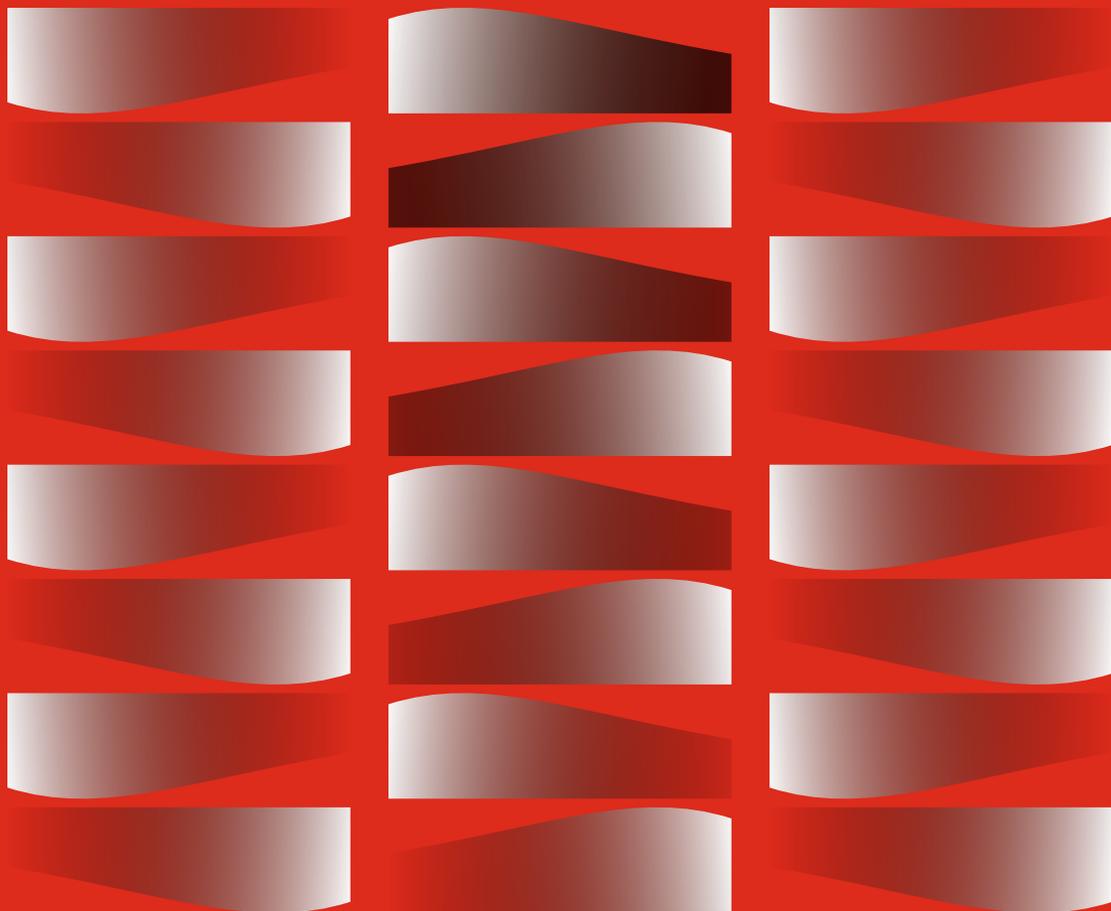


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/1/ 2026
ROČNÍK XXV.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2026

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 1, február 2026, ročník 25.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Zástupca šéfredaktora:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Professor Emeritus of the Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Tomáš Jablonský 7

Žáci druhého stupně základní školy versus moderní komunikační technologie

Petr Kachlík 11

Elektromobilita ako súčasť ekonomického vzdelávania: význam, prístupy a výzvy

Patrik Richnák 22

Hierarchia dominancie – posúdenie jej benefítov a možných rizík pre edukačnú prax

Branislav Malík 37

Analýza problémov začínajúcich učiteľov geografie: dôkazy z Česka

Artur Boháč 52

Vzťah učiteľa a žiaka v kontexte školského šikanovania: rola obrancov a prihládajúcich

Kristína Dědová, Petra Jedličková, Juraj Sedláček 63

Vstup dítěte do základní školy pohledem studentů učitelství v České republice

Iva Košek Bartošová 72

Môže umelá inteligencia podporiť výučbu písania v triedach EFL? Prípadová štúdia žiakov a učiteľov 4. – 8. ročníka základnej školy

Katarzyna Coombs-Hoar 85

Historická gramotnosť ako funkčná kategória v kurikule pre základné vzdelávanie

Michal Veselel 98

Sharenting a digitálna identita slovenských detí (1 – 6 rokov) na sociálnych sieťach

Libuša Gužíková, Peter Madaj 107

Contents

Preface

Tomáš Jablonský 9

Second Grade Elementary School Pupils Versus Modern Communication Technologies

Petr Kachlík..... 11

Electromobility as a Part of Economic Education: Significance, Approaches and Challenges

Patrik Richnák..... 22

The Hierarchy of Dominance – the Assessment of Its Benefits and Possible Risks for Education

Branislav Malík..... 37

Analysis of Problems Faced by Beginning Geography Teachers: Evidence from Czechia

Artur Boháč..... 52

The Teacher-Student Relationship in the Context of School Bullying: the Role of Defenders and Bystanders

Kristína Dědová, Petra Jedličková, Juraj Sedláček 63

A Child's Entry into Primary School from the Perspective of Student Teachers in the Czech Republic

Iva Košek Bartošová 72

Can AI Support the Teaching of Writing in EFL Classrooms? A Case Study of Primary School Learners and Teachers in Grades 4–8

Katarzyna Coombs-Hoar..... 85

Historical Literacy as a Functional Category in the Primary Education Curriculum

Michal Veselel 98

Sharenting and the Digital Identity of Slovak Children (Aged 1–6) on Social Media

Libuša Gužíková, Peter Madaj..... 107

Predhovor

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

dostáva sa vám do rúk ďalšie číslo vedeckého časopisu *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Aktuálne vydanie prináša reflexiu moderných výziev, ktorým čelí súčasná pedagogická teória a prax v dobe digitálnej transformácie, spoločenských zmien a environmentálnych imperatívov.

Výrazným tematickým pilierom tohto vydania je bezpečnosť detí v kyberpriestore a ochrana ich digitálnej identity. Súčasná generácia vyrastá v prostredí, kde sú moderné komunikačné technológie prirodzenou súčasťou voľného času, no zároveň čelí rizikám nelátkových závislostí, kyberšikanovania a nedostatočnej rodičovskej kontroly. Fenomén „sharentingu“, teda zdieľania informácií o deťoch ich rodičmi, vytvára trvalú digitálnu stopu a otvára kritické otázky týkajúce sa súkromia a etiky, pričom zdôrazňuje nevyhnutnosť budovania digitálnej gramotnosti dospelých.

