, relationship quality, literature review

6.1. Introduction

6.1.1. Mental illness and treatment in Germany

Mental disorders are among the most common illnesses in Germany (WHO, 2024), meaning that a deeper examination of the topic is of great importance. A 10-year comparison from 2012 to 2022 showed an increase from 33.4% to 37.9% in the

allocation of mental health diagnoses (Harris et al., 2024). The diagnoses of depression and anxiety in particular are the most common and increased significantly during this period. The 12-month prevalence for anxiety disorders is 15.4% and 9.8% for affective disorders (Deutsche PsychotherapeutenVereinigung). Psychotherapeutic treatment in Germany is provided by Cognitive Behavioral Therapy (CBT), which is a form of therapy that focuses on reducing negative attitudes and dysfunctional cognitions. It combines methods on a cognitive and behavioral level. The focus is on current problems and offers problem-related solutions, so that the patient learns tools to consciously influence their perception and thus also their feelings and actions (Stavemann, 2005). Current research shows the effectiveness of CBT in the treatment of mental illness, which performs better than the other recognized methods. Especially in the treatment of depression and anxiety, CBT is the method of choice (Beck et al., 2013; Butler et al., 2006; Hofman et al., 2012, Margraf & Schneider, 2009, Mander et al., 2016, Sharma, 2024, van Dis et al., 2019). David et al. (2018) conclude that CBT is the gold standard in the treatment of mental illness due to its evidence-based effectiveness.

6.2. Method

For this review, relevant studies from the last 40 years were selected from the databases PubMed, PsycINFO, Google, Google Scholar and Taylor & Francis. In addition, it was possible to draw on books and studies that were obtained from the courses "Psychotherapy" and "Relationship Research" at the Ruhr University Bochum and the University of Wuppertal via the university libraries (paper form and VPN tunnel online). The selection criteria included peer-reviewed articles that explicitly examined the role of relationships, mental illness and the use of CBT in improving interpersonal relationships. A total of 45 relevant studies were identified and included in the analysis.

6.3. Results of research

6.3.1. Interpersonal Relationships and mental illness

When people are asked what constitutes a happy and fulfilling life for them, most people answer that close relationships with family, friends or romantic partners are crucial for their happiness (Berscheid, 1985). The couple relationship plays a special role in this context, as it is seen as a necessary prerequisite for personal happiness and life satisfaction (Berscheid & Peplau, 1983; Berscheid & Reis, 1998; Crossley & Langdrige, 2005). Grau and Bierhoff (2003) were able to prove that people state a happy and

successful partnership as their most important goal in life. Worldwide, most people strive for a life in a partnership in order to increase their life satisfaction and well-being (Diener, Gohm, Suh & Oishi, 2000).

Various studies show that, that people suffering from mental illness show a lower level of psychosocial functioning, which includes the factor of relationship quality (Frisch et al., 2017; Kamp Dush Taylor, & Kroeger, 2008; Whisman, 1999; Whisman, 2007; Wieser et al., 2015). The classical groundwork of O'Leary et al. (1990) shows, that the way individuals interpret conflicts in their marriage plays a critical role in the development of depressive symptoms. Negative attributions regarding a partner's negative behaviors were linked to increased levels of depression in participants, contributing to a cycle of dissatisfaction and distress in the marriage. Hammen (1992) emphasizes the role of chronic stress and ongoing life difficulties in the development of depression. Unlike acute life events, chronic stressors may have a more sustained impact on an individual's mental health, potentially leading to long-term depressive symptoms. The meta-analysis from Proulx et al. (2007) found a significant positive correlation between marital quality and personal well-being. Individuals in higher-quality marriages reported better psychological and physical health outcomes compared to those in lower-quality marriages.

Problems within the relationship appear to increase the likelihood of developing depression by around 30%: Researchers found that individuals who reported significant marital dissatisfaction were 2 to 3 times more likely to develop a major depressive episode compared to individuals who were satisfied with their marriage. In the sample, about 9% of those with high marital dissatisfaction developed a major depressive episode within a year, compared with about 3% of those without such dissatisfaction (Whisman & Bruce, 1999). Kamp Dush et al. (2008) demonstrated that marital happiness had a significant positive effect on psychological well-being. Specifically, individuals in satisfying marriages reported lower levels of depression and greater life satisfaction compared to those in less satisfying relationships. Wieser et al. (2015) found that individuals with affective disorders often experience challenges in communication, emotional intimacy and conflict resolution, which can strain partnerships. Individuals with affective disorders often reported a measurable reduction in relationship satisfaction compared to couples without mental health problems. Partners of individuals with affective disorders experience an emotional and practical burden. This includes increased stress, feelings of helplessness and challenges in managing day-to-day responsibilities, which can further affect relationship satisfaction. Frisch et al. (2017) found that high relationship quality is more positively correlated with the physical and mental health of the partners. In contrast, negative interactions, such as conflict, criticism and rejection, were clearly

associated with poorer health scores. Partners who frequently experienced negative communication patterns showed higher scores on stress and anxiety measures compared to those with more positive interactions.

The current state of research shows a tendency for depression and anxiety to be associated with relationship stress and dissatisfaction in a romantic relationship (Patel et al, 2023; Whisman et al., 2021). Woods et al. (2019) found that people who were dissatisfied with their relationship reported higher levels of depression and that depression led to higher perceptions of marital dissatisfaction. Both depressive symptoms and marital dissatisfaction can have a negative impact on a partner's health. Spouses with higher levels of dissatisfaction often experienced poorer health outcomes, including physical complaints.

The research findings in case of the anxiety seem to be equal: Studies showed that a higher level of trait anxiety correlates positively with lower marital satisfaction (Coughlin et al. ,2000; Kasalova et al. 2018; Whisman, 2007). This suggests that anxiety disorders have a negative impact on the quality of marriage. The studies identified that anxiety disorders affect both individual well-being and interpersonal interaction within the relationship. Affected partners often had difficulties expressing their needs and emotions, which led to misunderstandings and conflicts. Dissatisfaction within the relationship can be seen as a trigger for anxiety disorders (Coughlin et al., 2000; Kasalova et al., 2018; Pankiewicz et al., 2012).

6.4. Gender differences

Studies show that women suffering from depression reported problems in their relationship before their illness (Beach, 2014; Kendler et al., 2001). Uebelacker et al. (2003) showed, that self-silencing mediated the association between marital dissatisfaction and depression symptoms for women. Kamp Dush et al. (2008) found that women tended to report a stronger linkage between marital happiness and their overall well-being, while men's psychological well-being was more closely associated with personal achievements and social networks. Beach (2014) found that women tend to show emotional reactions such as sadness, while men often display less or express their emotions in alternative behaviors, such as aggression, which can lead to a higher risk for depression.

The review of Krumm et.al (2017) highlighted that men often perceive a strong stigma associated with depression, which can prevent men from seeking help or openly discussing their mental health issues. The latest research results show, that men show an actor effect that their depression influences their relationship satisfaction (Meyer et al., 2019). This included feelings of dissatisfaction with partner communication, emotional connection and overall relationship dynamics.

6.5. Parameters of Relationship Quality

A positive correlation was found between emotional closeness and relationship satisfaction (Grau 2003; Grau 2008). The Scrutiny Model (cf. Hassebrauck & Sedikides, 2002, cited in Dörfler, 2011) shows, that a low relationship quality is the trigger for an adequate analysis of the existing relationship. This is a dynamic process that is influenced by the relationship and has an effect on it.

With regard to implicit relationship theories, studies show that soulmate theorists tend to maintain an idealization of their partner over the course of the relationship (Burnette & Franiuk, 2010), are more likely to show aggressive behaviour in terms of exclusion (Chen et al., 2012) and there is a negative correlation to violence within the relationship (Franiuk et al., 2012). At the same time, they show more proactive behavior in conflicts than fate-oriented individuals (Knee, 1998; Knee et al., 2004) and cope more successfully with negative events (Kammrath & Dweck, 2006). In the case of love styles (Lee, 1973), the following correlations have been found to date: depression and anxiety showed a correlation between ludus (game playing love), mania (possessive, dependent love) and agape (selfless love). People with depression behaved less romantically (Eros), amicably (Storge) and pragmatically (Pragma). In addition, Eros and Agape have been associated with relationship satisfaction (Schwennen & Bierhoff, 2002; Uebelacker et al., 2003; Neumann & Tress, 2005). Evidence shows that studies have found lower relationship quality, more anxiety and less romantic love in their relationships (especially for women).

Anxiety, jealousy and altruism in patients' relationships are associated with a wide range of indicators of mental disorders, including psychosomatic complaints (Neumann & Tress, 2005).

6.6. Limitations

One of the main limitations was that only a few studies considered other criteria of relationship quality in addition to relationship satisfaction, but these were mostly of a superficial nature, such as communication. Some of the studies examined were limited by small sample sizes, which restricts the generalizability of the results. In addition, much of the literature is based on self-reported data, which may be subject to subjective bias.

Another limitation is the cultural homogeneity of the study participants, which limits the transferability to diverse population groups.

6.7. Conclusion

A meta-analysis by Patel et al (2023) found a positive effect of psychotherapeutic intervention on relationship satisfaction. Numerous studies were eliminated due to methodological shortcomings (non-empirical, no audit participants, no treatment study, treatment for couples or no measure of satisfaction). Although it is pointed out that more research is needed in this area: No other relationship factors besides relationship satisfaction have been investigated in relation to relationships, thus highlighting the research gap. For this reason, the planned study has set itself the goal of investigating other parameters related to a relationship quality: relationship scrutiny, implicit relationship theories, emotional closeness and love styles.

References

- Beach, S. R. H. (2014). The couple and family discord model of depression: Updates and future directions. *Interpersonal Relationships and Health: Social and Clinical Psychological Mechanisms* (online edn). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199936632.003.0007>
- Beck, J. (2013). *Praxis der kognitiven Therapie* (2nd ed.). Beltz.
- Berscheid, E. (1985). Interpersonal attraction. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 413–484). Random House.
- Berscheid, E., & Peplau, L. A. (1983). The emerging science of relationships. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau, & D. R. Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp. 1–19). Freeman.
- Berscheid, E., & Reis, H. T. (1998). Attraction and close relationships. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 193–281). McGraw-Hill.
- Burnette, J. L., & Franiuk, R. (2010). Individual differences in implicit theories of relationships and partner fit: Predicting forgiveness in developing relationships. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 144–148. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.09.011>
- Butler, A., Chapman, J., Forman, E., & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26(1), 17–31. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.003>
- Caughlin, J. P., Huston, T. L., & Houts, R. M. (2000). How does personality matter in marriage? An examination of trait anxiety, interpersonal negativity, and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 326–336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.326>
- Chen, Z., DeWall, C. N., Poon, K. T., & Chen, E. W. (2012). When destiny hurts: Implicit theories of relationships moderate aggressive responses to ostracism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 1029–1036. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.04.002>

- Crossley, A., & Langdridge, D. (2005). Perceived sources of happiness: A network analysis. *Journal of Happiness Studies*, 6(2), 107–135. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-1755-z>
- David, D., Cristea, I., & Hofmann, S. G. (2018). Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 42(5), 738–754. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00004>
- Deutsche PsychotherapeutenVereinigung. (2020). *DPTV Report Psychotherapie 2020*. Retrieved from DPTV Report Psychotherapie 2020.
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E., & Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419–436. <https://doi.org/10.1177/0022022100031004001>
- Dörfler, R. (2011). *Drum prüfe, wer sich ewig bindet*. [Doctoral dissertation, Bergische Universität Wuppertal]. Hochschulschriften der UB Wuppertal.
- Franiuk, R., Shain, E. A., Bieritz, L., & Murray, C. (2012). Relationship theories and relationship violence: Is it beneficial to believe in soulmates? *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(6), 820–838. <https://doi.org/10.1177/0265407512444374>
- Frisch, J., Aguilar-Raab, C., & Eckstein, M. (2017). Einfluss von Paarinteraktion auf die Gesundheit. *Psychotherapeut*, 62(1), 59–76. <https://doi.org/10.1007/s00278-016-0153-9>
- Grau, I. (2003). Emotionale Nähe. In I. Grau & H. W. Bierhoff (Eds.), *Sozialpsychologie der Partnerschaft* (pp. 285–314). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55590-9_11
- Grau, I. (2008). Bindung und Nähe. In E. Rohmann, M. J. Herner, & D. Fetchenhauer (Eds.), *Sozialpsychologische Beiträge zur Positiven Psychologie: Eine Festschrift für Hans-Werner Bierhoff* (pp. 23–44). PABST Science Publishers.
- Grau, I., & Bierhoff, H. W. (Eds.). (2003). *Sozialpsychologie der Partnerschaft*. Springer.
- Hammen, C. (1992). Life events and depression: The plot thickens. *American Journal of Community Psychology*, 20(2), 179–193. <https://doi.org/10.1007/BF00940835>
- Harris, J. R., & Koller, M. (2024). Trends in the diagnostic prevalence of mental disorders, 2012–2022. *Deutsches Ärzteblatt International*, 121, 355–362. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2024.0052>
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>
- Kamp Dush, C. M., Taylor, M. G., & Kroeger, R. A. (2008). Marital happiness and psychological well-being across the life course. *Family Relations*, 57(2), 211–226. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00495.x>
- Kammrath, L. J., & Dweck, C. S. (2006). Voicing conflict: Preferred conflict strategies among incremental and entity theorists. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1497–1508. <https://doi.org/10.1177/0146167206291476>
- Kasalova, P., Prasko, J., Holubová, M., Vrbova, K., Zmeskalova, D., Slepecky, M., & Grambal, A. (2018). Anxiety disorders and marital satisfaction. *Neuroendocrinology Letters*, 38(8), 555–564. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29504737/>

- Kendler, K. S., Thornton, L. M., & Prescott, C. A. (2001). Gender differences in the rates of exposure to stressful life events and sensitivity to their depressogenic effects. *The American Journal of Psychiatry*, 158(4), 587–593. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.4.587>
- Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping, and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 360–370. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Knee, C. R., Patrick, H., Viator, N. A., & Neighbors, C. (2004). Implicit theories of relationships: Moderators of the link between conflict and commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 617–628. <https://doi.org/10.1177/0146167203262853>
- Krumm, S., Checchia, C., Koesters, M., Kilian, R., & Becker, T. (2017). Men's views on depression: A systematic review and metasynthesis of qualitative research. *Psychopathology*, 50(2), 107–124. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28285304/>
- Lee, J. A. (1973). *Colors of love: An exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- López-López, J. A., Davies, S. R., Caldwell, D. M., Churchill, R., Peters, T. J., Tallon, D., Dawson, S., Wu, Q., Li, J., Taylor, A., Lewis, G., Kessler, D. S., Wiles, N., & Welton, N. J. (2019). The process and delivery of CBT for depression in adults: A systematic review and network meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49(12), 1937–1947. <https://doi.org/10.1017/S003329171900120X>
- Mander, J., Blanck, P., & Bents, H. (2016). Kurz- und Langzeitbehandlung in der Verhaltenstherapie. *Psychotherapeut*, 61(6), 434–440. <https://doi.org/10.1007/s00278-016-0133-0>
- Margraf, J., & Schneider, S. (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (3rd ed.). Springer.
- Meyer, D., Kemper-Damm, B., Parola, F., & Salas, J. (2019). Depressive symptoms as a predictor of men's relationship satisfaction. *The Family Journal*, 27(1), 37. <https://doi.org/10.1177/1066480718809058>
- Neumann, E., & Tress, W. (2005). Bindung und Liebe in den Partnerschaften von Psychotherapiepatienten. *Psychotherapeut*, 50(6), 394–403. <https://doi.org/10.1007/s00278-005-0450-1>
- O'Leary, K. D., Riso, L. P., & Beach, S. R. H. (1990). Attributions about the marital discord/depression link and therapy outcome. *Behavior Therapy*, 21(4), 413–422. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80355-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80355-7)
- Pankiewicz, P., Majkowicz, M., & Krzykowski, G. (2012). Anxiety disorders in intimate partners and the quality of their relationship. *Journal of Affective Disorders*, 140(2), 176–180. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22381954/>
- Patel, T. A., Abber, S. R., & Cougle, J. R. (2023). Do treatments for mental disorders affect relationship satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *Psychotherapy Research*. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2249215>
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 576–593. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x>
- Sharma, A. (2024). The efficacy of cognitive behavioral therapy for anxiety and depression. *Shodh Sagar Journal of Inspiration and Psychology*, 1(2), 17–22. <https://doi.org/10.36676/ssjip.v1.i2.11>

- Stavemann, H. (2005). *KVT-Praxis – Strategien und Leitfäden für die kognitive Verhaltenstherapie*. Psychologie Verlags Union.
- Schwennen, C., & Bierhoff, H.-W. (2002). Einstellung zur Partnerschaft – Unterschiede zwischen Personen mit und ohne depressiver Verstimmtheit. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 210(3), 134–140.
- Uebelacker, L., Courtnage, E., & Whisman, M. (2003). Correlates of depression and marital dissatisfaction: Perceptions of marital communication style. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(6), 757–769. <https://doi.org/10.1177/0265407503206003>
- Van Dis, E. A. M., Van Veen, S. C., Hagenaars, M. A., Batelaan, N. M., Bockting, C. L. H., Van Den Heuvel, R. M., Cuijpers, P., & Engelhard, I. M. (2019). Long-term outcomes of cognitive behavioral therapy for anxiety-related disorders: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 76(11), 1011–1019. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.3986>
- Weltgesundheitsorganisation. (2024). *World health statistics 2024: Monitoring health for the SDGs*. Retrieved from <https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>
- Wieser, E., Richter-Schmidinger, T., Glückler, C., Schmidt, A., Volkert, J., Reif, A., Kornhuber, J., & Biermann, T. (2015). Mental disorder and partnership: The influence and potential burden of affective disorders on the quality of partnerships. *Psychiatrische Praxis*, 43(1), 10–18. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1387588>
- Whisman, M. A. (1999). Marital dissatisfaction and psychiatric disorders: Results from the national comorbidity survey. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(4), 701–706. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.108.4.701>
- Whisman, M. A. (2007). Marital distress and DSM-IV psychiatric disorders in a population-based national survey. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(3), 638–643. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.3.638>
- Whisman, M. A., & Bruce, M. J. (1999). Marital dissatisfaction and incidence of major depressive episode in a community sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(4), 674–678. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.108.4.674>
- Whisman, M. A., Sbarra, D. A., & Beach, S. R. H. (2021). Intimate relationships and depression: Searching for causation in the sea of association. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17(1), 233–258. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-103323>
- Woods, S. B., Priest, J. B., Signs, T. L., & Maier, C. A. (2019). In sickness and in health: The longitudinal associations between marital dissatisfaction, depression, and spousal health. *Journal of Family Therapy*, 41(1), 102–125. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12207>

3

Part three

Challenges of Family Upbringing
in the Digital Era – The Impact
of Technology on Development,
Relationships of Children, Youth,
and Seniors

Excesívne používanie internetu v kontexte rozvoja sebaregulácie u detí v rodičovskej výchove

Excessive Internet Use in the Context of Developing Self-Regulation in Children through Parental Upbringing

ABSTRACT

Virtuálny priestor sa v súčasnosti čoraz viac stáva dejiskom socializácie detí a mládeže. Nadmerné trávenie času detí a mládeže v prostredí internetu je aktuálne často skloňovaná téma v teoretickej i odbornej verejnosti. Excesívne používanie internetu predstavuje v súčasnosti závažný problém, ktorý môže narušiť zdravý fyzický, psychický a sociálny vývin jednotlivca. Rodičovská výchova zohráva v riešení uvedenej problematiky nezastupiteľné miesto. Rozvoj sebaregulácie u detí sa javí ako efektívny prostriedok pri eliminácii excesívneho používania internetu. Cieľom uvedeného príspevku je poukázať na závažnosť excesívneho používania internetu a zdôrazniť vplyv rodiny na rozvoj sebaregulácie u detí. Predkladaný príspevok je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 *Prevencia online rizikového správania*.