V oblasti pedagogických inovácií sa pozornosť sústreďuje na integráciu umelej inteligencie (AI), ktorá má potenciál zvýšiť motiváciu a kreativitu pri výučbe cudzích jazykov prostredníctvom scaffoldingových techník. Súbežne s technologickým pokrokom prebieha diskusia o redefinícii historickej gramotnosti ako funkčnej kategórie, ktorá vedie žiakov od pasívneho memorovania faktov k bádaniu a kritickej analýze prameňov. Modernizácia kurikula sa dotýka aj ekonomického vzdelávania, kde integrácia tém ako elektromobilita pripravuje budúcich odborníkov na transformáciu smerom k udržateľnej doprave a zelenej ekonomike.

Sociálna dynamika a klíma v triede sú v tomto čísle podrobené dôkladnej analýze z hľadiska hierarchie dominancie. Autori poukazujú na benefity stabilného usporiadania kolektívov, no zároveň varujú pred „rankizmom“ – zneužívaním statusového postavenia, ktoré môže viesť k sociálnej patológii. V tomto kontexte vystupuje kvalitný vzťah medzi učiteľom a žiakom ako kľúčový ochranný faktor pred šikanovaním, schopný redukovať pasivitu prihliadajúcich a podporiť prosociálne správanie.

Záverčný okruh príspevkov sa venuje profesijnému rozvoju pedagógov a adaptácii žiakov. Analýza problémov začínajúcich učiteľov odкрýva bariéry v podobe časového tlaku, nízkeho spoločenského statusu niektorých odborov a nedostatočného mentoringu. Rovnako dôležitým momentom je vstup dieťaťa do základnej školy, kde rôzne scenáre prvého školského dňa a miera počiatočného ostychu zásadne ovplyvňujú následný proces adaptácie v novom prostredí.

Veríme, že toto číslo poskytne podnetný priestor pre odborný dialóg a inšpiruje k ďalšiemu zvyšovaniu kvality edukačnej praxe.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear Readers,

You are holding another issue of the scientific journal *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. The current issue reflects on the modern challenges faced by contemporary educational theory and practice in the era of digital transformation, social change, and environmental imperatives.

A prominent thematic pillar of this issue is the safety of children in cyberspace and the protection of their digital identity. The current generation is growing up in an environment where modern communication technologies are a natural part of leisure time; however, they also face the risks of behavioral (non-substance) addictions, cyberbullying, and insufficient parental supervision. The phenomenon of “sharenting,” that is, parents sharing information about their children, creates a permanent digital footprint and raises critical questions concerning privacy and ethics, while emphasizing the necessity of developing digital literacy among adults.

In the field of pedagogical innovation, attention is focused on the integration of artificial intelligence (AI), which has the potential to increase motivation and creativity in foreign language teaching through scaffolding techniques. Alongside technological advancement, there is an ongoing discussion about redefining historical literacy as a functional category that guides students from passive memorization of facts toward inquiry and critical analysis of sources. Curriculum modernization also affects economic education, where the integration of topics such as electromobility prepares future professionals for the transformation toward sustainable transport and a green economy.

The social dynamics and classroom climate are analyzed in this issue from the perspective of dominance hierarchy. The authors point to the benefits of stable group organization, while also warning against “rankism” – the abuse of status position that may lead to social pathology. In this context, a high-quality teacher-student relationship emerges as a key protective factor against bullying, capable of reducing bystander passivity and promoting prosocial behavior.

The final group of contributions is devoted to teachers’ professional development and students’ adaptation. The analysis of challenges faced by novice teachers reveals barriers such as time pressure, the low social status of certain disciplines, and insufficient mentoring. An equally important moment is a child’s entry into primary school, where different first-day scenarios and the level of initial shyness significantly influence the subsequent adaptation process in the new environment.

We believe that this issue will provide stimulating space for professional dialogue and inspire further enhancement of the quality of educational practice.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.11-21>

Žáci druhého stupně základní školy versus moderní komunikační technologie

Second Grade Elementary School Pupils Versus Modern Communication Technologies

Petr Kachlík

Abstract

The main objective of the research was to determine the attitudes of a sample of second-grade elementary school pupils towards modern information and communication technologies, the frequency and method of their use. A quantitative study design was chosen, implemented using an anonymous questionnaire form. The research sample consisted of 500 second-grade pupils from 8 elementary schools in the South Moravian region, recruitment was carried out using the rolling snowball method. Students most often spend their free time individually, less organized, a third uses communication with virtual friends, a third uses personal meetings. A third of students watch television 16 or more hours a week, a third is engaged in computer activities 5 or more hours a day. They most often communicate on social networks, half of them even with unknown users. Every twentieth pupil has already encountered cyberbullying, Regular parental control is carried out in less than a fifth of the group. Approximately every tenth pupil plays on a slot machine at least several times a month. Pupils deal with problematic content on the web mainly with their peers, half of them ignore it completely. More consistent media education in the family and at school is desirable.

Keywords: Questionnaire. Digital Technology. Non-substance Addiction. Research. Elementary School. Health.

Úvod

Současná společnost spoléhá ve velké míře na moderní informační a komunikační technologie (ICT). Bez jejich služeb by se jen obtížně obešel průmysl, vědecké a vzdělávací instituce, ale rovněž domácnosti. Počítač, mobilní telefon, připojení k internetu a další výtvarky pokroku zcela samozřejmě každodenně využívá většina obyvatel. Ačkoli má veřejnost přístup k těmto moderním technologiím přibližně během posledních 30 let, zejména děti a dospívající je považují za zcela přirozenou součást svého života v rámci výuky, vzdělávání, trávení volného času a později i zaměstnání (Dočekal, Müller et al., 2019).

Výhody moderních technologií jsou nesporné. Nabízejí rychlé vyhledání a zpracování informací, synchronní či asynchronní formy komunikace, zaznamenávají a přehrávají multimediální proudy dat, podílejí se na kontrolních a řídicích procesech v sektoru výroby a služeb, pronikají do oblasti výchovy a vzdělávání na všech stupních, jsou kdykoli připraveny a po ruce. Při zodpovědném a umírněném používání je vnímáme jako pomocníky a stále více je začleňujeme do svého každodenního stereotypu (Chromý a Pánek, 2014).