Kľúčové slová: excesívne používanie internetu, rodina, dieťa, sebaregulácia, sebakontrola

ABSTRACT

The virtual space is increasingly becoming a venue for the socialization of children and youth. Excessive time spent by children and youth in the online environment is a frequently discussed topic among both theoretical and professional audiences. Excessive Internet use represents a serious issue today, which can disrupt the healthy physical, psychological, and social development of an individual. Parental upbringing plays an irreplaceable role in addressing

this issue. The development of self-regulation in children appears to be an effective means of mitigating excessive Internet use. The aim of this contribution is to highlight the severity of excessive Internet use and emphasize the influence of the family on the development of self-regulation in children. This paper is an output of the KEGA project no. 024UMB-4/2022 *Prevention of online risky behavior*.

Keywords: excessive Internet use, family, children, self-regulation, self-control

1.1. Úvod

Virtuálny priestor sa v súčasnosti stáva čoraz častejšie dejiskom života detí a mládeže. Pre dnešnú mladú generáciu predstavuje prostredie internetu zdroj edukácie, socializácie, zábavy a oddychu. Na druhej strane čas, ktorý deti a mládež trávia na internete sa predlžuje a nie vždy je trávený zmysluplne a neohrozujuco.

Nadmerné alebo excesívne používanie internetu predstavuje v súčasnosti závažný problém, ktorý môže narušiť zdravý fyzický, sociálny a psychický vývin jednotlivca. Rodičia zohrávajú v riešení uvedenej problematiky dôležitú úlohu. Svojim výchovným prístupom môžu naučiť deti potrebným zručnostiam a schopnostiam, ktoré prispejú k eliminácii excesívneho používania internetu.

Súčasný empirický poznanie nám už dnes ukazuje, ktoré schopnosti a zručnosti sú v súvislosti s používaním internetu dôležité. Schopnosť sebakontroly a sebaregulácie sa javí ako efektívna zručnosť v mnohých sférach života, vrátane používania internetu. Jej rozvoj je dôležitý už v útlom detstve, teda v období, keď rodičia a blízky zohrávajú významnú úlohu v živote dieťaťa.

1.2. Excesívne používanie internetu

Excesívne používanie internetu sa v súčasnosti dostáva do popredia záujmu a pozornosti odbornej verejnosti ako primárny spúšťač všetkých online ohrození detí a mládeže. I keď je daný termín prevažne spájaný s množstvom času strávenom na internete, nevyhnutne to nemusí byť jediný znak, ktorý súvisí s možnými problémami – rizikami používania internetu u detí a mládeže.

Termín *excessive* v uvedenej problematike súvisí nielen so zvýšenou pravdepodobnosťou online ohrozenia, ale zároveň indikuje vzorce používania internetu ako opakovateľnosť – cyklickosť, kompulzívnosť a nekontrolovateľnosť (Smahel & Blinka, 2012). Uvedený termín pochádza z ang. slova „*excessive*“ a v preklade znamená nadmerné, prílišné, neprimerané. V súvislosti s používaním internetu sa termín *excesívne používanie internetu* používa na označenie takého správania, pri ktorom jednotlivec *nadmerne* používa internet. Smahel & Blinka (2012) vysvetľujú, že

nadmerné sa v tomto kontexte spája s negatívnymi dôsledkami, ktoré z uvedeného správania vyplývajú, ako sú napríklad problémy v psychickej, fyzickej, sociálnej sfére jednotlivca. Uvedený pojem odráža kompulzívne, repetitívne a nekontrolovateľné používanie online technológií, ktoré môže smerovať k závislému správaniu.

V odbornej literatúre neexistuje pojmová jednotnosť pre uvedený typ správania a používajú sa pojmy, ako napríklad *patologické používanie internetu* (Davis, 2001), *problematické používanie internetu* (Beard & Wolf, 2001), *kompulzívne používanie internetu* (Blinka et al., 2015). Rovnako sa v literatúre môžeme stretnúť aj s termínmi *závislosť od internetu* (Young, 2011), *online závislosti* (Blinka et al., 2015). Šavrnachová et al. (2020) dodávajú, že pojem závislosť od internetu sa spája s klinickým kontextom, ktorý súvisí s určovaním diagnózy, liečbou či terapiou. Na druhej strane pojem excesívne používanie internetu sa spája s neklinickým kontextom a používa sa skôr v súvislosti s deťmi a dospelými, s výchovou, vzdelávaním a prevenciou. Medzi najčastejšie typy excesívneho správania patria:

- excesívne hranie hier,
- excesívne používanie sociálnych médií,
- excesívne používanie internetu za účelom sexuálnych aktivít.

Uvedená typológia excesívneho používania internetu predstavuje otvorený konštrukt, ktorý môže byť rozšírený i o iné typy excesívnosti, a to najmä pri excesívnom používaní sociálnych médií, do ktorého by sme mohli zaradiť napríklad sťahovanie obsahu, vyhľadávanie informácií, online nakupovanie, chatovanie na sociálnych sieťach a iné.

Doplňame, že závažnosť excesívneho používania internetu spočíva najmä v jej hraničnom súvisi so závislosťou. V jednoduchosti povedané, pravdepodobnosť závislosti sa zvyšuje excesívnym používaním internetu. Avšak treba podotknúť, že nie každý excesívny používateľ internetu dospeje do štádia závislosti, dokonca excesívnosť v mnohých prípadoch predstavuje únikovú copingovú stratégiu z nepriaznivej alebo stresujúcej dočasnej životnej reality jednotlivca. Griffiths (2005) charakterizuje šesť spoločných znakov pre excesívne používanie internetu a závislé používanie internetu (významnosť, zmena nálad, tolerancia, abstinenčné príznaky, konflikty a relaps), pričom rozhodujúce pre určenie závislosti je splnenie všetkých šiestich znakov počas dlhšieho časového obdobia.

Zdôrazňujeme, že problematika excesívneho používania internetu má stúpajúcu tendenciu, o čom svedčia i nasledovné výskumy. V roku (2018) na Slovensku 1,3% detí a mladých splnilo štyri kritéria z piatich pre zaradenie do patologického nadmerného používania internetu (ďalej len PNPI) a 10% spĺňalo aspoň jedno zo štyroch kritérií excesívneho používania internetu (Izrael, et al., 2020). V roku (2023) spĺňalo štyri kritéria

z piatich pre zaradenie do (PNPI) 10,4% a aspoň jeden znak excesívnosti spĺňalo 27,4%, 7% detí a mladých (Holdoš et al., 2023). Dulovics et al. (2023) identifikovali 56,6% excesívnych používateľov na základných školách.

Pri excesívnom používaní internetu Smahel & Blinka (2012, s. 1–3) upozorňujú na nasledovné riziká: „negatívny dopad na zdravie a fyzickú kondíciu, zhoršenie školských výsledkov, nezáujem o koníčky, zvýšené napätie v sociálnych interakciách, ale i psychické problémy ako úzkosť, depresiu, nízke sebahodnotenie.“

1.3. Sebakontrola a sebaregulácia vo výskumných zisteniach

Podľa Lichnera & Šlosara (2017) intrapersonálne faktory sú tiež esenciálnym aspektom v rovine uvažovania o možnom vzniku rizikového správania u detí a mládeže. V danom kontexte by sme ich mohli označiť ako osobnostné premenné.

Čerešník (2019), ktorý sa venuje skúmaniu intrapersonálnych faktorov, si kladie otázku, či existujú isté faktory, ktoré by jednotlivca mohli chrániť pred rizikovým správaním „*Môžeme povedať, že áno, existujú.*“ Pomenúva ich ako spúšťače – rizikové faktory a ochranné – protektívne faktory, pričom autor ich delí nasledovne: na individuálne, rodinné a sociálne. Medzi individuálne protektívne faktory súvisiace s online rizikovým správaním, (Holdoš, 2013; Šavrnichová et al., 2020) zaraďujú: vysokú sebaúctu a sebadôveru, schopnosť sebakontroly, vysokú inteligenciu, pozitívne perspektívy do budúcnosti, pozitívnu orientáciu na školu, zdravie a pozitívnu skupinu, sociálne zručnosti, ale aj dobrovoľníctvo či religiozitu.

Tangney et al. (2004, s. 275) sformulovali nasledovnú definíciu sebakontroly, ktorá sa chápe ako „schopnosť jednotlivca prekonať alebo utlmiť nevhodné behaviorálne tendencie a odstúpiť od ich realizácie.“ Takto vnímaná sebakontrola síce akcentuje kontrolu správania, ale zároveň je súvzťažná aj s kognitívnym a emocionálnym aspektom osobnosti. V štruktúre psychologických pojmov Baumeister (2003) rozlišuje nasledovné prístupy k sebakontrolu:

- *Sebakontrola ako schopnosť – zručnosť (skill)*, ktorá sa spája s vývinovým prístupom a so sociálnym učením. V danom ponímaní je sebaregulácia ako súčasť sebakontroly a súvisí s postupnou internalizáciou pravidiel a postupným znížením vonkajšej kontroly.
- *Sebakontrola ako kognitívny proces*, ktorý sa sústreďí primárne na proces približovania aktuálneho k želanému alebo cieľovému stavu.
- *Sebakontrola ako sila vôle.*
- *Sebakontrola ako osobnostná charakteristika*, ktorá hovorí o dispozičnom prístupe napríklad v intenciách jej zisťovania dotazníkom Self Control Scale.

Pojem sebakontrola je v psychologickej terminológii obsahovo blízky s viacerými pojmami ako: sebaovládanie, sebaregulácia, sebadisciplína, vôľa, inhibícia, potláčanie (resistent) a iné. S pojmom sebakontrola sa spája aj zvládanie situácií (coping). Impulzivita sa chápe ako protipól sebakontroly (Lovaš et al., 2011).

V literatúra sa často stretávame s pojmami sebaregulácia a sebakontrola, ktoré sú v tesnom vzťahu a často sa zamieňajú. Baumeister (2003, s. 129) vysvetľuje, že „všeobecne je sebaregulácia širší pojem, obsahuje aj vedomé aj nevedomé procesy a niekedy sa dáva do súvisu s celým správaním orientovaným na ciele alebo štandardy, zatiaľ čo sebakontrola je užšia a týka sa vedomých snáh meniť správanie a zvlášť snáh potlačiť impulzy a odolať lákadlám.“ Nadväzujúc Baumeister (2002, s. 670) dodáva „používam termíny sebakontrola a sebaregulácia zameniteľne; oba referujú o vlastnej kapacite zmeniť vlastné stavy a reakcie.“

Gentile, Choo et al. (2011) zistili, že osoby s väčšou impulzivitou, nízkou empatiou, s malou schopnosťou regulovať svoje emócie a s nízkymi sociálnymi zručnosťami mali vyššiu pravdepodobnosť stať sa problémovými hráčmi. Uvedení autori prikladajú sebaregulácii a sebakontrolu osobitý význam v súvislosti s rizikovým správaním na internete, a to najmä, ak sa zamýšľame nad pozadím a podstatou „internetovej závislosti“ ako patológie.

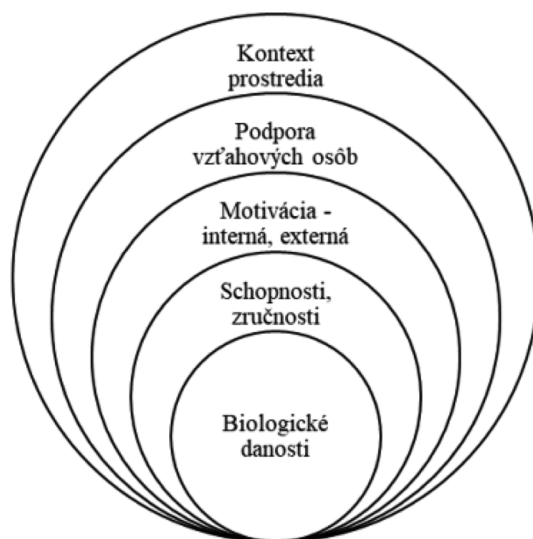
Podobné zistenia zaznamenal aj výskum La Rose et al. (2003), ktorý potvrdil, že nedostatočná sebaregulácia pozitívne a výrazne súvisela s používaním internetu. Cieľom štúdie Blachnio & Przepiorka (2016) bolo preskúmať, či nedostatočné zdroje sebakontroly a sebaregulácie používateľov Facebooku súviseli so závislosťou od Facebooku. Výsledky demonštrujú, že tí používatelia, ktorí sú schopní odolať pokušeniu alebo impulzu, sú viac sebadisciplinovaní, nesústredia sa na negatívne emócie a zároveň majú nižšiu pravdepodobnosť, že sa u nich vyvinie závislosť na Facebooku.

1.4. Vplyv rodiny na rozvoj sebaregulácie

Pri dosahovaní svojich zámerov používa dieťa rôzne sebaregulačné mechanizmy a stratégie, ktorých efektivitu priamo či nepriamo zároveň i testuje. Ako vyplýva zo schémy č. 1., voľba postupov a stratégií závisí od biologických daností, získaných a naučených schopností či skúseností. Dôležitým faktorom je i motivácia, ktorá podporuje snaženie dieťaťa napriek pôsobiacim vonkajším podnetom a osobným potrebám, ktoré sa menia v čase. V neposlednom rade podpora vzťahových osôb, ale i kontext prostredia zohráva v rozvoji sebaregulácie nezastupiteľné miesto.

Medzi najdôležitejšie prvky, ktoré pôsobia na rozvoj sebaregulácie dieťaťa a zároveň sa spolupodieľajú pri jej uplatňovaní, patria exekutívne funkcie a regulácia vlastných emócií. Funkcia exekutívnych mechanizmov súvisí so schopnosťou vedome

a cielene organizovať vlastný myšlienkový obsah a regulovať emócie, na základe ktorých dieťa následne koná. Keďže rozvoj úrovne exekutívnych funkcií a emocionálnej regulácie sa vyvíja počas celého detstva, práve sociálne prostredie a najmä rodičia alebo blízke osoby, zohrávajú v rozvoji sebaregulácie dôležitú úlohu. V tomto sociálnom učení dochádza k poskytovaniu vzorov, ale i usmerňovaniu prejavov dieťaťa v situáciách, v ktorých ešte samo nevie zvoliť vhodné správanie. Rodina tak vytvára príležitosti pre preberanie efektívnych stratégií a postupov, ktorými sa dieťa učí regulovať vlastné správanie a dosahovať ciele (Rosanbalm & Murray, 2017).



Obrázek 1. Faktory prispievajúce k sebaregulácii

Zdroj: Rosanbalm & Murray (2017, s. 2).

Osobnosť rodičov a blízkych, ich vzájomné vzťahy a kvalita spolužitia prispievajú k formovaniu schopnosti sebaregulácie dieťaťa. Rodičovské vzory, ktoré dieťa pozoruje a napodobňuje mu v *ideálnom prípade* umožňujú imitovať spôsoby, ktoré ho učia odolať aktuálnym impulzom a zároveň z dlhodobejšej perspektívy predstavujú sociálne prijateľné spôsoby myslenia, prežívania a správania. Počas uvedeného sociálneho učenia plnia rodičia úlohu tzv., *externého regulátora*. Ide najmä o poskytnutie usmernenia v podobe overených stratégií v situáciách, kedy dieťa nedokáže samo zvládnuť svoje správanie. Deti si vďaka týmto skúsenostiam postupne osvojujú efektívne stratégie a tým posilňujú vlastný sebaregulačný systém. Uvedené podporujú aj zistenia Karremana et al. (2006) ktorí analyzovali výsledky 41 štúdií zameraných na rozvoj rôznych prístupov k sebaregulácii u detí vo veku od 2 do 5 rokov. Z troch nasledovných prístupov: pozitívna regulácia, negatívna regulácia a vnímavý prístup sa

potvrdilo, že najvyšší význam pri rozvoji sebaregulácie mala pozitívna regulácia. Uvedený prístup je charakteristický jasnými pravidlami, zrozumiteľným a pozitívne orientovaným vedením. Na druhej strane negatívna/mocenská regulácia, ktorej podstatou je hnev, necitlivosť, kritika, ale i fyzický zásah, neprispela k podpore efektívnych sebaregulačných stratégií. V poslednom vnímavom prístupe nebol zaznamenaný významný súvis.

Rosanbalm & Murray (2017) dodávajú, že kapacita rodičov ako externých regulátorov býva do značnej miery závislá na ich vlastných sebaregulačných schopnostiach. Morawska et al. (2019) dopĺňa, že ak sú rodičovské sebaregulačné schopnosti nedostatočné, vzniká veľký predpoklad, že rodičia nebudú vedieť zmeniť stavy dysregulácie vlastného dieťaťa. V takomto prípade autorka navrhuje intervenciu zameranú na podporu rodičovských kompetencií. Jedná sa o poradenstvo zamerané na posilnenie rodičovských sebaregulačných mechanizmov, ktorého cieľom je optimalizácia výchovného pôsobenia. Rodičia sa prostredníctvom mentorov učia ako byť vnímavo prítomný, ako rešpektovať autonómiu a pocity dieťaťa, ako efektívne komunikovať s dieťaťom, ako využívať prvky pozitívnej regulácie a ako viesť deti k preberaniu zodpovednosti rešpektujúcim a nevtieravým spôsobom.

Dôležitým aspektom pri rozvoji sebaregulácie dieťaťa je i vnútorná motivácia. Práve ona udržuje dieťa v činnosti, ktorá si vyžaduje zvýšené úsilie a prispieva k potlačeniu momentálnych pohnútok. Zimmerman (2005) dodáva, že v takomto prípade sú významné vnútorné presvedčenia, ako napríklad dôvera vo vlastné schopnosti a možnosti, vedomie prínosu určitého správania, osobné záujmy, hodnoty a orientácia na cieľ. Na úspešne formovanie uvedených presvedčení má rovnako vplyv sociálne prostredie rodiny a blízkych vzťahov. V tejto súvislosti Lee et al. (2008) zistili dôležitosť významu dôvery vo vlastné schopnosti. Výskum potvrdil, že deti, ktorým bolo prezentované, že sú svojim okolím vnímané ako trpezlivé (nálepkovanie), obstáli lepšie pri vykonávaní nezáujmavej činnosti. Rovnako dosahovanie osobných záujmov sa vo výskume Bernier et al. (2010) ukázalo ako významný motivačný činiteľ pri podpore sebaregulácie. Rodičovský prístup zameraný na podporu autonómie dieťaťa pri dosahovaní zámerov a cieľov sa ukázal významnejší než prejavy verbálneho usmerňovania dieťaťa.

Kováčová (2021) dodáva, že pri nácviku sebaregulačných schopností by dieťa malo byť opakovane vystavené situáciám, ktoré poskytujú priestor pre upevňovanie sebaregulačných stratégií v špecifickej i nešpecifickej oblasti. Ide o vytvorenie zrozumiteľných a dosiahnuteľných cieľov a facilitovanie dodržiavanie dohodnutých pravidiel. Uvedené do značnej miery prispieva k tomu, aby dieťa mohlo úspešne splniť úlohu. Rosanbalm & Murray (2017) odporúčajú zaradiť do programu cyklickosť

zažívania podobných situácií, pri ktorých vie dieťa nielen predvídať čo bude nasledovať, ale má možnosť i testovať svoje reakcie v rôznych oblastiach regulácie svojho správania.

Dodávame, že externá regulácia rodičov v procese rozvoja sebaregulácie môže byť realizovaná v rámci bežných výchovných situácií. Účinnosť sebaregulácie sa zvyšuje pozitívnym prístupom rodičov a blízkych. Uvedený prístup využíva najmä modelové situácie, posilňujúce vhodné správanie, ktoré poskytujú dieťaťu spätnú väzbu a oceňovanie.

1.5. Záver

V závere môžeme vyjadriť, že rodina predstavuje pre dieťa prvú dôležitú formu sociálneho učenia, ktoré má pre úspešný vývin dieťaťa nezastupiteľné miesto. Súčasné deti, ktoré žijú v digitálnom svete, práve viac ako inokedy, potrebujú nadobudnúť sociálne zručnosti ako je i sebaregulácia, ktorá im môže výrazne pomôcť pri efektívnom a neexcesívnom používaní internetu.

References

- Baumeister, R. F. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670–678.
- Baumeister, R. F. (2003). Ego depletion and self-regulation failure: A resource model of self-control. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 27(2), 281–284. <https://doi.org/10.1097/01.ALC.0000060879.61384.A4>
- Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377–383. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>
- Bernier, A., Carlos, M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Blachnio, A., & Przepiorka, A. (2016). Dysfunction of self-regulation and self-control in Facebook addiction. *Psychiatrist*, 87, 493–500. <https://doi.org/10.1007/s11126-015-9403-1>
- Blinka, L., Škařupová, K., Ševčíková, A., Licehammerová, Š., & Vondráčková, P. (2015). *Online závislosti*. Grada Publishing.
- Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. SPU.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)

- Dulovics, M., Niklová, M., & Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnerabilita detí a mládeže*. Belianum.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sin, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319–329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Griffiths, M. (2005). A “components” model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Holdoš, J. (2013). Závislosť vysokoškolákov od internetu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 47(2), 162–174.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). *Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa)*. Katolícka Univerzita v Ružomberku.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Husák, M. (2020). *Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika*. Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561–579. <https://doi.org/10.1002/icd.478>
- Kováčová, B. (2021). Konkretizácia a špecifiká konceptov pomoci vo včasnej intervencii. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 20(3), 11–24.
- La Rose, R., Eastin, S. M., & Lin, A. C. (2003). Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225–253. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01
- Lee, P., Lan, W., Wang, C., & Chiu, H. (2008). Helping young children to delay gratification. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 557–564. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0240-9>
- Lichner, V., & Šlosar, D. (2017). Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Lovaš, L., Vasková, K., Vavricová, M., & Holevová, B. (2011). *Osobnostné a situačné faktory sebakontroly*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Morawska, A., Dittman, C. K., & Rusby, J. C. (2019). Promoting self-regulation in young children: The role of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 43–59. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). Promoting self-regulation in early childhood. *A practice brief*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Smahel, D., & Blinka, L. (2012). Excessive Internet use among European children. In *Children, risk, and safety on the internet* (pp. 191–204). <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847428837.003.0015>
- Šavrnichová, M., Holdoš, J., & Almašiová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Belianum.

- Tangney, P. J., Baumeister, F. J., & Boone, L. A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 272–322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Zimmerman, G. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Bockaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, CA: Elsevier Books.
- Young, K. S. (2011). CBT-IA: The first treatment model for Internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 304–312. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.25.4.304>

Current Threats to the Family – Current Issues and Problems

ABSTRACT

The study aims to analyse and reflect on the current problems in the family, taking into account the new risks in the context of information and communication technologies and the Internet. The study aims to present an overview of current research investigations and existing facts using research methods of theoretical analysis. The study is built on synthesising findings from secondary analyses and original research results of selected authors to define further research problems. The subject of the content analysis was studies published in Slovak. The research set was selected based on keyword assignment: family, online risk behaviour, and online risks. The selection of the research set was narrowed down to the period 2019-2024 to reflect current issues in the family. This pilot monitoring exercise stimulates more profound interest in the issues addressed.

Keywords: risky online behaviour, family, children, digital technologies

2.1. Introduction

The current era, also called the information age, is related to the development of digital technologies and the Internet. Digital technology and the Internet have become an everyday part of children and their families. Parents are the first agents of experience with digital technologies for their children. The parent's role is to integrate digital technologies into normal activities (play, entertainment, learning, eating) to encourage constructive and, above all, safe use of technology. In addition to the many benefits that technology brings us, it also opens the door to the risks that come with it. One of the risks is the prevalence of online risk-taking behaviour, which is currently on the rise. These are inappropriate behaviours transferred from the real world to the virtual

environment – cyberspace. Risky online behaviour is characterised by the following features: the environment of the Internet, anonymity, and the absence of direct communication without personal interaction.

M. Čerešník and M. Čerešníková (2019) found that low levels of parental stimulation, as well as parenting in a low-stimulating environment, are to be expected in adolescents with problem behaviour. On the other hand, the authors also see the risks of problem behaviour in overstimulation, e.g. by frequent contact with modern electronic media (increasing the activation level of the brain and searching for exciting stimuli, and the like). The authors looked at various characteristics of the family environment and parents that may be the cause of risky behaviour in children and adolescents (death in the family, conflicts, economic level of the family, parenting styles – inappropriateness of authoritarian and benevolent ones in particular, and the like), or protective factors that do not induce such behaviour (good family relationships, open communication, non-authoritarian upbringing, consistency in values, and the like), but also factors that are not conducive to such behaviour (good family relationships, open communication, non-authoritarian upbringing, consistency in values, and the like).

R. Tomšík and M. Verešová (2019) investigated the relationship between different parenting styles and selected areas of adolescents' risky behaviour (substance use, bullying and violence, inappropriate eating habits, negative relationships with school and classmates, negative family relationships and family rituals). In all areas, a democratic parenting style, mutual family communication and a supportive family environment proved to be the most appropriate. These are the most important protective factors of children's and adolescents' risk behaviours.

Digital technologies are also increasingly impacting the quality of family relationships, as highlighted in a report published on www.commonssensemedia.org entitled *The New Normal: Parents, Teens, Screens, and Sleep* (2019). Research findings show that up to 52% of parents admit to spending too much time using digital technology, with 62% of parents using digital technology in the late evening, which also determines poorer sleep quality. Dwyer et al., (2018) found that engagement on social media is associated with lower-quality family relationships, as indicated by studies by several authors. Similar research findings have been identified concerning leisure time and digital technologies that reduce parent-child interaction (Lemish et al., 2020).

New forms of family-based risky online behaviours include sharenting and phubbing. Sharenting represents the sharing of photos and videos of children by their parents. Sharenting is a form of digital parenting (Kopecký & Szotkowski, 2018). Digital parenting involves parenting practices to support and regulate children's activities in the digital environment.

The essence of sharenting is that a parent adds photos or videos to a social network or sets up a social network profile for their children, despite the young age of the child. Parents do not realise that they are leaving a digital footprint that is virtually indelible. The risk of sharenting arises when parents post a childhood photograph of their child (often of an intimate nature) on the internet, which can later result in the child becoming the target of bullying, for example, in the form of various nicknames or comparisons. It is also a kind of identity theft of the child, which can result in problems with the child's own identity, self-esteem problems, and the like. Shared childhood photographs can be misused for child pornography (Nikodymová, 2022).

The quality of social relationships is also reduced by a type of social exclusion called phubbing. The phenomenon of phubbing is related to the so-called ignoring of interaction between people at the expense of using digital technologies (Roberts, J. A. & David, M. E, 2016). The study of family communication in the context of using digital technologies has been addressed by the authors Procentese et al. (2019). Their findings show that parents use social networks to communicate. However, at the same time, they are concerned about negatively affecting family relationships, for example, through phubbing (ignoring someone or interrupting a conversation or meal to check a smartphone). Phubbing reduces the quality of social relationships and is a type of social exclusion. According to family systems theory, parental phubbing can significantly affect children's feelings, induce feelings of loneliness, and cause them to be ignored or even rejected (Stockdale et al., 2018).

Another phenomenon related to digital technology in families is technoference. It represents the constant interruption of interactions between family members or limits the time spent together due to digital technologies (McDaniel & Coyne, 2016). Technoference that is associated with family is referred to as parental technoference. Parental technoference involves the distraction of mobile devices during social interactions between household members. Negative consequences can be considered as children experiencing a lack of love from parents, developing behavioural problems, or developing negative behavioural patterns learned from parents. Parental technoference decreases adolescents' satisfaction with family life and the quality of their relationships and increases family conflict (Meeus, Coenen, & Eggermont, 2021; McDaniel, 2019).

Adolescent technoference in the family can result in parental technoference, as pointed out by Stockdale, Coyne, & Padilla-Walker (2018). The phenomenon mentioned above is related to the lack of attention of the parent towards the child, resulting in an absence of interpersonal communication and a reduced quality of relationships, leading young people to use the internet more often, which immediately saturates these needs (Abeele, Schouten, & Antheunis, 2017). Technoference can be seen as

a 'problematic' use of technology by parents, resulting in irregular interactions between parents and children. Selected scientific studies indicate that parents' use of digital technology with children is associated with fewer parent-child interactions (Radesky et al., 2015).

Children who spend much time using digital devices are less attentive and unfocused, mainly because of their dependence on technology. On the other hand, there is also the problem of what children see on the Internet, including inappropriate content and interactions with strangers, as monitoring becomes more and more of a challenge for parents. In 2016, the European Commission published the European Digital Competence Framework for Citizens, which addresses the importance of digital skills and competencies. It describes a digitally skilled person: "Being digitally skilled is much more than just knowing how to use the latest smartphone or computer software – it is about the ability to use these digital technologies critically and creatively".

2.2. Methodology

The research aimed to investigate the prevalence of risky online behaviour in families. A partial aim of the research was to find out what research has been conducted on the issue at hand. The aim of the research was focused on families and family settings. The subject of the content analysis was studies published in the Slovak language. The research set was selected based on keyword assignment. These keywords were family, risky online behaviour, and online risks. The selection of the research set was narrowed down to 2019-2024. Clear inclusion criteria within the research procedure characterised the articles analysed. These were attributes such as the research group or sample having to be family-related, the measurement having to include family issues, and the research having to describe the results. Failure to meet these requirements resulted in excluding the text from the systematic literature review procedure. The selection of the research object, i.e., the research articles, was done using a search engine for scholarly texts, namely, Google Scholar because the database indexes the most significant number of online journals.

Based on the text selection procedure of the systematic discourse analysis, 1,480 scientific articles containing the keywords were identified. The specific number of texts included in the analyses i.e. met the criteria listed for studies or monographs published in Slovak language and digital versions. Each article that met the search criteria was analysed in terms of the selection of methods, techniques and research tools for the research variables. Both quantitative and qualitative strategies were included in the text selection criteria.

2.3. Results

Table 2 presents a detailed overview of the selected research studies, including authors, year of research, number of respondents, description of the research instrument used, psychometric characteristics, theoretical framework and study results.

Table 1. Overview of research over the defined years

Year	Authors	Research set	Research tools	Results
2021	M. Kubiátko, K. Balátová, N. Tomčanová	N = 269 secondary school students	questionnaire	The results show that the level of cyberbullying in secondary schools is at a low level. The results show a correlation of cyberbullying with the gender and education of the parents of the students. There was a significant correlation between cyberbullying and family or emotional loneliness.
2020	M. Šavrnchová, J. Holdoš, A. Almašiová	N = 1062 primary school pupils	questionnaire	The results focus on identifying risk groups and risk predictors of excessive Internet use. They also mention respondents at risk of excessive Internet use whose social support from their mother is inadequate.
2021	S. Lovašová	N = 511 students aged 14-21	questionnaire	The results point to the identified risk factors from the parent/parental side, which were addiction, criminal conviction, presence of depression or mental illness, and parenting style.
2020	M. Janková	N = 533 primary and secondary school pupils	questionnaire	The results confirmed that bullying and cyberbullying are among the common socio-pathological phenomena in the school environment. The author points out the obstacles in detecting or eliminating bullying, which are also family problems or unwillingness to communicate on the part of the aggressor's family.
2024	K. Šiňanská, L. Tóthová	N = 100 adolescents	questionnaire	The authors' findings suggest that family support is an influential factor in preventing risky behaviour and highlight the importance of interventions and prevention, the lens of which should be family-centred.
2020	T. Turzák, V. Kurincová, K. Hollá	N = 790 adolescents aged 12-19	questionnaire	A key finding is the increased admission of peer-sexting by adolescents whose parents do not monitor their online activity and warn them about the pitfalls of the Internet. According to the authors, a stable family environment is a significant protective factor against peer sexting.
2022	P. Babinčák		theoretical research	The findings of the theoretical work were a review of the consequences of the pandemic on the mental health of the population, which were mainly depression, anxiety, fear, or anger.

Interesting research findings include the fact that the correlation between loneliness and cyberbullying, as between their respective dimensions, was significant. The aforementioned condition indicates the feeling of loneliness as a significant predictor of the occurrence of cyberbullying. The greater the respondents' feelings of loneliness, both familial and emotional, the higher the level of cyberbullying towards them. Social loneliness was significantly correlated with both cyberbullying and its dimensions. Based on the results, it can be confirmed that if students do not fit in with the group, cannot establish camaraderie, and act lonely, then the level of cyberbullying, whether general, ethnic, or sexual, against them increases (Kubiatko et al., 2021).

Research dealing with disorders related to excessive Internet use points to poor family functioning and family disharmony. A negative correlation between computer gaming-related disorders and the quality of the parent-child relationship was identified in a study by Kwon et al. (2011). However, the role of parental supervision and parental restrictions on adolescents' gaming behaviour is still unclear. Considering that excessive Internet use and computer gaming often lead to conflicts with other family members, interventions should not only focus on the adolescent suffering from Internet use-related disorders but should also involve the family system (Šavrnichová et al., 2020). An interesting finding in the family context is the research of K. Hollej et al. (2020). The implementation of self- and peer-sexting can also be seen as part of the natural process of adolescence in the current „online“ era. Therefore, the need for parents to communicate openly with their adolescent children on topics of intimate life, pedagogising parents, and the whole household environment stands out as being all the more critical. A stable family environment in which good mutual relations prevail is thus an important protective factor against a higher frequency of self and peer sexting and teenage involvement in this area of the virtual world.

In conclusion, we can state that modern phenomena such as sharenting or technoferencing are not sufficiently elaborated or empirically investigated in Slovak conditions. Research has rather pointed to families as a predictor of the emergence of online risky behaviour. The research limitations present in the study are mainly related to the inclusion of only those articles that were published in the Slovak language. Scientific journals and monographs that are only in print were not included in the selection of texts.

2.4. Conclusion

Parents and children are currently exposed to excessive use of digital technologies, unaware of the risks to the family that can result from their use. Nowadays, parents need to take an interest in what their children are doing in the digital world and on

the Internet. The above research findings suggest that parents' digital competence is a predictor of the development of desirable mediation strategies. Therefore, increasing parents' digital literacy is essential. New societal challenges and relevant findings indicate low media literacy and critical thinking skills of adult Slovaks. It is also essential to strengthen the prevention of risky online behaviour in families, as K. Zošáková (2022) pointed out. Parents and children are currently exposed to intensive, irrational and excessive use of digital technologies. They are more aware of the benefits these technologies offer and unaware of the risks that the family may suffer due to their use. It is important to be interested in regulating the behaviour of children and young people in the digital world to prevent them from the risks that this world entails and to adapt to the parenting style and approach of parents in the context of digital parenting (Kollárová, 2023).

According to the UNESCO *Working Group on Education, Digital Skills for Life and Work*, Digital technologies support effective participation in many aspects of daily life and work. The skills and competencies needed to use digital technologies and harness their growing power and functionality have never been more essential (Working 2017). Research documents that a new kind of social cleavage often occurs against the backdrop of the processes of computerisation and digitisation of society. Into those who have and do not have access to modern digital technologies and simultaneously possess varying levels of digital literacy. Lack of digital literacy leads to digital exclusion and is at the heart of the new phenomena of the digital divide and the digital divide (Hrdináková & Fázik, 2019).

Digital literacy for children and young people refers to using digital technologies effectively and responsibly. It encompasses technical skills, such as working with a computer or using the Internet, and the ability to think critically, navigate the online environment, communicate well and search for information effectively. Digital literacy is important in today's digital age, where digital technologies are part of everyday life and work. Children and young people who are digitally literate have a better chance of success in school, work and life. They can make effective use of available resources and information, critically evaluate online content, protect their privacy and security, and communicate effectively through digital media. Digital literacy education should be part of school curricula and programmes to prepare children and young people to use digital technologies comprehensively and rationally. In addition, it is important that parents and guardians also support the development of digital literacy and provide children with an environment where they can safely and responsibly learn and experiment with digital tools and media.

Media literacy is inherently part of the competencies essential for life in the 21st century. Experts agree that media literacy is the knowledge and skills needed to work with information sources, search for and analyse information, understand the

information obtained, critically evaluate it, distinguish between critical and distorted information (true and false information, misinformation, and the like), and compare news from different sources in order to form one's own opinion or take a position on a particular issue.

In some countries, the Safer Internet Centre (SIC) provides information, advice and educational materials for children, parents and teachers on safe Internet use. The centres organise workshops and webinars and provide materials to improve digital literacy and online safety. Sometimes, programmes focus on creating safe community and school environments by implementing educational programmes on digital literacy and safe online behaviour. Interactive courses and games that emphasise online safety are designed to teach children and youth about safe Internet use, including cyberbullying, privacy, and respectful online behaviour. Some programmes aim to provide support and education for parents to help them better understand online risks and improve communication with children about safe internet use. Initiatives work with social media platforms and technology companies to improve the safety and security of children and young people online. These programmes and initiatives aim to provide children and young people with the tools and knowledge to behave safely and responsibly online and improve their digital literacy.

The study is an intermediate output of the VEGA project No. 1/0523/23 Media Literacy as a Means of Eliminating the Influence of Fake News in the Theory and Practice of Adult Civic Education.