Tento proces má však i druhou stránku, tedy svá rizika. Kromě jiných se jedná o negativní ovlivnění života jedince i rodiny, pocit, že se bez moderních technologií absolutně nedá obejít, až fanatické spoléhání na jejich činnost, trávení stále většího množství času s jejich produkty projevující se jako nadužívání, jejich zneužívání k šikanování, sledování či pronásledování druhých osob. V extrémním případě je člověk ohrožen novými formami rizikového chování, které se označuje různými termíny, např. behaviorální závislosti, virtuální drogy, nedrogové závislosti apod. Jejich řešení není snadné, už proto, že od nich nelze zcela abstrahovat, jsou téměř všudypřítomné a mnoho běžných činností by bez nich nemohlo vůbec fungovat (Eckertová a Dočekal, 2013; Giles, 2010).

Nadměrné užívání novodobých technologií a civilizačních komunikačních vymožeností může vést ke stavu, který označujeme jako nelátkovou závislost (Fischer a Škoda, 2014). Jde o škodlivé provozování určitých činností, které mají negativní vliv na zdravotní stav člověka. Novodobé závislosti se vyznačují závislostí psychickou, kterou doprovází zejména bažení (craving), tedy velmi silná touha provozovat určitý typ chování (Krejčí, 2019; Vacek, 2017).

Nelátkové závislosti mají se závislostí na substancích mnoho společného. Sice nepůsobí tak ničivě na lidský organismus, ale jejich devastující dopady na kvalitu života a zdraví jsou výrazné (Dubský, Urban et al., 2011; Nešpor, 2018; Vacek, 2017). Podle Benkoviče (2007a, 2007b) mezi charakteristické projevy nelátkových závislostí patří: (1) intenzivní touha po aktivitách, které jedinci přinášejí potěšení; (2) provozování daných činností nárokuje čím dál více času, jedinec přestává být schopný své jednání kontrolovat; (3) osoba začíná tyto aktivity upřednostňovat nad povinnostmi a zájmy; a (4) přesto, že chování jedince má negativní důsledky (finanční tíseň, narušené vztahy s blízkými, zdravotní a psychické obtíže), dotyčný nadále v rizikových činnostech pokračuje. Griffiths (2005) výčet ještě doplňuje o: (5) usilovné přemýšlení závislého o činnosti, která mu přináší uspokojení, pokud ji zrovna nevykonává; (6) o nepříjemné prožitky po jejím skončení či přerušení; a (7) o tendenci k opakovaným návratům k dřívějším vzorcům chování a k rychlému obnovení jeho extrémních poloh i po mnoha letech abstinence nebo kontroly (relaps).

Závislost na internetu lze charakterizovat jako nadměrné používání internetu, které s sebou přináší do života jedince psychologické, sociální,

pracovní nebo školní komplikace (Beard a Wolf, 2001). Blinka (in Ševčíková et al., 2014) upřesňuje, že netomanie souvisí s činností dominantní v životě dítěte a doprovázenou změnami nálad. Mladý uživatel jí obětuje stále více času, aktivit či vztahů. Mühlpachr (2008) dodává, že mezi typické projevy patří touha jedince po vykonávání činnosti, která mu způsobuje příjemné prožitky, a ztráta sebeovládání. Závislý není schopen se plnohodnotně zapojit do běžného a reálného života (Willard, 2007). Netomanie se nejčastěji vyskytuje v generaci mladistvých a mladých dospělých (Sekot, 2010). Dříve se za kritérium závislosti na internetu považoval počet hodin strávených on-line, nyní se pozornost upíná spíše na aktivity, které jedinec na síti provozuje a na míru jejich škodlivosti (Giles, 2010).

Závislost na sociálních sítích se řadí do kategorie tzv. virtuálních drog, její průběh je téměř totožný se závislostí na internetu (Kopecký, 2011). Podle některých autorů (např. Boyd, 2014) je generace mladistvých na nových technologiích nekontrolovatelně závislá a není schopna své životy ovládat, jelikož se od společenských sítí nedokáže odtrhnout. Blinka (2015) naopak vyjadřuje názor, že závislost na sociálních sítích není prokázána a existuje pouze jejich nadměrné užívání. Přiznává však, že i nadměrné užívání sociálních sítí může naplňovat podobu závislosti, jelikož se objevují typické znaky jako abstinenci příznaky, konflikty s okolím a následné relapsy.

Posedlost sociálními sítěmi může mít neblahý vliv na život, školní či pracovní výsledky, též na zdravý emocionální vývoj. Jde o jistou formu nemoci, kterou společnost musí řešit (Boyd, 2014). V popředí stojí zejména neustálá potřeba „být v obraze“, mít přehled o tom, kde se naši přátelé nacházejí, co tam dělají a jaké příspěvky přidávají. Uživatelé obsah nejen konzumují, ale také vytvářejí a netrpělivě čekají na jeho odezvu. Příliš nesejde na tom, zda jsou příspěvky reálné či smyšlené, nadměrný důraz je kladen na počty komentářů, pozitivních hodnocení („lajků“) a sdílení (Eckertová a Dočekal, 2013).

V současnosti trávení volného času představuje velký společenský problém. Ukazuje se, že konzumní způsob života dětí a mládež posunuje ke sledování televize, videa, surfování po internetu, hraní her a pobytu v prostředí part a sociálních sítí. Původně „klasické“ aktivity, jakými jsou např. četba, organizovaná pohybová činnost či návštěva kulturních akcí, ustupují do pozadí, v popředí stojí zejména individuální sportovní vyžití, začlenění do neformálních vrstevnických skupin a pobyt v kyberprostoru. Děti sice znají účel volného času, ale nemají žádný či jen omezený přehled o lokálních možnostech jeho trávení, ev. nemají zájem tyto příležitosti aktivně vyhledávat. Nejde jen o pouhou neinformovanost dětí a mládeže, ale též o slabý vliv rodiny a školy (Kratochvílová, 2010; Vágnerová, 2004; Vojtová, 2008).

Hlavní podstatou prevence vzniku závislosti na internetu je informování o škodlivých dopadech a snaha o motivaci k uvědomělému používání počítačových sítí a dalších moderních technologií. Většinou se

jedná o přednášky odborníků probíhající ve škole samostatně nebo začleněné do mediální výchovy. Všechna prostá sdělení je však velmi žádoucí doplnit interaktivními prvky. Preventivní aktivity jsou zaměřeny zejména na skupinu dětí a mladistvých, poněvadž je nejvíce ohrožena vznikem závislosti, a také se jimi v tomto období nejlépe formuje jejich osobnost (Vondráčková in Blinka et al., 2015). Rozhodně není cílem prevence děti a mladistvé strašit a zcela je oddělit od internetu, sociálních sítí nebo mobilních zařízení. Snahou je naučit žáky zodpovědně se na internetu pohybovat a umět rozpoznávat možné hrozby. Nezbytnou součástí aktivit by mělo být nejen upozorňování na negativní stránky internetu, ale také představování jeho výhod a kladů, které může přinášet (Kopecký, 2015).