References

- Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2019). Vnímanie výchovných štýlov a prejavy rizikového správania dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. *Diskuze v psychologii*, (1), 28–40.
- Dwyer, R. J., Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2018). Smartphone use undermines enjoyment of face-to-face social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 233–239. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.10.007>
- Hrdináková, L., & Fázik, J. (2019). Dimenzie digitálnej gramotnosti. In *Zborník FF UK, Bratislava* (roč. XXIX, pp. 169–189).
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2018). Rodič a rodičovství v digitální éře: Rizikové chování rodičů v online prostředí. 11. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27248.30721>
- Kollárová, S. (2023). Rodina v digitálnom svete. In *Sborník Socialia*. Hradec Králové, 301–314.

- Kwon, J.-H., Chung, Ch.-S., & Lee, J. (2011). The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of Internet games. *Community Mental Health Journal*, 47(1), 113–121. <https://doi.org/10.1007/s10597-009-9236-1>
- Kubiátko, M., Balátová, K., & Tomčalová, N. (2021). Vplyv vybraných faktorov na úroveň kyberšikany u žiakov stredných škôl. *e-Pedagogium*, 21(1), 7–22. <https://doi.org/10.5507/epd.2021.015>
- Lemish, D., Elias, N., & Floegel, D. (2020). “Look at me!” Parental use of mobile phones at the playground. *Mobile Media & Communication*, 8(2), 170–187. <https://doi.org/10.1177/2050157919846916>
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5, 85–98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McDaniel, B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 72–80. <https://doi.org/10.1002/hbe2.139>
- Meeus, A., Coenen, L., Eggermont, S., & Beullens, K. (2021). Family technoference: Exploring parent mobile device distraction from children’s perspectives. *Mobile Media & Communication*, 9(3), 584–604. <https://doi.org/10.1177/2050157921991602>
- Nikodymová, T. (2022). Víte co je „sharenting“? In *Prevcentrum*. Retrieved from <https://www.prevcentrum.cz/vite-co-je-to-sharenting/>
- Procentese, F., Gatti, F., & Di Napoli, F. (2019). Families and social media use: The role of parents’ perceptions about social media impact on family systems in the relationship between family collective efficacy and open communication. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24):5006. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245006>
- Radesky, J. S., & McDaniel, B. T. (2018). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *PubMed Central*, 89, 100–109.
- Radesky, J., Miller, A. L., Rosenblum, K. L., Appugliese, D., Kaciroti, N., & Lumeng, J. C. (2015). Maternal mobile device use during a structured parent–child interaction task. *Academic Pediatrics*, 15, 238–244. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.10.001>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parenting paused: Pathological video game use and parenting outcomes. *Computers in Human Behavior*, 88, 219–226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034>
- Šavrnochová, M., Holdoš, J., & Almašiová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Bellanium. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
- The New Normal: Parents, Teens, Screens, and Sleep. Retrieved from <https://www.commonsensemedia.org/research/the-new-normal-parents-teens-screens-and-sleep?msclkid=78d88dfdbd9211eca44906ad08d2905f>

- Turzák, T., Kurincová, V., & Hollá, K. (2020). Sexting ako forma rizikoveho spravia a miera rodicovskej kontroly z pohľadu dospievajucich. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 9(2), 115–127. <https://doi.org/10.18355/PG.2020.9.2.3>
- Verešová, M., & Tomšík, R. (2019). Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Working group on education: Digital skills for life and work. (2017). *Broadband Commission for Sustainable Development*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259013e.pdf>
- Zošáková, K. (2022). Prevencia virtuálnych ohrození v prostredí slovenských škôl. In *Zborník Socialia 2022*. (pp. 297–304). Belianum.

The Challenges and Risks of Family Upbringing at the Turn of the Third Millennium as a Result of the Expanding Virtual Threats to Children and Youth (Slovak Republic)

ABSTRACT

The intensive development of information and communication technology at the turn of the 21st century has impacted all areas of social life including the family environment. In the current context of family upbringing, concepts such as digital parenting or parental mediation of children's internet use and contemporary technology are often discussed; their importance is rising along with the expanding phenomenon of online risk behaviour among children and youth. This study aims to reflect the changes in the family upbringing in the context of the virtual threats to children and youth. It presents the results of empirical research conducted in 2022, which involved 2,768 primary school students (grades 6 to 9), focused on the prevalence of selected forms of online risk behaviour (cyber-bullying, excessive internet use, sexting, and FOMO). The findings point out that family upbringing requires updating and emphasize its prevention potential.

Keywords: prevention, virtual threats, digital parenting

3.1. Introduction

Today's generation is growing up in a digital world. However, besides countless advantages, it is also accompanied by a broad variety of threats. Virtual threats to children and youth take many forms and can result in social, educational, and health problems, or even life-threatening situations. This fact has been documented in numerous studies around the world (Emmerová, 2023; Kaess et al., 2021; Hollá, 2016; Defenderfer et al., 2015; Wolak & Finklehor, 2011 and others). The digitalisation and online life as contemporary phenomena create many questions related to family upbringing.

Today's family faces a challenge: how to manage and balance out digital parenting to protect their children without hampering their natural development and socialisation. Undoubtedly, if the family intervenes in a child's free time appropriately and applies suitable parental mediation strategies, it plays a significant role in the prevention of virtual threats. On the other hand, an overly strict attitude to the use of contemporary technology may be counterproductive.

For the first time, children naturally encounter digital technology in the family environment. Kopecký and Szotkowski's research (2018) involving 1,093 parents found that 15% of parents lend their smartphone or tablet to their child during their first years of life, while 21% of parents do it in the second year. Between 6 and 7 years of age, parents stop lending them their digital device and buy their child their own phone or tablet instead. This research shows that the digital technology and virtual environment are a part of family life from an early age. Although it is part of natural development, parents should be properly prepared. It is necessary that parents have digital and computer skills as well as the knowledge of how to develop basic media literacy and critical thinking in their children. They need to understand how important it is to keep investing in relationships and discussing the things their child sees and experiences in the online environment with the child.

Digital parenting and mediation – theoretical background

Mascheroni, Ponte, and Jorge (2018) describe digital parenting as a popular concept referring to the increasing parental regulation of children's use of the contemporary technology (parental mediation), and the way parents integrate the digital technology into their own day-to-day life and parenting practice. Therefore, parental mediation can be considered part of the broader concept of digital parenting. Izrael et al. (2020) have pointed out that in the family environment, children do not come across media or technology on their own – this experience is directly or indirectly mediated by their parents. The parents decide what media children can or cannot use as well as the age at which certain media are made available to their children. Parental mediation refers to the activity during which the parent assumes the role of a mediator and regulates or guides the way their child interacts with the media.

Today's general definition of a functional family involves reasonable demands on the child, clear parenting rules, leading towards independence, sufficient love, understanding, care, recognition, and praise. These aspects help the child develop positive patterns of behaviour. These rules are universal and apply online as well as offline. Livingstone and Byrne (2018) also draw on the general principles in their recommendations for parents regarding digital education, which they categorise as follows:

Connection – a positive, stable emotional bond between parents and children contributes to healthy development of children and adolescents. In the digital world, it means that children who have an emotional bond with their parents are more likely to share their online experience with them without fearing punishment related to their internet use.

Behavioural supervision – parents should supervise and monitor their children's online activities, set clear rules about time spent online or using digital technology before going to bed and while eating. Parents should know what their children are doing online, who are their contacts, and with whom they share personal information, etc.

Respect for individuality – children and adolescents should be allowed to explore the online space independently just as they should be allowed to explore the real world. Understandably, it is necessary to respect the developmental specificities and abilities of the child; younger children require more guidance than older ones.

Modelling appropriate behaviour – a positive parental model is important in digital parenting. The extent and scope in which parents use digital technology impacts their children's behaviour online as well. If parents spend a lot of free time online, overshare information, or engage in other risk behaviours, it is likely that their children will follow this example.

Protection – parents (should) play a significant role in online protection of their children. As in the real world, parental influence decreases as the child grows up. This fact must be considered in digital parenting.

Kopecký and Szotkowski (2018) have pointed out that digital parenting plays a vital role in the primary prevention of online risk behaviour in children. Their research involving 1,093 parents has focused on the forms of preventive activities preferred in parental mediation; 76.5% parents have instructed their children about the dangers of the internet by discussing them. The second most frequent alternative has also involved discussion, but in this case, children have taught their parents about these dangers (e.g., the child talked about their online activities and the content followed, and the parents asked more). Their results have also shown that 15% of parents do not address online risk behaviour in children at all.

In general, digital parenting has a powerful prevention potential. An appropriate parental approach reflecting the challenges of today's virtual world and digital technology is becoming increasingly important. Children need to develop digital skills and critical thinking to be able to protect themselves in the virtual environment. The increase in online risk behaviour in children and adolescents represents a contemporary social and educational challenge, which requires constant search for

new solutions. To demonstrate the importance of digital parenting and its prevention potential, the results of this empirical research focused on the online monitoring of online risk behaviour in children at the second level of primary schools will be discussed.

3.2. Method and research file characteristics

The presented empirical research was conducted from September to November 2022, and it involved primary school students (grades 6 to 9). The goal was to identify the prevalence of selected forms of digital vulnerability among children and youth. The research file consisted of 2,768 students with an average age of 12.7 years; their ages ranged from 11 to 15. There were 1,356 girls (48.99%) and 1,412 boys (51.01%). Convenience sampling was used to select respondents for the research sample. Data were collected via an online questionnaire created in Google Forms.

For the purpose of this study, the descriptive analysis of the following forms of online risk behaviour will be presented: cyber-bullying, excessive internet use, sexting, and FOMO. The forms of online risk behaviour were identified using the following scales in the questionnaire battery:

Cyber-Bullying Victimization Scale developed by the author – consists of 17 items measuring different forms of student cyber-bullying during the last three months. The reliability of the measuring instrument was determined by Cronbach's alpha: $\alpha = 0.876$.

The Compulsive Internet Use Scale (CIUS) (Meerkerk et al., 2009) is a 14-item instrument measuring the symptoms of excessive internet use. The Cronbach's alpha for the CIUS scale was 0.876.

The Fear of Missing Out (FOMO) Scale (Przybylski et al., 2013) is a 10-item instrument measuring negative experiencing, more specifically, fear of missing out on an important online event. The internal reliability of this measuring instrument was determined by Cronbach's alpha: $\alpha = 0.868$.

The Sexting Scale designed by the author consisted of three items, which measured the prevalence of sexting among students during the last month. The internal reliability of this measuring instrument was $\alpha = 0.786$.

3.3. Research findings and discussion

The virtual threats to children and youth represent a dynamically developing and expanding phenomenon, which makes it increasingly difficult to address all its forms. The presented empirical research was focused on the selected frequent forms of this phenomenon occurring among children and youth.

The identification of the cyber-bullying victim number in the research file drew on the average values in the Cyber-Bullying Victimization Scale. Students who achieved an average score of $AM \geq 1.4$ on the 5-point scale for the period of the last three months were considered victims of cyber-bullying.

This instrument showed that 322 (11.63%) students in the research file were indeed victimised. The demographic structure of the cyber-bullying victims can be seen in Table T1.

Table 1. Gender and grade of the primary school cyber-bullying victims

Year	Boys		Girls		Total	
	N	%	n	%	N	%
Grade 6	29	17.47	18	11.54	47	14.60
Grade 7	48	28.92	45	28.85	93	28.88
Grade 8	48	28.92	60	38.46	108	33.54
Grade 9	41	27.70	33	21.15	74	22.98
Total	166	51.55	156	48.45	322	100

Source: own elaboration of the research results, based on the data collected during the study.

These findings indicate that the victimisation tendency among students increases along with their age. While there were 47 victims (14.60%) in Grade 6, their number almost doubled in Grade 7 to 93 (28.88%) and culminated in Grade 8 with 108 (33.54%) victims. Although the number of victimised students fell by 10.56% in Grade 9, it is necessary to point out that on the other hand, the frequency of contact with cyber-bullying among these students increased. No significant differences were found between genders except for Grade 8 in which girls were victimised by cyber-bullying more frequently than boys ($n = 60$, 38.85% vs. $n = 48$, 28.92%).

Subsequently, the prevalence of excessive internet users among primary school students was identified. Excessive internet use is defined by spending so much time doing certain online activities that it results in personal or relationship issues, or neglecting responsibilities. It is often a temporary period in an individual's life, however, in some cases, it may lead to the development of an online addiction. For the purpose of this research, the threshold of excessiveness was determined based on the cut-off score for the CIUS Scale according to Meerkerk et al. (2009), which equals 28 points. Ultimately, as many as 1,567 students (56.61%) in the research file reached this score. The demographic structure of the excessive internet users can be seen in Table T3.

Table 2. Gender and grade of the primary school excessive internet users

Year	Boys		Girls		Total	
	N	%	n	%	N	%
Grade 6	189	24.74	148	18.43	337	21.51
Grade 7	228	29.84	256	31.88	484	30.89
Grade 8	199	26.05	270	33.62	469	29.93
Grade 9	148	19.37	129	16.07	277	17.68
Total	764	100	803	100	1,567	100

Source: own elaboration of the research results, based on the data collected during the study.

The highest prevalence of excessive internet users was identified among students in Grades 7 (N = 484/30.89%) and 8 (N = 469/29.93%). On the other hand, the lowest prevalence was identified in Grade 9 (N = 277/17.68%). The difference between the students at the highest risk (Grade 7) and those at the lowest risk (Grade 9) was 13%. From the viewpoint of age, it can be stated that students aged 12 to 14 are at the highest risk. Family prevention focused on the safe and responsible use of the internet and social networks is particularly important in avoiding multiple forms of online risk behaviour at the same time (phishing, deepfake and other frauds, cyber-grooming, etc.). Raising awareness about the risks of posting information, photographs, or data on the internet is of key importance because children and young people live a parallel life on the social networks. Moreover, it is important to be familiar with the secure setup of social network accounts, secure password creation, or proper behaviour in contact with strangers on the internet.

The issue of excessive internet use is often linked to the Fear of Missing Out (FOMO) syndrome characterised by fear or worries related to the possibility that an individual might miss out on a positive experience available to everyone else.

Table 3. Description of the FOMO syndrome prevalence among primary school students

Year	Boys		Girls	
	AM	Me	AM	Me
Grade 6	18.7	17	20.9	20
Grade 7	18.5	18	22.2	22
Grade 8	18.7	18	23.8	23
Grade 9	19.5	19	24.4	24
Total	18.79	18	22.76	22

Source: own elaboration of the research results, based on the data collected during the study.

The evaluation of the FOMO syndrome investigation involved an analysis of the average raw score and median since there is no cut-off score based on which the respondents could be categorised. The results show that Grade 9 students are at the highest risk of FOMO. As for the gender differences, girls in all grades scored higher than boys.

The key to prevent the excessive internet use and FOMO syndrome as a family is to lead students towards behavioural self-regulation, but also regulate children's internet use. The ability to self-regulate one's behaviour related to the use of the internet and social networks is extremely important for maintaining both physical and mental health, therefore children should develop this ability. However, it is incredibly difficult to make children alternate between different activities and regulate their screen time in this digital era, and this task is rather challenging for any family. The *Prevention* document published by the Safer Internet Plus community programme calls for clear rules regarding the use of the internet to be set up for children and parents.

Another investigated area was the prevalence of sexting among primary school students. Hollá (2016) has defined sexting as creating, sending, and receiving of sexually explicit content using electronic devices. According to the research findings, as many as 566 (20.45%) students participated in sexting, which makes up for one fifth of the respondents. Students' sexting took the form of sharing or receiving sexually explicit photographs or videos during the last calendar month. This kind of behaviour is extremely risky and may lead to further danger, e.g., this kind of content may end up in a third persons' hands or facilitate cyber-grooming.

Table 4. Description of sexting prevalence among primary school students

Year	Boys		Girls		Total	
	N	%	n	%	N	%
Grade 6	53	19.70	28	9.43	81	14.31
Grade 7	63	23.42	74	24.92	137	24.21
Grade 8	81	30.11	122	41.08	203	35.87
Grade 9	72	26.77	73	24.58	145	25.62
Total	269	100	297	100	566	100

Source: own elaboration of the research results, based on the data collected during the study.

The research findings indicate that girls participate in sexting more than boys. It is alarming that the average age of students participating in sexting was just 13 years. Sexting was the least prevalent among Grade 6 students (81/14.31%) and the most

prevalent among Grade 8 students (203/35.87%). The presented investigation of the online risk behaviours revealed an interesting phenomenon – all its forms except for the FOMO syndrome escalated in Grade 8 and significantly receded in Grade 9.

3.4. Limitation

The research is significantly constrained by the sample selection. A random sample would have been more representative. Furthermore, the limitations of the self-constructed sexting scale, including its brevity and poor internal consistency, restrict the depth of the sexting measurement.

3.5. Conclusion

Under certain circumstances, the intensive digitalisation and connectivity of today's world may trigger health, social, and educational problems in children and youth. Current generations come into contact with smartphone, tablet, or notebook screens from an early age. This increases the possibility that, besides the numerous benefits provided by digital technology to both individuals and society as a whole, today's children and adolescents will come across its darker aspects, risks, and threats. In this context, parental approach and correct education leading to safe, responsible, and beneficial use of the virtual environment and contemporary technology are extremely important.

This paper is an output of the KEGA No. 024UMB-4/2022 Prevention of online risk behaviour project.

References

- Defenderfer, E. K., Austin, J. E., & Davies, W. H. (2015). The choking game on YouTube: An update. *Global Pediatric Health*, 1(6), 1–6.
- Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberšikanovanie žiakov*. VERBUM.
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. IRIS.
- Izreal, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Hasák, M. (2020). *Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika*. Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Kaess, M., Klar, J., Kindler, J., Parzer, P., Brunner, R., Carli, V., Sarchiapone, M., Hoven, C. H., Apter, A., Balazs, J., Barzilay, S., Bobes, J., Cozman, D., Gomboc, V., Haring, C. H., Kahn, J., Keeley, H., Mészáros, G., Musa, G., ..., & Wasserman, D. (2021). Excessive and pathological internet use – Risk-behavior or psychopathology? *Addictive Behaviors*, 123(3), Article 107045. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107045>
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2018). *Rodič a rodičovství v digitální éře (výzkumná zpráva)*. Retrieved from <https://o2chytraskola.cz/vyzkumy/rodice-a-rodicovstvi-v-digitalni-ere>.
- Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A. (Eds.). (2018). *Digital parenting: The challenges for families in the digital age*. Nordicom.
- Meerkerk, G. J., van den Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some psychometric properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>
- Bianko, O., Drobný, M., Dzurindová, E., Gondová, K., Guničová, S., Chlastáková, S., Kanás, V., Kerestešová, A., Kramárová, L., Krauspe, P., Lavrinčík, M., Lupták, P., Nagyová, S., Oster, J., Papp, T., Pšenáková, M., Stopiak, P., Trlicová, K., Ujváry, K., & Václavová, Ľ. (n.d.). *Prevencia*. Retrieved from <https://www.zodpovedne.sk/download/Prevencia.pdf>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Wolak, J., & Finkelhor, D. (2011). *Sexting: A typology*. Retrieved from <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=ccrc>

Current Forms of Risky Behaviour Among Czech Children and Youth

ABSTRACT

Research data on risky behaviour in children and young people is crucial for disciplines such as psychology, sociology, education or criminology. The results of this research help to understand the factors influencing the healthy development of young people. Risk behaviour includes activities ranging from experimentation with addictive substances to aggression and violence. Researchers analyze these behaviors thoroughly and over a long period of time, taking into account a variety of factors and situations. This paper presents selected Czech research mapping the prevalence and dynamics of risky behaviour in the Czech Republic, and highlights the importance of prevention in the light of current trends.

Keywords: risk behaviour, children, youth, research, trends

4.1. Introduction

Research on risk behaviour of children and adolescents plays a key role in many disciplines dealing with children and adolescents (psychology, sociology and social pathology, pedagogy including special and social pedagogy, criminology, etc.). Research data allow us to better understand the factors influencing the healthy development of the new generation. Risk behaviour covers a wide range of activities, from experimentation with addictive substances to the most serious forms of behaviour such as aggression and violence. With some exceptions, all forms of risk behaviour have been subjected to rigorous analysis by researchers, examined longitudinally, depending on many other factors, situations or contexts. The aim of this paper is to present selected research from the Czech environment, which mainly maps the prevalence and dynamics of risk behaviour in the Czech Republic.

This introduction provides a basic framework for understanding the complexity and importance of preventing risky behaviour in young people, with an emphasis on its current trends. Further overviews are provided in Svoboda Hoferková, Kraus and Bělík (2022).

4.2. Annual Report of the Czech School Inspectorate

The annual reports of the Czech School Inspectorate (CSI) reflect the prevention of risky behaviour in pre-school, primary and secondary education. Since the 2015/2016 school year, each annual report also includes a chapter on the prevention and occurrence of risky behaviour in children, both in pre-school and school education (this year, a thematic report was also published, including the occurrence and prevention of bullying). We consider the area of pre-school education to be an important part of this report, as there is little information available on the incidence and prevention of risky behaviour.

Table 1. Prevalence of risky behaviour in kindergartens – percentage of schools (%)

Percentage of schools with risky behaviour	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Aggression, violence, bodily harm	9.3	12.5	10.0
Inappropriate verbal behaviour towards the teacher	6.3	5.2	5.8
Damage to property, vandalism	2.3	5.2	3.6
Bullying	2.3	3.2	2.9
Other	1.5	1.8	1.6
Excessive/inappropriate/problem use of technology (internet, games, mobile)	—	2.6	1.5

Source: Quality of Education in the Czech Republic in the School Year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023, p. 35.

In the 2022/2023 school year, the following manifestations of risky behaviour among preschool children were recorded: isolated incidents of aggression and violence (10% of schools) and inappropriate verbal behaviour towards teachers (6% of schools). Interviews with principals and teachers show that children's behaviour is strongly influenced by problematic family backgrounds and parenting styles, socio-cultural differences, higher numbers of children with educational problems or behavioural disorders and children with language barriers. Preventive activities in schools include tools to strengthen social skills between the family and the school, as good family cooperation and teamwork are key to a healthy school environment.

Various events are organised during the school year to promote cooperation (Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023).

There are several positive trends in basic education. 97% of schools have the role of a school prevention methodologist; the number of schools where principals hold this role has decreased, as have the number of schools where prevention methodologists are also educational advisors (cumulative roles can compromise the quality of support for pupils and school management). When problems arise, professionals provide methodological support and organise activities to develop pupils' social competences. Schools use strategic documents to address risky behaviour and more than half of the schools regularly update these documents based on the identification of their own needs (Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023).

Table 2. Prevalence of risky behaviour in primary schools – percentage of schools (%)

Percentage of schools with risky behaviour	2018/2019	2020/2021	2021/2022
Truancy	51.4	42.1	50.4
Bullying	41.4	28.4	44.3
Smoking	31.8	26.4	41.1
Damage to property, vandalism	31.8	27.2	39.1
Verbal aggression towards a teacher	35.2	25.3	37.4
Aggression, violence, bodily harm	39.1	20.7	35.8
Cyberbullying	32.9	28.6	33.8
Theft	26.1	10.2	23.3
Substance use	14	8.1	22.8
Physical aggression towards a teacher	5.7	2.7	6.7
Other	11.9	7.7	17.1

Source: Quality of Education in the Czech Republic in the School Year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023, p. 73.

Note: The incidence of risky behavior that has been addressed at the school level is captured.

A less positive trend is the increase in all observed manifestations of risk behaviour (Table 2). Truancy is a serious problem, affecting more than half of Czech schools. The average absenteeism rate in the 2021/2022 school year was high at 126 hours per pupil. Unexcused absences averaged 1 hour per pupil. School principals

consider cooperation with educational counsellors, parents (including contracts), the Department of Social and Legal Protection of Children, school counselling centres or pupils' doctors to be effective measures. Higher prevalence was also recorded in the areas of smoking and substance abuse, as well as bullying, verbal aggression against teachers, damage to property, cyberbullying, vandalism, and violence and bodily harm. The CSI also points out that the increase in the number of cases may be due to the increased ability of schools to identify risky behaviour (Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023).

In secondary education, the number of schools that regularly assess climate using questionnaires or sociometry has almost doubled since the last school year. To support pupils' mental well-being, schools most often use the opportunity to consult personal problems with a designated school staff member, activities focusing on relationships between pupils, quiet spaces for relaxation at school or an anonymous helpline. There has also been an increase in the proportion of schools using positive self-concept programmes. Among the activities focusing on pupil relationships, field trips (e.g. adaptation courses) and classroom sessions are popular. A positive finding is that almost half of the schools visited have a pupil parliament. Ratings of some school climate indicators varied considerably between school principals, teachers and pupils. Principals rated the school climate more favourably than teachers. Pupils, especially those in secondary vocational schools, expressed the greatest scepticism (Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023).

In the 2021/2022 school year, high school principals addressed truancy and smoking in particular. Compared to the previous school year, incidents of cyberbullying, bullying, and verbal aggression toward teachers increased. A third of schools also reported problems with excessive or problematic use of technology (internet, games, mobile phones). The increase in digital technologies can be linked to distance learning, which has mostly taken place online. Student absenteeism is a significant problem in the long term, especially in non-matriculated subjects. The number of hours missed per pupil averages 141 hours, and unexcused absences are also high, averaging 3.3 hours per pupil (the proportion of pupils with unexcused absences out of all pupils attending secondary schools was 8%). School principals cite the influence of family backgrounds and out-of-school environments as reasons for non-adjustment to the school regime. High absenteeism has a significant impact on pupils' educational achievement (Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023).

Table 3. Prevalence of risky behaviour in secondary school – percentage of schools (%)

Percentage of schools with risky behaviour	2018/2019	2020/2021	2021/2022
Truancy	59.4	45.9	55.0
Smoking	41.7	31.2	44.6
Bullying	36.7	16.5	33.9
Cyberbullying	38.3	18.3	33.5
Damage to property, vandalism	30.0	17.4	31.5
Excessive/inappropriate/problem use of technology (internet, games, mobile)	-	-	30.3
Substance use	29.4	13.3	28.7
Verbal aggression towards a teacher	28.3	17.9	25.5
Theft	20.6	8.7	20.3
Aggression, violence, bodily harm	18.3	4.6	16.7
Physical aggression towards a teacher	2.8	0.9	2.8
Other	11.7	6.4	11.6

Source: Quality of Education in the Czech Republic in the School Year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023, p. 114.

Almost 90% of principals report that the school has a minimum prevention programme that includes procedures to prevent bullying and cyberbullying tailored to the needs of the school; 84% of secondary schools successfully implement a school strategy to prevent and detect bullying in cooperation with all teachers; 9% of schools have only some teachers or designated staff involved in the implementation of the prevention strategy (Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual Report of the Czech School Inspectorate, 2023).

4.3. Research on risky behaviour and mental health of pupils in Prague schools

Since 2016, the Prague Centre for Social Services in cooperation with the Prague Primary Prevention Centre has been regularly providing representative research on risky behaviour among pupils. The authors' collective Petrenko, Líbal, Matějovcová focus on the mental health and manifestations of risky behaviour of pupils from Prague primary schools, secondary schools and grammar schools, aged 11 to 21 years. The research has been conducted annually since 2016, with the last survey conducted in December 2022 and 13,286 respondents participating. The aim is to provide schools, the municipality and other providers and professionals in prevention and intervention

with a data-based picture of the mental health and risk behaviour status of children and young adult learners. (CSSP – PCPP: Investigation of Risk Behaviour and Mental Health of Primary and Secondary School Pupils in Prague, 2023, online)

Summary of the main findings in the field of risk behaviour

1. More and more pupils are, 'addicted' to technology: 45% of pupils have repeatedly missed sleep or meals because of the internet, more than half of pupils admit that they sometimes get angry when they can't be online; boys are more likely to have problems playing computer games, but girls have more problems because of the time they spend on social networks, which also has a strong negative impact on their psychological state and mental health.
2. Technology use causes problems for pupils: a quarter of boys and a third of girls have had repeated or regular problems (e.g. missing sleep, meals, getting ready for school, etc.) because of time spent on the internet; more than 11% of boys have had repeated or regular problems because of time spent watching erotic content (only a minimum for girls).
3. Various risks lurk in cyberspace: just under a third of pupils said they had been contacted by a stranger with an unsolicited erotic offer online in 2022, and more than 40% of respondents had experienced some form of cyberbullying, including gossip, name-calling or other forms of harm (the highest level since the measurement began in 2016).
4. Pupils experience harm in the classroom: more than 25% of pupils reported (more boys than girls) that they had been verbally attacked repeatedly or regularly by classmates in the last year; more than 6% had experienced physical assault and 14% of pupils reported that they felt humiliated or ridiculed by a teacher repeatedly or regularly.
5. Alcohol persists, new substances are on the rise: nicotine sachets and kratom use in particular are on the rise (less than 5% of pupils); alcohol consumption and drunkenness attainment remained at the same levels as in 2021, returning to the 'pre-cide' figures of 2019 – halting the slight decline registered in previous years (Petrenko et al., 2023a).

Summary of key findings in the field of mental health

1. Pupils' life satisfaction is very low: fewer pupils are currently satisfied with their lives than before – in 2019, 65% of pupils reported overall satisfaction, in 2022 only 54%; on the contrary, the proportion of pupils who explicitly stated that they were not satisfied has increased (from 8% in 2019 to 15% in 2022); almost 27% of pupils in Prague currently have a wellbeing level so low that the World Health Organization (WHO) recommends consultation and intervention by a specialist.

2. Pupils' mental health is very poor: almost 30% of pupils show high and moderate symptoms of anxiety disorders; 22% of pupils show severe and moderate symptoms of depression, and almost 17% show moderate symptoms of depression. These pupils (more often girls) exceed the levels at which it is recommended to seek professional consultation and further intervention if necessary.
3. The most at-risk group in terms of mental health and wellbeing are girls over the age of 14.
4. Reasons for optimism: in 2022, pupils' wellbeing improved slightly compared to the previous year, and the proportion of pupils at risk of eating disorders (for both boys and girls) also decreased; symptoms of depressive disorders remained about the same.
5. Half of the pupils do not have an adult at school to confide in: only 50.5% of pupils answer "yes" to the question "Do I have an adult at school to confide in?" This is an average result for the reporting period since 2016; almost 15% of pupils said they had felt repeatedly humiliated or ridiculed by a teacher. (Petrenko et al., 2023b).

4.4. Health and lifestyle study of children and schoolchildren – HBSC research study

The HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) study is an international research study that maps children's lifestyle behaviours such as health, physical activity, obesity, substance abuse experiences, leisure time and other topics. The study is based on the WHO's position that behaviour and lifestyles in adulthood are the result of development during childhood and adolescence. The Czech Republic participated in the study for the first time in 1994; the guarantee and implementation has long been provided by Palacký University in Olomouc. The data collection is repeated at four-year intervals, with the last data collection taking place in 2018 (with an extraordinary data collection Lockdown 2020 in 2020). Since 2014, the data are also representative for all 14 regions in the country. In 2022, data collection took place in 246 randomly selected primary and secondary schools and included 14,588 respondents. (About the study, ©2019, online) Results from the 2018 collection, the 2020 emergency collection and some results from 2022 are now published. The main results of the study include (Reports, ©2024, online):

- The number of children with problematic use of social networks and excessive gaming is increasing: the number of young people whose virtual

lives show problematic features has risen from 5% in 2018 to 8% in 2022; girls are more represented among both problematic and heavy users of social networks; around 13% of boys and 5% of girls show signs of problematic gaming (beyond the so-called "gaming"). /Resulting data from the 2022 collection./

- One fifth of Czech children are health illiterate: the results showed that up to one fifth of children are not familiar with doctors' instructions or cannot evaluate the health information they receive; they often have no idea what to do to prevent their behaviour from endangering their health or the health of those around them.
- Children are moving and playing sport, but it is not enough: the study finds that adolescents aged 11-15 are active – 66% regularly engage in organised physical activity in sports clubs and clubs; however, there is a lack of unorganised outdoor play or active transport to school or clubs; and the amount of active exercise decreases with age.
- Czech children are active in their leisure time: they participate in team and individual sports, art clubs and youth organisations (86% of schoolchildren); only one in seven children do not have a regular leisure activity.
- Czech children are eating better: parents are giving their children more fruit and vegetables, even more than is common in Europe and the world; teenagers are also eating fewer sweets than in previous years. Czech adolescents drink fewer sugary drinks, but more than a tenth are prone to risky energy drink consumption.
- Czech children are no longer among the biggest tobacco and marijuana consumers: in 2010, the Czech Republic was still among the top five countries with the highest tobacco and marijuana consumption in Europe; however, the willingness of young Czechs to experiment with or regularly use these two addictive substances has declined significantly in recent years. In 2006, 71% of boys and 68% of girls had ever lit up a cigarette, while in 2018, 37% of boys and 40% of girls had ever done so (girls are at higher long-term risk than boys).
- The frequency of drinking among 15-year-olds is declining: Czech schoolchildren reach for beer, wine and hard alcohol less often than children of the same age ten or fifteen years ago, but they still consume alcohol more often than their European peers. 17% of those surveyed drink alcohol at least once a week, whereas in 2002 more than a third of adolescents admitted to having an alcohol experience every week (a drop of 18% points puts the Czech Republic among the countries with the most dynamic decline in consumption,

yet still above the European average). Almost a third of 15-year-old boys and girls admit to repeated drunkenness (experimenting with alcohol at this age is normal according to the study, but while there was no significant change in this statistic among Czech youth between 2002 and 2014, the European average has been steadily declining).

4.5. Summary of changes in the prevalence of risky behaviour in children and young people and recommendations for prevention

In 2022, the Svoboda Hoferková, Kraus, Bělík (2022) team of authors analysed selected domestic and foreign research studies (especially longitudinal studies, repeated over time) and concluded the following: "The results of research projects indicate a clear decline in the prevalence of risky behaviour (socially pathological phenomena) among Czech youth – especially in regular substance use, but also in other forms of risky behaviour, including crime and delinquency... The main changes can therefore include:

- an overall decline in substance use (and delinquency in general), although the Czech Republic still exceeds the European average and ranks at the top;
- New phenomena are emerging - e.g. electronic cigarettes and heated tobacco, energy drinks;
- closing the gender gap;
- changes in leisure time: more time spent in virtual reality (internet and social networks) and less time spent „outdoors“;
- Changes in the lifestyle of young people: taking care of their health, appearance, reputation (influence of the Internet; opinions of others on my behaviour, actions, etc.);
- increased parental supervision and control;
- ICT-related risks (addiction, cyberbullying, decrease in physical activity, etc.) are emerging“ (Svoboda Hoferková, Kraus, Bělík, 2022, pp. 77-78).

Unfortunately, the positive trends in the decline of selected types of risky behaviour have not continued. On the contrary, current research suggests **increases in all areas of risk behaviour**, including substance use, bullying and cyberbullying. **Impaired mental health** (which plays a major role in risk behaviour) is significantly more prevalent. The European School Study on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) 2023 collection will provide important information on substance and non-substance dependence and trends among 16-year-old primary and secondary school pupils.

Newly emerging drugs (e.g. kratom), medicines and products that target adolescents, such as vapo e-cigarettes and low-alcohol drinks, are a negative phenomenon in the field of substance use. These drugs appeal to young people through their stylisation in different forms (candy), flavours and, last but not least, advertising. Drugs with analgesic or anxiolytic effects, whether prescription or over-the-counter, are becoming a common part of young people's lives (either in the form of long-term use, with or without prescription, or as part of challenges).

Impaired wellbeing is also associated with a wide range of self-aggressive behaviours, eating disorders, and other psychiatric illnesses (depression, phobic anxiety disorders, etc.). We are gradually getting used to the negative phenomena associated with the cyber environment, which are becoming a normal part of life for all generations.

The authors of the Prague Primary Prevention Centre (Recommendations of the Prague Primary Prevention Centre on Prevention in Schools, 2023) conclude, "The current times are very challenging for the education system and its workers. The use of quality prevention programs and interventions to promote a positive classroom climate, support mental health, and prevent risky behaviors (currently especially technology addictions) is a research-proven way to better manage the pitfalls of today."

References

- About the study [O studii]. (2019). HBSC. <https://hbsc.cz/ostudii/>
- CSSP - PCPP: Investigation of risky behaviour and mental health of pupils of 2nd grade of primary and secondary schools in Prague [Šetření rizikového chování a duševního zdraví žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze]. (2023). *Prevention - Prague*. <http://www.prevence-praha.cz/index.php/vyzkumy-cssp-pcpp.html>
- Petrenko, R., et al. (2023a). Comparison of data from the survey of risky behavior of pupils of the 2nd grade of primary and secondary schools in Prague: Risky behavior of children in Prague [Komparace dat z šetření rizikového chování žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze: Rizikové chování dětí v Praze]. *Prevention - Prague*. https://4834da38-ecb6-4fb7-82c3-3cffabd4b3d2.usrfiles.com/ugd/4834da_83503f2b3f35413ba0712f63a65b8571.pdf
- Petrenko, R., et al. (2023b). Comparison of data from the survey of risky behavior of pupils of the 2nd grade of primary and secondary schools in Prague: Mental health of pupils in Prague [Komparace dat z šetření rizikového chování žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze: Duševní zdraví žáků v Praze]. *Prevention - Prague*. https://4834da38-ecb6-4fb7-82c3-3cffabd4b3d2.usrfiles.com/ugd/4834da_c7029cd228c5446caf160b218400e603.pdf
- Press Release [Tisková zpráva]. (2020). Zdravá generace. <https://zdravagenerace.cz/content/uploads/2020/10/TZ-UP-2020-10-29-C%CC%8Ceske%CC%81-de%CC%8Cti-a-jarni%CC%81-lockdown.pdf>

- Quality of education in the Czech Republic in the school year 2022/2023: Annual report of the Czech School Inspectorate [Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce]. (2023). *Czech School Inspectorate*.
- Reports [Reporty]. (2024). Healthy Generation. <https://zdravagenerace.cz/reporty/>
- Svoboda Hoferková, S., Kraus, B., & Bělík, V. (2022). *Current issues in social pathology and social pedagogy 1 [Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1]*. Gaudeamus.

Sociálne siete – spájajú alebo rozdeľujú rodinu?

Social Networks – Do They Unite or Divide the Family?