Podle Šikla (2022) by rodiče měli učit své děti vnímat moderní ICT jako něco, co k životu nezbytně nepotřebují. Jedním z faktorů vzniku závislosti na internetu je nuda, proto by rodina měla trávit volný čas společně a vymýšlet různorodé aktivity k zabavení. Pouze jedinec, který má vybudované zdravé sebevědomí, může později dobře odolávat překážkám. Důležité je směřovat děti ke zdravému vývoji, všimnout si jich a povídat si s nimi o jejich pocitech. Dovolit jim, aby se svým blízkým mohly svěřovat a budovat vzájemnou důvěru. Rodiče by měli své potomky podporovat v navazování mezilidských vztahů, v budování pevných vazeb a být jim příkladem. Tráví-li dítě smysluplně a rozmanitě svůj volný čas, žije v podnětném prostředí a rodiče mu věnují dostatek pozornosti, riziko vzniku nezdravého návyku se značně snižuje. Cílem není dítě od moderních zařízení zcela odtrhnout, ale podporovat je ve zdravém používání.

Rodiče hrají v prevenci závislostí na technologiích zásadní roli, jelikož právě v domácím prostředí se dítě do virtuálního světa připojuje nejvíce. Proto by měli mít alespoň základní informace o internetu a jeho možných rizicích, aby byli schopni včas rozpoznat varovné signály. Neexistuje přesný návod na to, jaký režim pro dítě nastolit a kolik hodin u obrazovky mu povolit. Tyto parametry musejí rodiče nastavit sami na základě vlastního uvážení (Blinka, 2014). Rodiče by se měli snažit o to, aby se přístup dětí k moderním technologiím co nejvíce oddálil. Bohužel ani fakt, že se naučí techniku ovládat již o útlého věku, nezaručí, že budou schopny její používání zdravě řídit. Důležité je nabízet dětem alternativy a různé způsoby k trávení času ve skutečném světě (Hradil, 2020).

Úspěšná školní prevence vyžaduje realizaci v delším časovém úseku a pravidelnost. Veškeré pořádané aktivity musejí být interaktivní a vedené profesionálem z příslušného oboru. Programy jsou sestavované a pořádané na míru dle věku účastníků (Mahdalíčková, 2014). Programy pro děti školního věku jsou především cíleny na témata seznamování v on-line světě, na možná nebezpečí plynoucí z nadměrného sdílení informací a v neposlední řadě též na sociální sítě (Kopecký, 2015). Ve školním prostředí neprobíhá pouze prevence škodlivých jevů, ale zaměřujeme se na osobnost žáků celkově. Zařazujeme výchovu ke zdraví, rozvíjíme zdravé sebevědomí a sociální

kompetence. Snažíme se o to, aby žáci byli schopni řešit konflikty a zvládat životní překážky (Ciklová, 2016; Gabrhelík in Miovský et al., 2015).

Pedagog by měl ke svým žákům přistupovat citlivě a všimnout si všech nesrovnalostí v jejich chování. V případě podezření například na počínající závislost na internetu je důležité pohovořit s rodiči a seznámit je s možnými riziky (Žufníček, 2015). V rámci prevence nelátkových závislostí na ICT ve škole je možné do školního řádu ukotvit jasná pravidla. Škola nemá pravomoci k tomu, aby zakázala nošení těchto přístrojů do budovy, může však vymezit pravidla manipulace s mobilním telefonem a internetem a zakázat jejich užívání ve výuce (Ciklová, 2016).

Závislost na moderních technologiích zpočátku přímo neohrožuje zdraví nebo život postiženého uživatele, jako je tomu u některých návykových substancí, ale dokáže mu i jeho okolí značně zkomplikovat mezilidské vztahy, trávení volného času, rodinné, školní a pracovní klima, v rozvinuté podobě devastovat zdraví ve všech jeho kvalitách. Proto je třeba mít o těchto typech závislosti, rizicích a možné ochraně povědomost, což nabývá důležitosti u skupin přirozeně zranitelnějších - především u dětí a mladistvých (Hradil, 2020).

Problém

Výzkumný problém se týkal zjišťování názorů, postojů a uživatelských zvyklostí, s jakými přistupuje k moderním ICT vzorek žáků druhého stupně několika oslovených základních škol v jihomoravském regionu.

Cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo pomocí anonymního dotazníkového šetření popsat, jakým způsobem vzorek žáků druhého stupně základních škol přistupuje k moderním digitálním technologiím a způsobům komunikace, jak je využívá a s jakou frekvencí se s nimi setkává. Dalším cílem šetření bylo zjistit, jakým způsobem respondenti typicky tráví své osobní volno, zda se již v kyberprostoru setkali s rizikovými projevy (komunikací s neznámými uživateli, kyberšikanou, závadovým obsahem webu, hrou na automatech), jak reagovali a zda funguje rodičovská kontrola při jejich činnosti na počítači a na internetu.

Metodika

K výzkumu byl zvolen design kvantitativního šetření (Gavora, 2010), které bylo realizováno pomocí tištěného dotazníku. Výzkumným nástrojem byl dotazník sestavený autory na základě odborné literatury (Holzerová, 2022; Kopecký, 2015; Young, 2004). Obsahoval celkem 22 položek, z nich tři byly polootevřené a zbytek s uzavřenou nabídkou možností odpovědí. Některé položky poskytovaly možnost výběru více odpovědí, na což byli respondenti vždy upozorněni.

V úvodu formuláře se nacházely základní informace o realizovaném šetření, ochraně získaných dat i návod, jak dotazník vyplňovat. Dotazník sestával ze základních identifikátorů (pohlaví, ročník, prospěch), následovaly položky zaměřené na způsoby trávení volného času, sledování televize, využívání počítače, pohyb na sociálních sítích z hlediska frekvence i stráveného času. Další dotazy se týkaly kyberšikany (respondent jako oběť a šikanující), rodičovské kontroly činnosti na počítači, hry na herních automatech, frekvence setkání se zavadovým obsahem webu a jeho řešení.