ABSTRACT

Sociálne médiá majú celosvetovo obrovskú príťažlivosť a trend ich používania neobchádza ani súčasnú rodinu. Samotnou podstatou sociálnych platforiem je spájanie a rozvíjanie spoločenských kontaktov, čo však vedie k značnej názorovej polarizácii. Predložená štúdia prináša výsledky z kvantitatívneho výskumu zameraného na používanie sociálnych sietí v rodinnom prostredí, v kontexte vzájomných vzťahov medzi rodičmi a ich deťmi. Podľa našich zistení rodiny vysokoškolských študentov aktívne využívajú rozličné platformy sociálnych sietí vo svojich domácnostiach, prioritne ide o Instagram, Youtube a Facebook. Alarmujúci trend aktívnej online participácie potvrdzuje frekvencia používania sociálnych sietí, pričom viac ako pätina študentov je „online“ až 4 hodiny denne a viac počas pracovného týždňa. Viac ako polovica respondentov potvrdila, že majú v rodine vytvorený spoločný rodinný online čat pre vzájomnú komunikáciu, pričom z hľadiska frekvencie dominoval každodenný kontakt.

Kľúčové slová: rodina, študent vysokej školy, sociálne siete, online četovanie, rodinné vzťahy

ABSTRACT

Social media has huge appeal globally and the trend of using it is not bypassing the contemporary family. The very nature of social platforms is to connect and develop social contacts, but this leads to considerable polarisation of opinion. The present study presents results from quantitative research on the use of social networking sites in family settings, in the context of the interactions between parents and their children. According to our findings, families of university students actively use various social networking platforms in their households, prioritizing Instagram, YouTube and Facebook. The alarming trend of active online

participation is confirmed by the frequency of use of social networks, with more than a fifth of students being 'online' for up to 4 hours a day or more during the working week. More than half of the respondents confirmed that they have a common family online quad for communicating with each other, with daily contact dominating in terms of frequency.

Keywords: family, university student, online chatting, social networks, family relationships

5.1. Úvod

Rodina na začiatku tretieho tisícročia čelí mnohým globálnym výzvam, ktoré priniesli do života detí a rodičov mnohé príležitosti, výzvy i ohrozenia. Po roku 1989 prešla spoločnosť na Slovensku výraznými premenami na všetkých úrovniach života, a ako píše Zeman (2019), otvorenie sa svetu determinovalo mnohé aspekty súčasného životného štýlu.

Je zrejmé, že významnú úlohu zohráva technologický pokrok, podľa Krejčího (2019, s. 21), „sa presúvame od kultúry, ktorá techniku používa, ku kultúre, ktorá sa ňou dala pohltiť, technika a médiá ovládajú naše životy ako nikdy predtým, stále viac pociťujeme informačnú lavínu prichádzajúcich e-mailov, SMS správ, chatu“. Podľa Henryka (2015) sa rozmach technológií stal jednou z najdôležitejších hrozieb pre súčasnú rodinu.

5.2. Konzekvencie digitalizácie v sociálnej integrite jednotlivca a rodiny

Rozmach sociálnych médií a sociálnych sietí spôsobil transformáciu životného štýlu jednotlivca, ktorý Kraus (2015) charakterizuje ako súbor zvyklostí, noriem, hodnôt a vzťahov tvoriace „životný modus“ človeka.

Jednou z oblastí je aj voľný čas, a ako píše Kuss, Griffiths (2017), sociálne médiá sa postupne stali výplňou voľného času pre mnohých ľudí, umožňuje im spájať sa medzi sebou bez obmedzenia v čase alebo priestore. Podľa súčasných štatistických analýz je na svete aktuálne až 5,7 miliardy užívateľov sociálnych médií (Statista, 2024). Z prieskumu užívateľov sociálnych médií naprieč krajinami bolo zistené, že najvyššiu frekvenciu v používaní zaznamenávame na Filipínach (až 3,7 hodiny denne), v porovnaní s Amerikou – 1,7 hodiny denne alebo Anglickom – 1,5 hodiny denne (Statista, 2015). Súčasný štatistický zistenia afirmujú rastúci trend v oblasti frekvencie používania sociálnych médií, priemerný čas pri používaní sociálnych médií bol v Spojených štátoch amerických až 2,16 hodín. Pre porovnanie, Česká republika mala v roku 2023 priemernú dennú účasť 1,47 hodiny (Statista, 2024). Slovensko v roku

2023 podľa prieskumu AMIDigital najčastejšie využívalo Facebook prostredníctvom telefónu (85%) a v priemere používatelia strávili na sieťach 2,95 hodiny denne (AMIDigital, 2023).

Používanie sociálnych sietí nesporne prináša mnohé pozitíva a negatíva do života súčasného človeka a prirodzene môže ovplyvňovať správanie mladých ľudí a tínedžerov. V spoločnosti sa začalo hovoriť o úlohe sociálnych médií pri ovplyvňovaní prejavov správania a o sociálnych a psychologických dôsledkoch tohto javu. Výsledky výskumu z roku 2023 konštatujú, že mladí ľudia v online svete používajú správanie založené na sociálnej validácii s cieľom získať uznanie od svojich rovesníkov. Inými slovami, mladí ľudia zdieľajú na sociálnych sieťach svoj obsah za účelom získať uznanie od svojich kamarátov podobného alebo rovnakého veku. Prostredníctvom sociálnych médií si tak budujú svoju sociálnu identitu a posilňujú svoj sebaobraz (Nabila, 2023). Prezentovanie sa na sociálnych médiách má i negatívne dôsledky, najmä pri budovaní pocitu menejcennosti, nespokojnosti so sebou samým či podporovaní nezdravého spoločenského tlaku. Okrem iného aj na nesprávne vnímanie štandardov krásy a následnému inklinovaniu k nereálnym normám (Nabila, 2023).

Zmeny v spoločnosti, ako rozmach technológií, každodenné používanie médií, kultúrna transformácia determinovali zvýšenú zložitosť medziludských vzťahov, ktoré spôsobili aj zmeny v intímnych väzbách v súčasnej rodine (Keyes, 2000). K najvýraznejším paradigmám zmien v živote rodiny patrí digitalizácia vo všetkých sférach každodenného života – práca, rodina, vzdelávanie, spoločenský život (Ściupider-Młodkowska, 2020).

Používanie sociálnych médií a sietí má vplyv na celé fungovanie osobnosti vrátane jeho správania sa v rodine. Sociálne siete začínajú predstavovať významný problém v živote rodiny, ako píše Braun-Gałkowska (2010), ak sa stávajú dôležitejšími, ako samotná rodina. Následne členovia rodiny (aj keď mnohokrát nevedome) nežijú ani tak medzi sebou, ako vedľa seba. V kontexte zistení Tadpatrikar et al. (2021), používanie technológií v rodinách je veľmi vysoké a väčšina komunikácie prebieha prostredníctvom online priestoru. Voľný čas rodiny, „offline rodinné väzby“ a komunikácia môžu byť výrazne negatívne zasiahnuté nadmerným používaním technológií. Rovnako aj Jinjiri, Adetomi (2024) v kontexte zistení konštatujú, že existuje štatisticky významná korelácia medzi využívaním sociálnych médií a rodinným putom vrátane interakcie tvárou v tvár.

Na druhej strane, ak sa sociálne médiá používajú rozumne, môžu posilňovať rodinné väzby, najmä pri väčšej priestorovej vzdialenosti rodiny. Napríklad formou online komunikácie, ktorá prispieva k výraznému zvýšeniu pocitu blízkosti a prepojenia, zároveň poskytujú neuveriteľné množstvo príležitostí pre rodiny zostať v spojení cez siete spoločnými zážitkami a spomienkami (Singh, Tyagi, 2023). K pozitívnym

aspektom zaraďujeme aj skutočnosť, že sociálne médiá môžu byť prostriedkom pre spoločnú zábavu, nástrojom na rozhovory o vážnych témach, nástrojom na zblížovanie – telefonáty, správy, spoločné sledovanie či nástrojom na dokumentovanie rodinného života – fotky, videá, blogy, zážitky (Coyne et al., 2014).

Táto nová realita v spoločenskom (neodmysliteľne aj v rodinnom) prostredí determinuje vzájomné väzby, stabilitu a spôsob fungovania rodiny.

5.3. Používanie sociálnych sietí v prostredí rodín vysokoškolských študentov

Zber výskumných údajov bol realizovaný prostredníctvom kvantitatívnej stratégie výskumu. Hlavným *výskumným cieľom* bolo skúmať používanie sociálnych sietí v rodinách vysokoškolských študentov učiteľských študijných programov.

V kontexte s uvedeným výskumným cieľom sme si stanovili nasledujúce *výskumné otázky*:

- Aká je frekvencia používania sociálnych sietí v rodinách vysokoškolských študentov počas pracovného týždňa a počas víkendu?
- Ktoré platformy sociálnych médií aktívne využívajú rodičia a ich deti?
- Využívajú rodičia a ich deti sociálne siete pre vzájomnú komunikáciu?

V súlade so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami sme koncipovali nasledujúcu *výskumnú hypotézu*:

H1: Študenti, ktorí majú so svojimi blízkymi vytvorený spoločný rodinný čet, komunikujú so svojou rodinou častejšie ako študenti, ktorí spoločný čet vytvorený nemajú.

5.3.1. Metodika výskumu

Využili sme deskriptívnu zisťovaciu metódu – *autorský dotazník* s názvom „Sociálne siete ako integrálna súčasť rodinného prostredia“. Cieľom dotazníka bolo zistiť, či sociálne siete vstupujú do života súčasnej rodiny a tým ovplyvňujú vzájomné sociálne interakcie medzi rodičmi a ich deťmi – študentmi vysokých škôl.

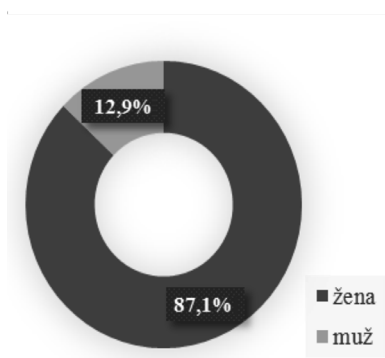
Do výskumného nástroja sme implementovali rôzne typy škál, t. j. dichotomické škály, nominálne škály, Likertove škály. Pre zistenie validity a reliability výskumného nástroja sme využili Cronbachovo alfa, ktoré dosahuje hodnotu nami vytvoreného dotazníka 0,831, čo potvrdzuje dostatočnú spoľahlivosť výskumného nástroja. Pred realizáciou samotného výskumu sme administrovali pilotné odskúšanie a predvýskum, ktoré slúžili na korekciu výskumného nástroja. Na deskriptívnu

štatistiku a na štatistickú verifikáciu hypotéz sme použili štatistický software Statistica. V našich analýzach sa opierame o hladinu významnosti 5% ($\alpha = 0,05$). Využili sme neparametrické testy Kruskal-Wallisov test a *Mann – Whitney U- test*, ktorý predstavuje zúženie Kruskal-Wallisovej ANOVY na porovnanie rozdielov dvoch nezávislých skupín.

5.3.2. Výskumný súbor

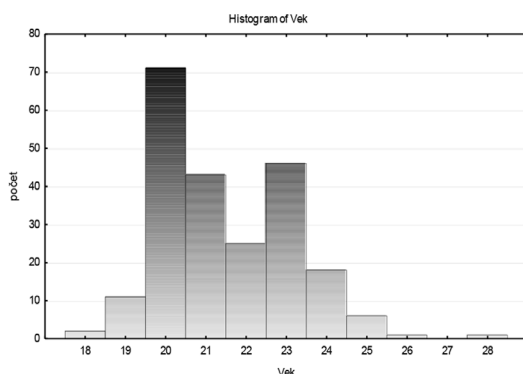
Dotazník sme administrovali osobnou formou v prostredí dvoch univerzít (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Žilinská univerzita v Žiline). Výskumný súbor tvorilo 224 respondentov ($n = 224$), konkrétne študenti učiteľských študijných programov vysokých škôl (I. stupňa vysokoškolského štúdia, $n = 127$; II. stupňa vysokoškolského štúdia, $n = 97$) – Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Žilinskej univerzity v Žiline.

Z Grafu 1 vyplýva, že z hľadiska rodových charakteristík dominovali ženy ($n = 195$; 87,1%), v porovnaní s mužmi ($n = 29$; 12,9%). Ako vidíme na Grafe 2, priemerný vek respondentov bol $n = 21,5$ rokov, pričom smerodajná odchýlka veku je 1,67 rokov.



Graf 1. Pohlavie respondentov

Zdroj: vlastné spracovanie.



Graf 2. Vekové rozloženie respondentov

Zdroj: vlastné spracovanie.

5.3.3. Analýza a pedagogická interpretácia výsledkov výskumu

V uvedenej časti vyhodnocujeme výsledky výskumu s cieľom identifikovať používanie sociálnych sietí v prostredí rodín študentov vysokoškolského štúdia I. a II. stupňa.

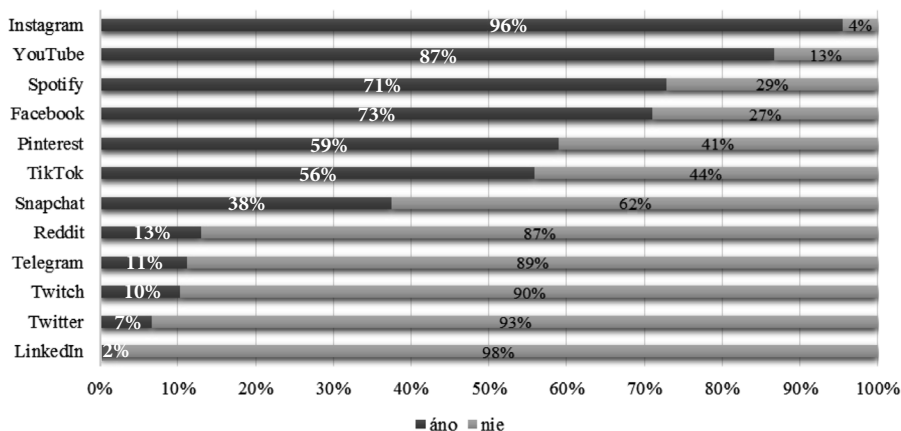
V prvej časti výskumu sme zisťovali, ktoré **platformy sociálnych médií** aktívne využívajú rodiny vo svojej domácnosti (či už študenti/rodičia samostatne alebo spoločne s rodičmi).

Ako môžeme vidieť z Grafu 3, najfrekventovanejšou sociálnou platformou je služba na zdieľanie fotografií a videí – *Instagram* (n = 214; 96%). V následnosti databáza videí – *Youtube*, ktorú využíva až 194 respondentov (87%) a sociálna sieť *Facebook*, ktorú používa 163 respondentov (73%).

Na druhej strane, prekvapivým zistením je skutočnosť, že takmer rovnakú „obľúbenosť“ zaznamenávame pri audio a videostreamingovej službe – *Spotify*, ktorú používa až 159 respondentov (71%) a rovnako aj vizuálny vyhľadávač – *Pinterest*, ktorý používa viac ako polovica respondentov (n = 132; 59%).

Mnohé štatistické analýzy dokazujú, že v súčasnosti bezprecedentný vzostup zaznamenala aj sociálna sieť – *TikTok*, ktorá umožňuje nahrávanie krátkych videí s hudbou, živé vysielanie či posielanie správ. Uvedené zistenia zároveň potvrdzujú aj výsledky predloženej štúdie (spomínanú platformu využíva až 125 študentov, teda 56%). Relatívne podobný záujem je o multimediálnu aplikáciu slúžiacu na posielanie fotiek a videí – *Snapchat*, ktorú využíva 84 študentov (38%). Ostatné sociálne médiá využíva podstatne menší počet respondentov – *Reddit* (29; 13%), *Telegram* (25; 11%), *Twitch* (23; 10%), *Twitter* (15; 7%) a *LinkedIn* (5; 2%).

V kontexte uvedených zistení je možné konštatovať, aj keď nejde o prekvapivé zistenia, že k najčastejšie preferovaným sociálnym platformám v prostredí rodín vysokoškolských študentov patrí Instagram, Youtube a Facebook.



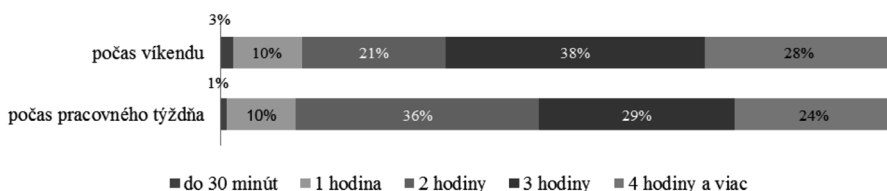
Graf 3. Prehľad o využívaní platforiem sociálnych médií

Zdroj: vlastné spracovanie.

V ďalšej časti výskumu sme zisťovali, aká je **frekvencia používania sociálnych sietí** počas pracovného týždňa a počas víkendu u skúmaných respondentov. Odpovede na otázky „Ako dlho denne počas pracovného týždňa používate sociálne siete“ a „Ako dlho denne počas víkendu používate sociálne siete“ zobrazujú výsledky z Grafu 4.

Z údajov Grafu 4 vyplýva, že najväčšia časť študentov ($n = 71$; 36,2%) trávi na sociálnych sieťach počas pracovných dní v priemere 2 hodiny denne. V následnosti sú to študenti, ktorí používajú sociálne siete v priemere 3 hodiny denne ($n = 65$; 29%). Je znepokojujúce, že až viac ako pätina študentov používa sociálne siete minimálne 4 hodiny denne a viac počas pracovných dní (53; 23,7%). Iba dvaja študenti (0,9%) uviedli, že na sociálnych sieťach trávajú maximálne pol hodinu denne a zvyšných 23 študentov (10,3%) v priemere 1 hodinu denne.

Ak porovnáme tieto údaje s odpoveďami na otázku „Ako dlho denne počas víkendov používate sociálne siete?“ zistujeme, že sa výrazne znížil počet tých študentov, ktorí trávajú cez víkend na sociálnych sieťach v priemere 2 hodiny denne a to až o 40,7% ($n = 48$ študentov), čo má na druhej strane za následok nárast počtu študentov, ktorí trávajú na sociálnych sieťach 3 hodiny denne (86 študentov, nárast o 32,3%) alebo aj 4 a viac hodín denne (63 študentov, nárast o 18,9%).



Graf 4. Frekvencia používania sociálnych sietí respondentmi

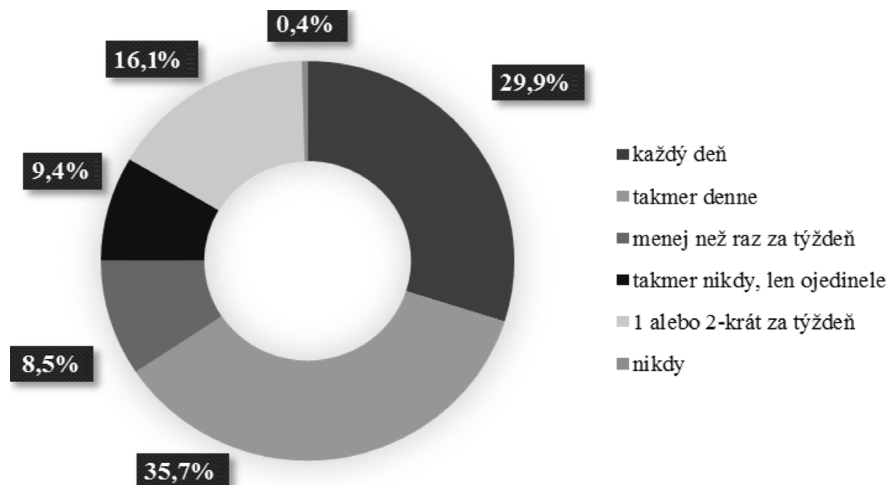
Zdroj: vlastné spracovanie.

V záverečnom segmente výskumu sme sa zamerali na **spoločný rodinný čet**, ktorý predstavuje spôsob ako udržiavať kontakt s rodinou a blízkymi, zdieľať spoločné zážitky a radosti, pomáhať si a podporovať sa v ťažkých chvíľach aj prostredníctvom virtuálneho kontaktu. Z odpovedí na otázku, či respondenti a ich rodinní príslušníci majú vytvorený rodinný čet vyplynulo, že 139 z nich (62,1%) má vytvorený čet, zvyšných 85 respondentov (37,9%) vytvorený čet nemá.

V následnosti sme zisťovali ako často komunikujú študenti so svojou rodinou prostredníctvom online četovania. Frekvencia komunikácie s rodinou prostredníctvom online četovania závisí od rôznych faktorov, ako napríklad od časových možností, osobných preferencií, blízkosti rodinných vzťahov atď. Niektorí ľudia četujú s rodinou každý deň, zatiaľ čo iní uprednostňujú osobný kontakt a online komunikáciu nevyhľadávajú.

Prehľad o tom, ako často skúmaní respondenti komunikujú prostredníctvom online četovania, znázorňuje Graf 5, z ktorého je zrejmé, že najväčšia časť našich respondentov komunikuje so svojou rodinou online *takmer denne* ($n = 80$; 35,7%) alebo *každý deň* ($n = 67$; 29,9%). Menšia časť respondentov komunikuje raz alebo

maximálne 2-krát do týždňa (n = 36; 16,1%), menej ako raz do týždňa (n = 21; 9,4%) a len 19 respondentov (8,5%) sa spája so svojou rodinou online *iba veľmi ojedinele* a 1 respondent (0,4%) dokonca *nikdy*.



Graf 5. Frekvencia online čtovania s rodinou

Zdroj: vlastné spracovanie.

V predmetnej oblasti sme predpokladali (H1), že študenti, ktorí majú so svojimi blízkymi vytvorený spoločný rodinný čet, komunikujú so svojou rodinou častejšie ako študenti, ktorí spoločný čet vytvorený nemajú.

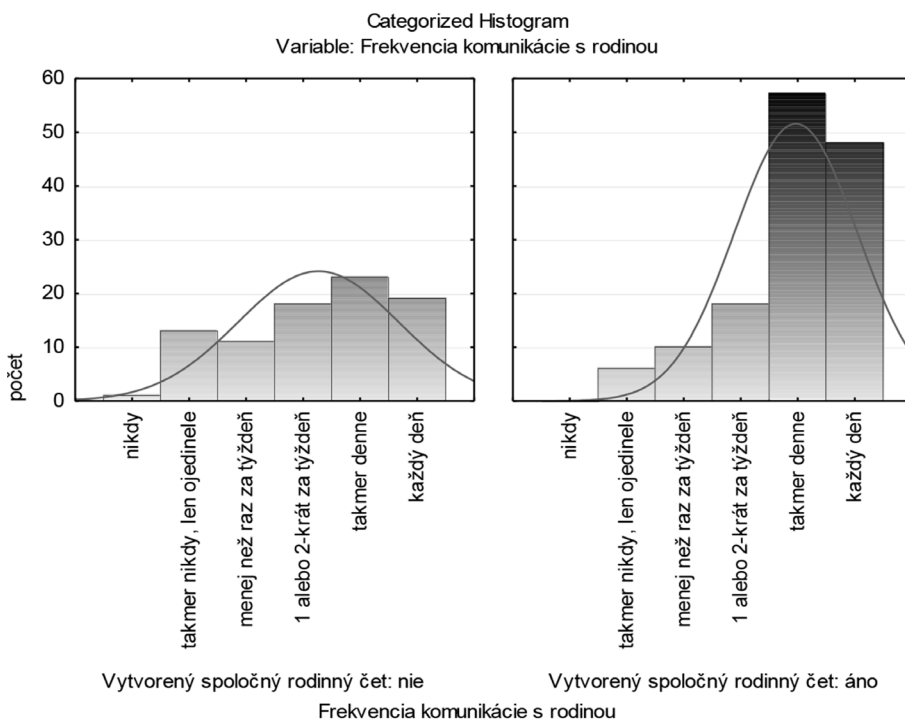
Výsledky U-testu zobrazené v Tabuľke 1 jednoznačne potvrdili, že študenti, ktorí majú so svojimi blízkymi utvorený spoločný čet (n = 139) ho významne častejšie využívajú na komunikáciu so svojou rodinu (U = 4232,50; $\eta^2 = 0,057$) v porovnaní so študentmi, ktorí takýto čet vytvorený nemajú (n = 85). V kontexte uvedených zistení, aj v rámci hladiny štatistickej významnosti ($p = 0,000212 < 0,05$), uvedenú hypotézu môžeme potvrdiť.

Tabuľka 1. Spoločný rodinný čet a frekvencia komunikácie s rodinou

Premenná (By Variable): Vytvorený spoločný rodinný čet	Označené testy sú významné (Marked tests are significant at): p < ,05000				
	Súčet poradí (Rank Sum nie)	Súčet poradí (Rank Sum áno)	Testovacia štatistika (U)	Testovacia štatistika (Z)	Hladina významnosti (p-value)
Frekvencia komunikácie s rodinou	7887,500	17312,50	4232,500	-3,70488	0,000212

Zdroj: vlastné spracovanie.

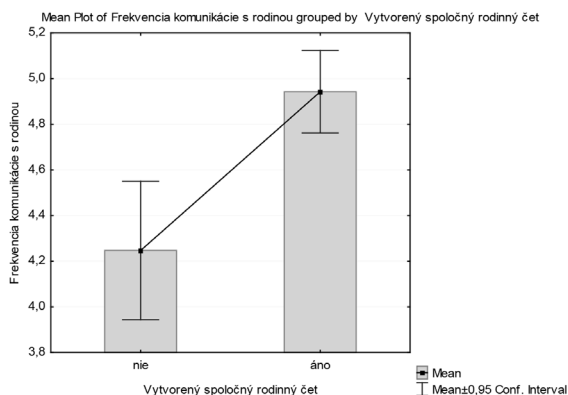
Ako sa ukázalo, v kontexte údajov z Grafu 6, frekvencia komunikácie v rodine stúpa, ak majú rodičia a ich deti vytvorený spoločný rodinný čít v rámci sociálnych sietí. Takmer polovica respondentov (takmer denne $n > 50$; denne $n > 40$) je v každodennom kontakte so svojou rodinou prostredníctvom spoločného rodinného čítu na platformách sociálnych médií. V rodinách, kde nemajú vytvorený spoločný online čít je frekvencia komunikácie výrazne nižšia (takmer denne $n > 20$), ale aj napriek tomu môžu študenti s rodičmi konverzovať cez iné spôsoby sociálnych platforiem (ako napríklad súkromný čít).



Graf 6. Vytvorený spoločný rodinný čít a frekvencia komunikácie s rodinou

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ako vyplýva z Grafu 7, študenti, ktorí majú vytvorený spoločný rodinný čít komunikujú so svojou rodinou v priemere *takmer denne* ($M = 4,94$), ostatní študenti *1 alebo 2-krát do týždňa* ($M = 4,25$). Hodnota effect size, že faktor „vytvorený spoločný rodinný čít“ má stredne silný vplyv na to, ako často komunikujú so svojou rodinou študenti vysokých škôl. Faktorom „vytvorený spoločný rodinný čít“ možno vysvetliť približne 6% variability hodnôt premennej frekvencie komunikácie s rodinou.



Kódy premennej

1 – nikdy

2 – iba ojedinele

3 – menej než raz z a týždeň

4 – 1 alebo 2-krát týždenne

Graf 7. Rozdelenie hodnôt podľa spoločného rodinného četu a frekvencie komunikácie

Zdroj: vlastné spracovanie.

Diskusia a závery

Používanie sociálnych sietí prostredníctvom sociálnych médií nezmazateľne vytvára digitálnu stopu v živote rodiny. Mení sa celkové fungovanie rodiny, priama interakcia rodičov a detí dopĺňa sprostredkovaná online komunikácia, čo môže determinovať (v mnohých prípadoch aj narušiť) dynamiku rodinného prostredia.

V reflexii našich zistení môžeme konštatovať, že slovenské rodiny využívajú aktívne rozličné platformy sociálnych médií vo svojej domácnosti. Z výpovedí respondentov vyplýva, že najčastejšie používajú sociálne siete ako Instagram, Youtube a Facebook, čo neodporuje zisteniam domácej a zahraničnej proveniencie. Zaujímavým, no nie prekvapivým zistením je aj skutočnosť, že do popredia prichádza aj sociálna sieť – TikTok, ktorú využíva viac ako polovica skúmaných respondentov.

V následnosti sme zisťovali aká je frekvencia využívania sociálnych sietí študentmi počas pracovného týždňa v porovnaní s víkendom. Ak berieme všeobecne do úvahy pracovný týždeň ako čas, kedy študenti vysokej školy aktívne participujú na výučbe, je alarmujúce, že viac ako polovica skúmaných študentov trávi na sociálnych sieťach 2-3 hodiny denne a viac ako pätina študentov až 4 hodiny denne a viac. Počas víkendu síce klesá počet študentov, ktorí trávajú svoj voľný čas s využitím sociálnych sietí, ale naopak pribúdajú tí, ktorí trávajú na sociálnych sieťach 3 hodiny denne alebo aj 4 a viac hodín denne. Uvedené zistenia otvárajú problematiku trávenia voľného času nielen u študentov samotných, ale aj v rámci voľného času rodiny.

Zisťovali sme aj, či spoločný rodinný čet na sociálnych sieťach determinuje samotnú frekvenciu kontaktu medzi rodičmi a študentmi. Ako sa ukázalo, viac ako polovica rodín má vytvorený online čet pre účely vzájomnej komunikácie, čo zároveň

ovplyvňuje frekvenciu kontaktu, t. j. ak majú rodiny koncipovaný spoločný online čas, tým častejšie komunikujú prostredníctvom sociálnych sietí.

Je však zrejmé, že každá rodina sa líši spôsobom vo využívaní médií, ktoré je možné využívať adekvátne a efektívne. Ohrozenia prichádzajú až vtedy, keď médiá naberajú príliš veľký význam pre rodinu, konzumujú nadmerné množstvo času a nahrádzajú vzájomnú interakciu členov rodiny (Braun-Gałkowska, 2010).

References

- AMIDIGITAL. (2023). *Sociálne siete v roku 2023*. Retrieved from <https://amidigital.sk/index-2023/>.
- Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie. *Paedagogia Christiana*, 1(25), 161–174. <https://doi.org/10.12775/pch.2010.008>
- Coyne, M. S., Stockdale, L., Busby, D., Iverson, S., & Grant, D. M. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 140(2), 112–116. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758n>
- Henryk, P. (2015). Współczesne media a relacje w rodzinie. *Kultura – Media – Teologia*, 21, 23–38. Retrieved from <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-1fabf4bb-4c49-4726-aa2f-dd94760e2748>
- Jinjiri, K., & Adetomi, A. (2024). The impact of social media on family relationships (A study of Jahi, Abuja). *British Journal of Mass Communication and Media Research*, 4(1), 52–73. <https://doi.org/10.52589/BJMCMR-NYGWLLJ9>
- Keyes, R. C. (2000). Parent-teacher partnerships: A theoretical approach for teachers. *Issues in Early Childhood Education*, 5(7), 107–118. Retrieved April 3, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=ED470883>
- Kraus, B., et al. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.
- Krejčí, M. (2019). *DigiDetox: Ako dosiahnuť digitálny minimalizmus*. Ikar.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Nabila, E. (2023). *Social definition paradigm: Showing behavior of youth among social media*. Retrieved from <https://doi.org/10.31219/osf.io/p2xmc>
- Ściupider-Młodkowska, M. (2020). Rodziny i więzi międzyludzkie w cyfrowym uwikłaniu. *Wychowanie w Rodzinie*, 22(1), 241–256. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1036727>
- Singh, K. M., & Tyagi, M. (2023). The impact of social media sites on family relations: An empirical study. *International Journal of Humanities & Social Science: Insights & Transformations*, 8(1), 78–83.

Role rodiny při rozvoji digitálních kompetencí seniorů a zvládání výzev digitálního světa

The Role of the Family in Developing Seniors' Digital Skills and Meeting the Challenges of the Digital World

ABSTRACT

Prezentované téma reflektuje nejen přínos rodiny při zvládání technologických výzev, ale také její roli v prevenci sociální izolace a zajištění aktivního zapojení seniorů do digitálního světa. Demografické změny spojené s rostoucím podílem starších osob ve společnosti, jsou doprovázeny dynamickým rozvojem digitálních technologií, které zásadně ovlivňují každodenní život.

Předkládaná teoreticko-empirická studie prezentuje dílčí výsledky výzkumného šetření na Univerzitě třetího věku v Hradci Králové. Hlavním cílem bylo identifikovat a analyzovat vybrané aspekty digitální gramotnosti starších dospělých a interpretovat je v kontextu možného využití informačních a komunikačních technologií [ICT] v institucionálním vzdělávání seniorů. V souladu se specifickými cíli a charakteristikami výzkumného šetření byl zvolen smíšený výzkumný design. Tento přístup umožnil kombinaci kvalitativních a kvantitativních metodologických strategií, což vedlo k efektivní integraci a interpretaci dat.

Jedním z klíčových zjištění bylo, že senioři často čelí výzvám při používání technologií a spoléhají se na podporu rodiny, která sehraje zásadní roli při rozvoji digitálních dovedností. Význam rodinné podpory dokonce převyšoval samostudium, což podtrhuje důležitost interpersonálních vztahů při osvojování nových technologií u starších dospělých v rámci rodinného prostředí. Závěry studie naznačují, že rodina funguje jako klíčová instituce pro podporu digitální gramotnosti a může významně přispět k adaptaci seniorů na digitální éru.

Klíčová slova: digitální gramotnost, senior, rodina, mezigenerační učení, univerzita třetího věku

ABSTRACT

The presented topic reflects not only the contribution of the family in coping with technological challenges but also its role in preventing social isolation and ensuring the active involvement of seniors in the digital world. The demographic changes associated with the growing proportion of older people in society are accompanied by the dynamic development of digital technologies that fundamentally affect everyday life.

This theoretical-empirical study presents partial results of a research investigation at the University of the Third Age in Hradec Králové. The main objective was to identify and analyze selected aspects of digital literacy of older adults and to interpret them in the context of the possible use of information and communication technologies [ICT] in the institutional education of seniors. In line with the specific objectives and characteristics of the research investigation, a mixed research design was chosen. This approach allowed for a combination of qualitative and quantitative methodological strategies, resulting in effective data integration and interpretation.

One of the key findings was that seniors often face challenges in using technology and rely on family support, which plays a crucial role in developing digital skills. The importance of family support even outweighed self-study, underscoring the importance of interpersonal relationships in older adults' adoption of new technologies within the family environment. The study findings suggest that the family functions as a key institution for promoting digital literacy and can contribute significantly to older adults' adaptation to the digital era.

Keywords: digital literacy, senior, family, intergenerational learning, university of the third age

6.1. Úvod

Starší dospělí představují demografickou skupinu s nejrychlejším nárůstem v užívání internetu a počítačových technologií v posledních desetiletích. Demografické změny spojené s rostoucím podílem staších osob ve společnosti, jsou doprovázeny dynamickým rozvojem digitálních technologií, které zásadně ovlivňují každodenní život. Digitální kompetence se stávají nezbytností nejen pro mladší generace, ale také pro seniory, kteří často čelí specifickým bariérám při osvojování nových technologií.

Podle odborné literatury jsou senioři ve vztahu k digitálním technologiím často znevýhodněni kvůli nižší technické zdatnosti, omezenému přístupu k technologiím či nedostatku motivace (Oh et al., 2024). Digitální gramotnost je klíčová nejen pro zvládnutí každodenního života v digitálním světě, ale také pro udržení sociálních kontaktů, zvládání finančních záležitostí či k přístupu v oblasti zdravotnictví (Quan-Haase et al., 2018).

Rodina hraje významnou roli v procesu rozvoje digitálních kompetencí seniorů. Podpora ze strany rodiny může významně ovlivnit motivaci seniorů k učení se novým dovednostem a zvýšit jejich ochotu překonávat technické překážky. Pomoc nejbližších může zahrnovat jak technickou podporu, jako je instalace a vysvětlení ohledně používání digitálních zařízení, tak i emocionální podporu, která seniorům dodává odvalu a sebevědomí. Rodinní příslušníci často působí jako mentoři, kteří seniorům poskytují asistenci při konkrétních činnostech, například při komunikaci přes sociální sítě nebo používání aplikací pro správu financí (Gee et al., 2017).

Role rodiny je důležitá pro rozvoj digitálních kompetencí seniorů a jejich schopnost zvládat výzvy digitálního světa. V tomto článku se zaměříme na jednotlivé aspekty této role, přičemž vycházíme z poznatků současné literatury a empirických studií zabývajících se vztahem mezi rodinnou podporou a digitální gramotností seniorů. Předkládaná teoreticko-empirická studie prezentuje dílčí výsledky výzkumného šetření na Univerzitě třetího věku v Hradci Králové. Hlavním cílem bylo identifikovat a analyzovat vybrané aspekty digitální gramotnosti starších dospělých a interpretovat je v kontextu možného využití informačních a komunikačních technologií [ICT] v institucionálním vzdělávání seniorů.

6.2. Mezigenerační učení v digitální éře 21. století

Pojetí gramotnosti v kontextu dovedností 21. století se neustále vyvíjí a je pochopitelné, že se objevují „nové druhy“ gramotnosti. Jen málo oblastí v našem moderním světě není prostoupeno digitalizací: digitální nástroje používáme pro práci, studium, zábavu i každodenní život. V literatuře existuje mnoho definic digitální gramotnosti, ale velká část z nich se vrací k původní definici navržené Gilsterem (1997), který definuje digitální gramotnost jako „schopnost porozumět a používat informace v různých formátech z široké škály zdrojů, pokud jsou prezentovány prostřednictvím počítačů“ (Gilster, 1997, s. 1).

Tato definice zdůrazňuje, že digitální gramotnost není jen o technických dovednostech, ale zahrnuje také kognitivní rozměr.

Tuto skutečnost zohledňuje i mezinárodní projekt OECD Future of Education and Skills 2030 (2030), který mezi zvláště důležité kognitivní základy, které tvoří základní gramotnost, na nichž lze digitální a informační gramotnost stavět.

Je zřejmé, že pojem digitální gramotnost se jeví jako mnohostranný pojem, který podle některých autorů zahrnuje i pojem digitální kompetence. Picatoste (2018) ji obecně definuje jako „soubor různých dovedností pro dobrý výkon v digitální společnosti“ (Picatoste et al., 2018, s. 1033).