Dotazník kompletně vyplnilo 500 respondentů během výuky společensko-vědních předmětů. Sledovaný soubor byl složen ze žáků druhého stupně 8 základních škol z Jihomoravského kraje, konkrétně 1 velkoměstské, 5 městských a 2 z menších sídel (městys, obec). Školy v menších sídlech navštěvovalo 250–300 žáků, ve větších a velkých 230–880 žáků. Ve 3 školách vzorku probíhala rozšířená výuka některých předmětů (cizích jazyků, informatiky, tělesné výchovy, matematiky a přírodovědných předmětů). K náboru respondentů bylo využito metody snowball sampling (Hendl, 2005).

V celém souboru 500 respondentů bylo zastoupeno 237 hochů (47,4 %) a 263 dívek (52,6 %). Prospěchově lepší žáci (450 osob) tvořili 90 % souboru, prospěchově horší (50 osob) 10 % souboru. Skupina prospěchově lepších žáků byla tvořena žáky s vyznamenáním a žáky prospívajícími, skupina prospěchově slabších žáků pak žáky se slabým prospěchem (dvě a více dostatečných) a žáky neprospívajícími. Žáci 6. ročníku (60 osob) se na vzorku podíleli ze 12,0 %, žáci 7. ročníku (111 osob) ze 22,2 %, žáci 8. ročníku (178 osob) 35,6 % a žáci 9. ročníku (151 osob) 30,2 %.

Výsledky

Největší oblibě se těšilo trávení osobního volna dle vlastní volby, následovala návštěva zájmových kroužků a sportování. S velkým odstupem respondenti dále zmiňovali vycházky do přírody, poslech hudby a pomoc v domácnosti. Řídce byla zastoupena četba a návštěva kulturních akcí. Dívky oproti hochům ve svém volném čase více chodily do přírody, četly a poslouchaly hudbu, hoši preferovali spíše individuální program, návštěvu kroužků a sportovní aktivity, i když nepříliš výrazně. Prospěchově lepší žáci chodili častěji do přírody, poslouchali hudbu, volili si individuální program nebo navštěvovali kroužky oproti žákům s horším prospěchem, kteří se zase více věnovali sportu. Po 6. ročníku četnost návštěvy zájmových kroužků poněkud klesala, podobně i vyžití dle vlastního výběru a sportování. Silně klesající trend korespondující s věkem dětí byl patrný u vycházek do přírody.

Prospěchově lepší žáci sledovali televizi řídkěji než žáci s horším prospěchem. Mezi žáky z různých ročníků byla především patrná rostoucí četnost frekvence sledování televize 3-4krát týdně s věkem oslovených. V celém souboru sledovala televizi každý pracovní den v týdnu více než desetina žáků, 3-4krát týdně více než polovina, 1-2krát týdně pětina, desetina pak výjimečně. Hoši byli v pracovních dnech týdne náruživějšími diváky televize než děvčata.

Ve volných dnech týdne se pravidelnému sledování televize věnovalo více žáků prospěchově horších, žáci s lepším prospěchem ji sledovali méně často. Maximum v pravidelnosti sledování televize ve volných dnech týdne bylo pozorováno u žáků 7. ročníků, s rostoucím věkem docházelo k jejímu poklesu. O sobotách a nedělích se na televizi pravidelně dívala pětina souboru, o jednom volném dni více než třetina, 30 % ji o víkendu sledovalo nepravidelně, desetina výjimečně. Děvčata byla náruživějšími víkendovými televizními diváky oproti hochům.

Celková doba strávené sledováním televize během týdne činila u více než třetiny souboru 6–10 hodin týdně, u 30 % o 11–15 hodin, u pětiny o 16 a více hodin, u více než desetiny o 5 hodin a méně. Žáky nejvíce oslovoval žánr akčních a vědeckofantastických filmů (uvedlo 60–70 % souboru), následovaly sportovní a zábavné pořady (zmínila je třetina a čtvrtina žáků), výpravné filmy a seriály (zvolilo 16–19 %). Četnost sledování dalších typů pořadů se pohybovala pod 10 % s výjimkou reklam a nákupních nabídek, kde činila 15 %. Hoši preferovali spíše cestopisy a romanticky zaměřené filmy, častěji též reklamní vysílání, děvčata se naproti tomu více dívala na seriály, výpravné, akční a vědeckofantastické filmy. Žáci s lepším prospěchem vyhledávali v televizi cestopisy a výpravné filmy, žáci s horším prospěchem spíše zábavné pořady, akční filmy a reklamní vysílání. S rostoucím věkem žáků rostl zájem o cestopisné pořady, romantické filmy a nákupní nabídky, mírně klesala obliba výpravných, vědeckofantastických a akčních filmů, výrazně seriálů.

Počítač k zábavě využívala denně pětina souboru, téměř 60 % po větší část týdne, zbytek řidčeji. Dívky byly náruživějšími uživatelkami počítače k zábavním účelům. Pětina prospěchově lepších žáků počítač k zábavě využívala denně, 60 % po větší část týdne. U žáků s horším prospěchem bylo denních uživatelů 14 %, 70 % jej užívalo 3–5krát týdně. Celková doba, kterou denně žáci strávili činnostmi na počítači (školní přípravou, úkoly i zábavou), činila nejčastěji 3–4 hodiny (zmínilo 36 % souboru), následoval údaj 2–3 hodiny uvedený 31 % žáků. Dobu 4–5 a více než 5 hodin trávilo denně na počítači po 15 % oslovených. Výrazný rozdíl mezi chováním hochů a dívek byl zaznamenán u možnosti 3–4 hodiny ve prospěch hochů a u možnosti 4–5 hodin ve prospěch dívek. Prospěchově horší žáci užívali denně počítač po delší dobu. Za varující je možno považovat téměř pětina žáků, kteří tráví denně u počítače 4–5 hodin, a dalších cca 15 %, u nichž je tato doba delší než 5 hodin.

Více než 40 % souboru komunikovalo na společenských sítích, téměř čtvrtina hrála hry, pětina surfovala po internetu, desetina sledovala videa. Hoši se spíše věnovali brouzdání po internetu, dívky pohybu na společenských sítích. Prospěchově lepší žáci častěji hráli hry, prospěchově horší se častěji zapojovali do konverzace na společenských sítích. Četnost brouzdání po internetu v souvislosti s věkem žáků kolísala mezi 18–24 %, pohyb na sociálních sítích uváděli nejčastěji žáci 6. a 8. ročníku (prakticky každý druhý), četnost hraní her dosahovala až 30 % s minimem v 8. ročníku (16 %). Další činnosti (prohlížení fotografií a poslech hudby) byly zastoupeny řídce.

Svůj profil na sociální síti měli vytvořen všichni žáci vzorku ze 6. ročníku a 99 % žáků vyšších ročníků. Nebyl nalezen významný rozdíl mezi žáky s horším a lepším prospěchem, obdobně mezi hochy a dívkami. Při pohybu žáků na sociálních sítích šlo nejčastěji o denní návštěvu a sledování tohoto typu média (82 % souboru) s vyšší četností u dívek a prospěchově horších žáků. Byl též patrný nárůst četnosti denních návštěv sociálních sítí po absolvování 6. ročníku. Obrácené trendy byly zaznamenány u frekvence pohybu žáků na sociálních sítích 3–5krát týdně, jež se v celém souboru vyskytla v 15 %. Mezi komunikační partnery na sociálních sítích ve 48 % patřili pouze známí uživatelé, v 51 % uživatelé známí i neznámí, necelé 1 % toto médium nevyužívalo. Se známými i neznámými uživateli komunikovali více žáci 6. a 7. ročníku, v 8. a 9. ročníku žáci preferovali známé uživatele.

Se šikanou prováděnou prostřednictvím útoků na sociálních sítích se v 6. ročníku setkalo 7 % žáků, v 7. až 9. ročníku 5–6 %. Prospěchově lepší žáci se stali terčem šikanování na sociálních sítích v 6 %, prospěchově horší ve 4 %, hoši ve 3 %, dívky v 7 %. Útočníci využili psaný posměšný text či fotografie, nikdo nezmínil audio- nebo videonahrávku. Psaný text jako prostředek šikany byl zmíněn 2 % souboru, častěji dívkami a žáky 6. a 8. ročníku, fotografie 3 % souboru, opět častěji dívkami, též žáky s lepším prospěchem a žáky 7. ročníku.

K jednorázovému šikanování jiné osoby prostřednictvím sociálních sítí se přiznala 3 % žáků v souboru, 1 % pak opakovaně. Aktivnější při opakovaném šikanování byli spíše hoši, žáci s horším prospěchem a žáci 6. ročníku. Žáci šikanovali jiné pomocí útoku psaným textem či fotografií, nebylo využito audio- či videonahrávky. U útoku psaným textem se jednalo o 4 % souboru s vyšším zastoupením chlapců a žáků 6. a 9. ročníku, v případě útoku fotografií šlo o řídce se vyskytující aktivitu, kterou přiznalo méně než 0,5 % souboru, pouze dívky s lepším prospěchem a žákyně 6. a 9. ročníku.

Pravidelná rodičovská kontrola využívání počítače probíhala u 16 % žáků, u pětiny hochů a desetiny dívek. Mezi žáky s lepším a horším prospěchem nebyly nalezeny významné rozdíly, pravidelná kontrola byla však častější u starších žáků v 8. a 9. ročníku. Často rodiče kontrolovali pětinu respondentů, zejména dívky a žáky 6. ročníku. Alespoň občasná rodičovská kontrola se uskutečňovala u poloviny žáků, u desetiny souboru ale rodiče této možnosti dohledu nad potoky nevyužívali vůbec.

Dřívější zkušenosti s hrou na herních automatech získala třetina souboru (v současnosti již nehrála), několikrát ročně si zahrálo 15 % oslovených, několikrát měsíčně 8 %, pravidelně několikrát týdně 1 %. Mezi náruživější hráče na automatech patřili hoši, žáci s horším prospěchem a žáci 9. ročníku.

Nikdo ze žáků neměl povědomost o projektech bezpečného internetu, které umožňují uživatelům hlásit správcům sítí závadový obsah. Porada s rodiči byla v případě výskytu problémů využita méně než desetinou souboru, spíše dívkami, žáky s lepším prospěchem a žáky 6. a 7. ročníku, u porady s učitelem byla četnost ještě nižší a situace obdobná. Třetina souboru probírala problém s vrstevníky, poněkud více dívky a žáci 6. a 7. ročníku. Za varující je třeba

považovat, že více než polovina žáků tuto situaci nijak neřešila a ignorovala ji. Jednalo se především o chlapce a žáky vyšších ročníků. Žádnou zkušenost s problémovými weby dosud neměla přibližně čtvrtina oslovených, podstatně více dívky. Jedno až tři taková setkání uvedla třetina souboru, především žáci s lepším prospěchem, častější přiznala třetina žáků, podstatně více hoši a žáci 9. ročníku, časté pak méně než pětina respondentů, více žáci s horším prospěchem a žáci 6. – 8. ročníku.

Závěr

Bylo uskutečněno kvantitativně zaměřené anonymní dotazníkové šetření cílené na trávení volného času a užívání moderních digitálních technologií ve vzorku žáků druhého stupně základní školy. Byla získána data od 500 respondentů z 8 škol. Žáci nejčastěji trávili svůj volný čas individuálním způsobem, méně organizovaně, třetina souboru využívala komunikace s virtuálními přáteli, třetina s reálnými. Za varující lze považovat, že se třetina souboru věnovala sledování televize během týdne 16 a více hodin, v centru jejich zájmu stály především akční a vědeckofantastické filmy. Prakticky všichni oslovení využívali denně počítač ke školní přípravě, většina souboru i k zábavě po větší část týdne. Třetina žáků se zabývala činnostmi na počítači 5 hodin denně a více, nejčastěji šlo o komunikaci na sociálních sítích. Většina žáků sledovala toto médium denně, polovina zde komunikovala i s neznámými uživateli. Každý dvacátý žák se již setkal s kyberšikanou, přibližně každý třicátý již takto někoho šikanoval. Pravidelná rodičovská kontrola využívání počítače se uskutečňovala pouze u méně než pětiny souboru, u desetiny chyběla úplně. Přibližně každý desátý žák užíval herní automat ke hře alespoň několikrát měsíčně. Nikdo ze žáků neznal projekty bezpečného internetu, závadový obsah byl řešen především s vrstevníky, polovina oslovených jej zcela ignorovala. Žádoucí je důslednější mediální výchova v rodině i ve škole, častější a intenzivnější rodičovský dohled nad využíváním moderních technologií žáky.

Bibliografie

- Beard, K. a E. Wolf. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology and Behavior*, vol. 4, no. 3, pp. 377–383. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>
- Benkovič, J. (2007a). Nelátkové závislosti v ambulanci praktického lékaře. *Via practica*, roč. 4, č. 11, s. 530–533.
- Benkovič, J. (2007b). Novodobé nelátkové závislosti. *Psychiatrie pro praxi*, roč. 8, č. 6, s. 250–253.
- Blinka, L. (2014). Nadměrné užívání internetu a závislost na internetu. In: Ševčíková, A. et al. (Eds.). *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s. 37–54. ISBN 978-80-247-5010-1.