Umělá inteligence [AI] se stala nedílnou součástí sociálního a vzdělávacího prostředí, zejména proto, že se generativní inteligence vyvinula v široce dostupný nástroj pro každého, kdo má přístup k internetu. Aby jednotlivci mohli efektivně využívat technologie založené na umělé inteligenci, jako je ChatGPT, musí mít různé znalosti a dovednosti v této oblasti. Literatura definuje AI gramotnost jako nový soubor dovedností a kompetencí, které lidem umožňují efektivně a eticky využívat umělou inteligenci v každodenním životě. (Long & Magerko, 2020).

Význam role rodiny v této oblasti také potvrzují empirické studie, podle kterých jsou senioři s podporou rodiny ochotnější osvojit si nové technologie a využívat je pravidelně (Wu et al., 2015). Tento přístup je efektivní zejména ve srovnání s formálními výukovými programy, které mohou být pro seniory méně atraktivní. Rodina má přístup k přirozenému prostředí seniorů, může se věnovat specifickým potřebám a vytvářet individualizovaný přístup, který usnadňuje osvojování digitálních dovedností.

Moderní technologie se ukázaly jako významný podpůrný prostředek pro úplnější mezigenerační učení v rodině, neboť umožňují častější kontakt mezi členy rodiny ve srovnání s minulými generacemi. Tyto technologie poskytující vytváření nových příležitostí pro sdílení znalostí, zkušeností a dovedností mezi jednotlivými generacemi, což posiluje rodinné vazby a podporuje přenos vědomostí v oblastech, jako jsou digitální kompetence, kulturní hodnoty či řešení každodenních problémů. V důsledku toho se moderní technologie stávají nástrojem, který nejen využívá komunikaci, ale také zvyšuje kvalitu mezigeneračních vztahů a vzájemného učení v rámci rodiny (Rabušicová et al., 2011).

Umělá inteligence nejen nové možnosti, ale také zásadní výzvy. Zatímco mladší generace je často obratnější v ovládání technologických aspektů AI, starší generace mohou čelit překážkám spojeným s nedostatkem digitálních dovedností, obavami o bezpečnost a etickými otázkami spojenými s využíváním těchto technologií. Rodinné prostředí může poskytovat sdílený prostor, kde mohou být členové vedeni k rozvoji zdravých online návyků a k porozumění potenciálním rizikům digitálního světa.

V kontextu digitální gramotnosti a mezigeneračního učení nelze ignorovat význam rodiny jako klíčového prostředí pro formování dovedností a hodnot, které podporují orientaci jedince v moderní společnosti. Současná krize rodiny, jak ji popisuje například Kraus (2015), však představuje výzvu pro naplnění tohoto potenciálu i přes možné generační problémy. Moderní rodiny se potýkají s narůstající fragmentací, oslabením tradičních rolí a nárůstem individuální orientace, což ovlivňuje jejich schopnost plnit socializační, výchovné a podpůrné funkce.

Podle Krause (2015) krize rodiny spočívá v erozi tradiční rodinné struktury, oslabování mezilidských vazeb a přesunu hodnot od kolektivních ke konzumním. Tento trend má dopady na schopnost rodiny fungovat jako podpůrný rámec pro rozvoj dovedností včetně těch digitálních.

Navzdory těmto problémům mohou technologie a digitální gramotnost posílit rodinné vztahy a překlenout generační rozdíly. Jak uvádí Rabušicová et al. (2011), moderní technologie mohou zlepšit kvalitu mezigeneračních vztahů tím, že vytvářejí příležitosti ke sdílení znalostí, hodnot a zkušeností. Mezigenerační učení, kde mladší generace pomáhá seniorům osvojit si digitální dovednosti, je nejen efektivnější než formální vzdělávací programy, ale také přispívá k posilování rodinných vazeb. V kontextu krize rodiny je klíčové vytvořit takové strategie a nástroje, které posílí její roli v procesu vzdělávání a socializace. Rodina by měla být vnímána jako partner při rozvoji digitální a AI gramotnosti, a to i navzdory měnícím se strukturám a vztahům uvnitř ní.

6.3. Empirické šetření

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo zjistit a analyzovat vybrané aspekty digitální gramotnosti seniorů a interpretovat je v souvislosti s možným využitím digitálních technologií v rámci institucionální edukace seniorů univerzit třetího věku. Motivací pro zvolení tématu je aktuálnost problematiky edukace seniorů na pozadí demografického stárnutí s důrazem na měnící se požadavky dnešní doby. To umožňuje rozvoj a implementaci cílených vzdělávacích programů a strategií, jež reflektují specifické potřeby a výzvy spojené s posilováním digitálních kompetencí u této demografické skupiny.

S ohledem na složité a mnohohrstevné téma byl věnován zvýšený důraz na provedení předvýzkumu. Tento krok byl nezbytný k zajištění adekvátního teoretického a metodologického základu pro hlavní fázi výzkumu. Pro sběr dat v pilotní fázi výzkumu byla zvolena metoda sběru dat prostřednictvím ohniskové skupiny (focus group), na kterou navazuje dotazníkového šetření ve snaze přispět k validitě výzkumného nástroje. Použitím informací, respektive reflexí provedeného skupinového interview se zvyšuje pravděpodobnost navržení vhodnějších otázek v dotazníku (Hendl & Reml 2017).

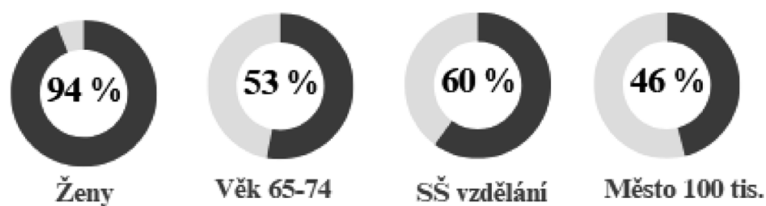
Výběrový soubor níže prezentovaného šetření představovali posluchači Univerzity třetího věku Univerzity Hradec Králové [U3V UHK] v období 2023/2024. Vysoké školy uskutečňují akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání, kam spadá i činnost tzv. univerzit třetího věku, zaměřených na vzdělávání seniorů¹ (Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách). Tyto vzdělávací aktivity jsou určeny občanům České republiky v důchodovém věku.

¹ V demografické statistice je senior běžně definován pomocí kritéria jeho věku, tj. osoba ve věku 65 a více let.

V tomto akademickém roce bylo přihlášených ke studiu celkem 665 posluchačů U3V UHK. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 294 seniorů. Výzkumnou skupinu prezentovaly v 94% převážně ženy, zatímco muži byli zastoupeni v pouhých 6%. Dotazník obsahoval 14 uzavřených a 2 otevřené otázky. Získaná data byla podrobena deskriptivní statistické analýze, přičemž její některé dílčí výstupy jsou prezentovány v následující části textu.

Většina respondentů byla ve věku mezi 65 a 74 lety (53%) a ve věku nad 75 let (46%). Pokud jde o dosažené vzdělání, většina posluchačů měla ukončené úplné středoškolské vzdělání nebo vyšší odborné vzdělání, což představuje 60% skupiny. Pozoruhodných 27% dosáhlo vysokoškolského vzdělání. Rozdělení respondentů podle velikosti jejich sídelních jednotek ukazuje, že téměř polovina (46%) bydlí ve městech s populací do 100 tisíc obyvatel. Třetina (33%) žije v malých městech do 10 tisíc obyvatel. Ekonomická aktivita respondentů před odchodem do důchodu byla různorodá. Největší skupiny pracovaly ve veřejné správě (25%) a v technických a odborných pracovních pozicích (23%). Mezi další významné oblasti patří vzdělávání a odborná příprava (16 %) či zdravotnictví (15%).

Demografický profil výzkumného souboru

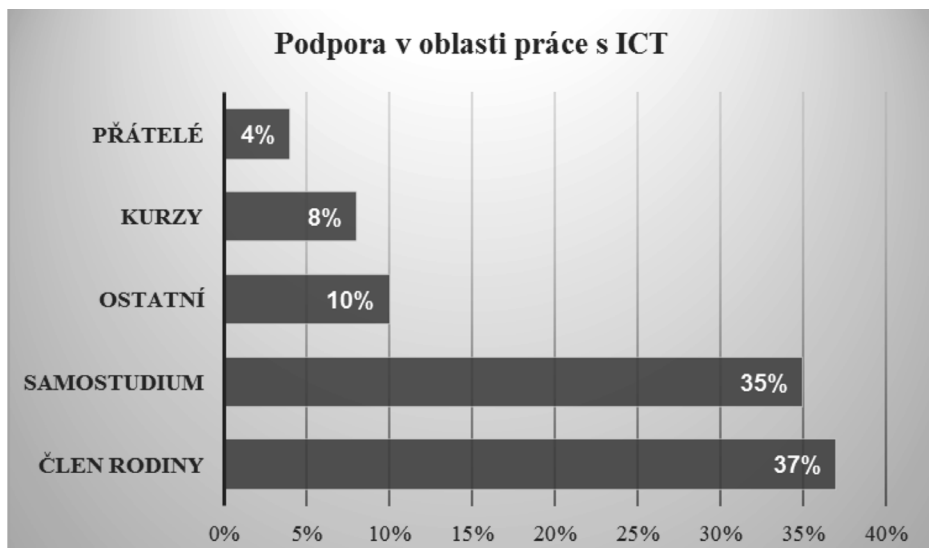


Graf 1. Demografický profil výzkumného souboru

Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 1 názorně ukazuje Demografický profil výzkumného souboru. Prezentuje, že program U3V UHK přitahuje převážně starší, vzdělané ženy z městských oblastí, zejména ty s předchozí pracovní aktivitou ve veřejné správě nebo technických profesích. Tyto demografické informace jsou důležité pro přizpůsobení obsahu a struktury programu tak, aby lépe vyhovovaly potřebám a zájmům jeho účastníků.

Analýza a vyhodnocení prezentovaných dat z Grafu 2 Podpora v oblasti práce s ICT se zaměřuje na interpretaci výsledků a jejich kontextualizaci v rámci digitálních technologií. Graf prezentuje, jakým způsobem jednotlivci získávali podporu při používání digitálních technologií.



Graf 2. Podpora v oblasti práce s ICT

Zdroj: vlastní zpracování.

Podpora od rodiny v prezentovaných (37%) hraje důležitou roli, a to i více než samostudium. Tento výsledek může naznačovat důležitost interpersonálních vztahů v rámci učení se novým technologiím, zejména v rodinném prostředí. Významná část respondentů si osvojila dovednosti v oblasti digitálních technologií prostřednictvím samostudia (35%). Tento údaj naznačuje vysokou míru autonomie a samostatnosti mezi uživateli. Výzkumné šetření ukázalo, že existuje menší (10%), ale významná skupina, která získává podporu z jiných zdrojů, což by mohlo zahrnovat online komunity, profesionály nebo jiné neformální cesty. Méně preferované jsou i strukturované kurzy (8%) možná kvůli nákladům nebo nedostatečné dostupnosti. Nízký podíl pomoci přátel (4%) naznačuje, že přátelé nejsou hlavním zdrojem podpory, možná z důvodu dostupnosti jiných efektivnějších zdrojů.

Zjištěné výsledky akcentují nezbytnost implementace cílených vzdělávacích programů, jež by odpovídaly specifickým demografickým charakteristikám a preferovaným formám podpory seniorů. Tyto programy mají potenciál přispět k rozvoji digitálních kompetencí a posílení aktivní participace seniorů v současné digitální společnosti. Dále výzkum podtrhuje význam systematického zkoumání alternativních mechanismů podpory, které by odrážely diverzifikované potřeby této demografické skupiny.

6.4. Diskuze a závěr

Prezentované téma reflektuje nejen přínos rodiny při zvládání technologických výzev, ale také její roli v prevenci sociální izolace a zajištění aktivního zapojení seniorů do digitálního světa. Demografické změny, spojené s rostoucím podílem starších osob ve společnosti, jsou doprovázeny dynamickým rozvojem digitálních technologií, které zásadně ovlivňují každodenní život. Předkládaná teoreticko-empirická studie prezentuje dílčí výsledky výzkumného šetření na Univerzitě třetího věku Univerzity Hradec Králové. Hlavním cílem bylo identifikovat a analyzovat vybrané aspekty digitální gramotnosti starších dospělých a interpretovat je v kontextu možného využití informačních a komunikačních technologií (ICT) v institucionálním vzdělávání seniorů.

Dílčí cíl výzkumné sondy se soustředil, jakým způsobem jednotlivci získávali podporu při používání digitálních technologií. Výsledky šetření ukázaly, že senioři čelí digitálním výzvám a často se spoléhají na rodinu při učení se digitálním dovednostem. Význam rodinné podpory dokonce mírně převyšoval samostudium, což podtrhuje důležitost interpersonálních vztahů při osvojování nových technologií u starších dospělých v rámci rodinného prostředí. Závěry studie naznačují, že rodina funguje jako významná instituce pro podporu digitální gramotnosti a může významně přispět k adaptaci seniorů na digitální éru. Je důležité si uvědomit, že účastníci tohoto výzkumu jsou vzorkem konkrétní vzdělávací instituce, což omezuje zobecnitelnost výsledků na další skupiny této věkové skupiny z různých prostředí digitální gramotnosti.

Krise rodiny představuje zásadní výzvu pro udržitelnost její role v rozvoji digitálních dovedností a gramotnosti. Zároveň však nabízí příležitost pro redefinici rodinných funkcí a posílení její úlohy v digitální společnosti. Podpora mezigeneračního učení a sdílení znalostí může být klíčem k tomu, aby se rodina stala nejen místem socializace, ale i hybatelem inovací a adaptačních strategií na technologické změny 21. století.

Je třeba zdůraznit, že nástup digitálních technologií zachytil jednotlivé generace v různých fázích života ve vztahu k jejich vzdělávacím či pracovním aktivitám. Překlenutí digitální propasti v této věkové skupině vyžaduje pochopení faktorů, které hrají roli při využívání technologií staršími lidmi, a také poskytování vzdělávacích programů v oblasti digitální gramotnosti. Důležitou roli v tomto ohledu hrají univerzity třetího věku, které prosazují koncepci celoživotního vzdělávání.

References

- Gee, E., Takeuchi, L., & Wartella, E. (Eds.). (2017). *Children and families in the digital age: Learning together in a media saturated culture*. Routledge.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publishing.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2015). *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. <https://www.mpsv.cz/strategie-digitalni-gramotnosti-cr-na-obdobi-2015-2020>
- OECD. (n.d.). *Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Oh, J., Kim, Y., Kim, J., & Gim, G. (2024). A study on factors affecting seniors' intention to use smart devices. In Lee, R., Gim, G., & Kim, J. (Eds.), *AI and Metaverse* (Studies in Computational Intelligence, vol. 1160). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61163-6_6
- Picatoste, J., Pérez-Ortiz, L., & Ruesga-Benito, S. M. (2018). A new educational model in response to new technologies and sustainable development. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1031–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.014>
- Quan-Haase, A., Williams, C., Kicevski, M., Elueze, I., & Wellman, B. (2018). Dividing the grey divide: Deconstructing myths about older adults' online activities, skills, and attitudes. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1207–1228. <https://doi.org/10.1177/0002764218777572>
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Masarykova univerzita.
- Wu, Y., Damné, S., Kerhervé, H., Ware, C., & Rigaud, A. (2015). Bridging the digital divide in older adults: A study from an initiative to inform older adults about new technologies. *Clinical Interventions in Aging*, 10, 193–201. <https://doi.org/10.2147/CIA.S72399>
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) (ve znění pozdějších předpisů). *Sbírka zákonů ČR, Částka 39* (1998). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Contributors

Adéla Marešová, M.A. (Czech Republic). She is a lecturer at the Department of Social Studies, Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Alena Knotková, PhD. (Czech Republic). She is an assistant professor at the Department of Social Studies, Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Alexandra Kocianová, M.A., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Educational Studies, Faculty of Education, University of Trnava.

Aneta M. Kochanowicz, PhD. (Poland). She is an assistant professor at the Department of Education, WSB University.

Anna Sanecka, PhD. (Poland). She is an assistant at the Department of Sociology, Faculty of Sociology and Pedagogy, Warsaw University of Life Sciences.

Anna Sleziaková, M.Ed. (Slovakia). She is an internal PhD. student at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Annamária Šimšíková, M.A., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Pre-school and Elementary Pedagogy, Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok.

Beáta Pošteková, PaedDr., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Educational Studies, Faculty of Humanities, University of Žilina.

Daria Jorg, PhD. (Poland). She is an assistant professor at the Department of Education, WSB University.

Eva Janouchová, M.A. (Slovakia). She is a PhD. student at the Department of Social Work, Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok.

Josef Kasal, PhD. (Czech Republic). He is an assistant professor at the Institute of Social Studies, Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Katarína Muziková, M.Ed. (Slovakia). She is an internal PhD student at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Kateřina Krupková, PhD. (Czech Republic). She is an assistant professor at the Department of Social Studies, Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Kristína Dědová, M.Ed. (Slovakia). She is an internal PhD. student at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Kristína Liberčanová, M.A., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Educational Studies, Faculty of Education, University of Trnava.

Libuša Gužíková, PaedDr., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Maciej Witkowski, PhD (Poland). He is an associate professor at the Department of Education, WSB University.

Marcel Kreissl, MSc., Psychological Psychotherapist (Germany, Poland). He is a PhD. student at the Department of Education, WSB University.

Mária Hrenáková, M.Ed. (Slovakia). She is an internal PhD. student at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Mário Dulovics, prof. PhDr., PhD. (Slovakia). He is an associate professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica.

Miriám Niklová, prof. PhDr., PhD. (Slovakia). She is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica.

Nikoleta Izdenczyová, PhDr., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Prešov.

Oldřich Bubák, PhD. (Czech Republic). He is an affiliate professor at the Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Petra Jedličková, doc. PhDr., PhD. (Slovakia). She is an associate professor at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Radka Teleková, PaedDr., PhD. (Slovakia). She is an assistant professor at the Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Soňa Kollárová, M.A. (Slovakia). She is an internal PhD student at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica.

Stanislava Svoboda Hoferková, PhD. (Czech Republic). She is an assistant professor at the Department of Social Studies, Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Václava Horáková, M.A. (Czech Republic). She is a student at the Department of Social Studies, Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Zuzana Hrabovská, M.A. (Slovakia). She is a PhD. student at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, University of Matej Bel in Banská Bystrica.

The topic of this book is both serious and highly relevant. The lives of contemporary families are marked by numerous factors and a high degree of dynamism, which places them in very challenging situations. Most studies highlight these issues and attempt to contribute to their resolution. I believe that the findings presented in this publication may be of interest not only to specialists and students but also, and perhaps most importantly, to teachers, school principals, professionals involved in the practical aspects of prevention and organization, as well as those working with families. Therefore, the contents of this book may also serve as a source of practical suggestions for actions in this area.

Z recenzji

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
41-300 Dąbrowa Górnicza, ul. Ciepłaka 1c | www.wsb.edu.pl

Akademia WSB
WSB University