- Blinka, L. (2015). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5311-9.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166316.
- Ciklová, K. (2016). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vyd. Ostrava: EconomPress. ISBN 978-80-9050-659-6.
- Dočekal, D., J. Müller et al. (2019). *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-5145-3.
- Dubský, J., L. Urban et al. (2011). *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha: Policejní akademie ČR v Praze. ISBN 978-80-7251-361-1.
- Eckertová, L. a D. Dočekal. (2013). *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-2513-804-5.
- Fischer, S. a J. Škoda. (2014). *Sociální patologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.
- Gabrhelík, R. (2015). Teoretické modely ve školské prevenci a základní typy preventivních programů. In: Miovský, M. et al. (Eds.), *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, s. 62–70. ISBN 978-80-7422-392-1.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- Giles, D. (2010). *Psychology of the media*. Great Britain: Bloomsbury Publishing. ISBN 0230249868.
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, vol. 10, no. 4, pp. 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- Holzerová, A. (2022). *Výskyt závislostí na virtuálních drogách a možnosti prevence jejich vzniku u žáků středních škol (Diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hradil, R. (2020). *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace a inspirace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží*. 1. vyd. Lelekovice: Franesa. ISBN 978-80-88337-16-4.
- Chromý, J. a J. Pánek. (2014). *Komunikace, média, vzdělávání, kultura*. 1. vyd. Praha: Extrasystem. ISBN 978-80-87570-19-7.
- Kopecský, K. (2015). *Trpíte nomofobií? Otestujte se!* [on line] [cit. 2025-04-10] Dostupné na internetu: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/online-zavislosti/1059-nomofobie>
- Kopecský, K. (2011). *Úvod do problematiky netolismu*. [on line] [cit. 2025-04-10] Dostupné na internetu: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dalirizika/331-uvod-do-problematiky-netolismu>

- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnavienis. ISBN 978-80-80823-30-6.
- Krejčí, M. (2019). *DigiDetox: jak na digitální minimalismus*. 1. vyd. Praha: Pointa. ISBN 978-80-88335-42-9.
- Mahdalíčková, J. (2014). *Víme o drogách všechno?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-589-4.
- Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 978-80-210-4550-7.
- Nešpor, K. (2018). *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-26213-57-4.
- Sekot, A. (2010). *Úvod do sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5261-1.
- Šikl, J. (2022). *Rizika závislostního chování u dětí a dospívajících a jejich prevence*. [on line] [cit. 2025-04-10] Dostupné na internetu: <https://sancedetem.cz/rizika-zavislostniho-chovani-u-deti-dospivajicich-jejich-prevence#pro-rodice>
- Vacek, J. (2017). *Nelátkové závislosti: Behaviorální závislosti*. [on line] [cit. 2025-04-10] Dostupné na internetu: <https://www.adiktologie.cz/file/407/behavioralni-zavislosti.pdf>
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- Vojtová, V. (2008). *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4573-6.
- Vondráčková, P. (2015). Prevence a léčba závislosti a nadměrného užívání internetu. In: Blinka, L. et al. (Eds.). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální síť: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 55–88. ISBN 978-80-210-7975-5.
- Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. [on line] [cit. 2025-04-10] Dostupné na internetu: <https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf>
- Young, K.S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, vol. 48, no. 4, pp. 402–415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>
- Žufníček, J. (2015). *Co dělat, když – Intervence pedagoga. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. Příloha č. 15 – Netolismus*. [on line] [cit. 2025-04-10] Dostupné na internetu: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_15_Netolismus.doc

Doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika
kachlik@ped.muni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.22-36>

Elektromobilita ako súčasť ekonomického vzdelávania: význam, prístupy a výzvy

Electromobility as a Part of Economic Education: Significance, Approaches and Challenges

Patrik Richnák

Abstract

The article examines the importance and extent of integrating electromobility into economic education as part of the transformation towards sustainable transport. The aim of the research was to analyse how selected students of the Faculty of Business Management at the Bratislava University of Economics and Business perceive the importance of electromobility, its economic implications, and its potential for the development of entrepreneurial and analytical skills. The empirical part of the study was based on a quantitative questionnaire survey conducted electronically, using a five-point Likert scale, on a sample of 145 students. The questionnaire items mapped eight areas: perception of the economic importance of electromobility, subjective awareness, the need for content integration into education, the relationship to sustainable development, the impact on the attractiveness of study, entrepreneurial potential, understanding of economic impacts, and benefits for analytical and critical thinking. The analysis of the results confirmed a generally positive perception of electromobility as a promising element of modern economics education, while also highlighting the need for a more systematic incorporation of this topic into the study. The findings further support the systematic and interdisciplinary integration of electromobility into economics education, with an emphasis on linking theoretical knowledge with practical experience, developing analytical skills, and strengthening collaboration with industrial practice.

Keywords: Electromobility. Sustainable Transport. University Education. Economic Education.

Úvod

Elektromobilita, charakterizovaná integráciou elektrických vozidiel (EV) a udržateľných dopravných riešení sa stala kľúčovým prvkom vzdelávania zameraného na zlepšenie ekonomického porozumenia a pripravenosti pracovnej sily. Úloha vzdelávacích inštitúcií je kľúčová pri výchove pracovnej sily

disponujúcej potrebnými vedomosťami a zručnosťami relevantnými pre oblasť elektromobility. Podľa Turoňa a kol. (2021) iniciatívy zamerané na začlenenie konceptov elektromobility do výučby pozitívne ovplyvňujú pochopenie študentov o udržateľných postupoch a odborných kompetenciách, ktoré sú nevyhnutné pre budúce zamestnanie. Ako uvádzajú Pérez a Arowolo (2023) je dôležité zahrnúť témy týkajúce sa ekonomiky elektrických vozidiel do vzdelávania, aby sa uľahčil prechod k udržateľnej doprave. Prechod k udržateľnej doprave bol podporený záväzkami v oblasti klímy, ako sú tie, ktoré boli formulované v dohodách ako COP21, kde krajiny, vrátane Mexika, stanovili ambiciózne ciele na zníženie emisií skleníkových plynov prostredníctvom podpory elektrických vozidiel (Salgado-Conrado a kol., 2024).

Výskumy zdôrazňujú význam jasne nastaveného systému vzdelávania pre šírenie poznatkov o elektromobilite. Podľa Kęsku a kol. (2023) je dôležité pochopiť ekonomické aspekty prevádzky vozidiel v kontexte stratégie elektromobility, keďže tieto poznatky ovplyvňujú obsah a zameranie výučby v oblastiach podnikania a ekonomického riadenia. Podobne Grzesiak a Sulich (2023) zdôrazňujú zásadné zmeny, ktoré prebiehajú v podnikateľských ekosystémoch v dôsledku nárastu elektromobility a naznačujú, že vzdelávacie inštitúcie musia prispôbiť obsah vzdelávania, aby adekvátne pripravili budúcich odborníkov. Toto prispôbenie zahŕňa začlenenie udržateľných podnikateľských postupov a inovatívnych metód výučby, aby boli študenti lepšie pripravení na rýchlo sa meniace ekonomické prostredie (Rokicki a kol., 2021). Význam vzdelávania v oblasti podnikania pri formovaní prostredia podporujúceho inovatívne myslenie zdôrazňuje viacero autorov. Apostu a kol. (2022) poukazujú na to, že vzdelávanie by malo zahŕňať interdisciplinárne prístupy prepájajúce podnikanie s technológiami a environmentálnou udržateľnosťou, aby študentov pripravilo na praktické uplatnenie v oblasti elektromobility. Podobný pohľad ponúka aj Rokicki a kol. (2021) ktorí identifikovali prekážky rozvoja elektromobility, ako aj motivačné faktory podporujúce jej rozšírenie, čím poukazujú na potrebu, aby vzdelávanie reflektovalo tieto dimenzie. Dôležitosť integrácie podnikateľského vzdelávania potvrdzuje aj Mahmudín (2023), ktorý podrobne opisuje, ako vytváranie príležitostí pre mladých ľudí na pochopenie podnikateľských konceptov priamo prispieva k ich schopnosti orientovať sa v komplexite nových technológií, akými sú elektrické vozidlá.

S cieľom reagovať na vzdelávacie požiadavky spojené s elektromobilitou vznikli inovatívne vzdelávacie prístupy založené na multidisciplinárnych metódach. Výskumy v oblasti vzdelávania zdôrazňujú potrebu začleniť praktické aplikácie a interdisciplinárny obsah súvisiaci s elektromobilitou do vzdelávacích programov (Grzesiak a Sulich, 2023; Łuszczuk a kol., 2021). Prípadové štúdie zamerané na využívanie elektrických vozidiel v mestských systémoch verejnej dopravy napríklad poukazujú na ekonomické prínosy vyplývajúce zo zníženia prevádzkových nákladov a zlepšenia environmentálnej udržateľnosti (Pietrzak a Pietrzak, 2021). Zároveň sa ukazuje, že integrácia technologických inovácií,

ako sú pokroky v oblasti batérií a elektrických pohonných systémov, do obsahu vzdelávania prispieva k zosúladeniu študijných skúseností s aktuálnymi trendmi v priemysle (Guzik a kol., 2021).

Prechod na elektrifikáciu dopravy síce prináša mnoho príležitostí, ale zároveň vyvoláva obavy súvisiace so stratou pracovných miest a potrebou rekvalifikácie. Napríklad, keďže tradičné automobilové zručnosti budú strácať na význame, porastie dopyt po nových kompetenciách špecifických pre údržbu a prevádzku elektrických vozidiel (De Abreu a kol., 2023). Výzvou je zosúladiť existujúci systém vzdelávania s meniacimi sa požiadavkami trhu práce. Preto je potrebná neustála spolupráca medzi vzdelávacími inštitúciami a zainteresovanými stranami z odvetvia s cieľom vytvoriť systémy vzdelávania, ktoré kladú dôraz na odborné aj mäkké zručnosti, ako sú empatia a riešenie problémov – tie sú čoraz dôležitejšie v pozíciách zameraných na zákazníka v sektore elektromobility (Eliza a kol., 2023).

Možno konštatovať, že úloha elektromobility v ekonomickom vzdelávaní nadobúda na význame vďaka jej potenciálu prepojiť udržateľnosť s ekonomickými paradigmami. Začlenenie elektromobility do vzdelávacieho procesu sa musí riešiť premyslene, s ohľadom na vzdelávacie, praktické a ekonomické prínosy, ako aj na výzvy, ktoré tento proces prináša.

Metodológia výskumu

Hlavným cieľom článku je analyzovať, ako vybraní študenti Fakulty podnikového manažmentu Ekonomickej univerzity v Bratislave vnímajú integráciu tém elektromobility do ekonomického vzdelávania ako súčasť transformácie smerujúcej k udržateľnej doprave.

Výskumný proces prebiehal v niekoľkých po sebe nasledujúcich krokoch. V úvodnom kroku bola realizovaná rozsiahla literárna rešerš zahraničných vedeckých zdrojov, zameraná na problematiku elektromobility, udržateľného rozvoja a ekonomického vzdelávania. Na základe analýzy a syntézy zistení bol vytvorený teoreticko-metodologický rámec, ktorý poskytol východisko pre návrh empirickej časti výskumu a definovanie hlavných skúmaných oblastí – význam elektromobility, úroveň informovanosti, potrebu jej integrácie do vzdelávania, prepojenie s udržateľnosťou, vplyv na atraktivitu štúdia, podnikateľské príležitosti, porozumenie ekonomickým dopadom a rozvoj analytického a kritického myslenia.

V ďalšom kroku bol na základe uvedeného rámca navrhnutý a realizovaný dotazníkový prieskum. Dotazník pozostával z uzavretých otázok hodnotených prostredníctvom päťbodovej Likertovej škály (1 = rozhodne nesúhlasím až 5 = rozhodne súhlasím) s cieľom získať kvantifikovateľné údaje o postojoch a názoroch respondentov. Prieskum bol distribuovaný v elektronickej podobe a otázky boli usporiadané do ôsmich tematických oblastí.

Spracovanie dát prebiehalo metódami deskriptívnej štatistickej analýzy: frekvencie a percentuálne zastúpenia a prezentácia výsledkov v tabuľkách podľa tematických celkov. Pri interpretácii dát bola vykonaná komparatívna analýza medzi skupinami (2. ročník I. stupňa verzus 1. ročník II. stupňa), ktorá umožnila identifikovať rozdiely a trendy v postojoch respondentov naprieč stupňami štúdia.

Výsledky výskumu

Empirická časť výskumu bola zameraná na identifikáciu postojov študentov Fakulty podnikového manažmentu Ekonomickej univerzity v Bratislave k problematike elektromobility ako súčasť ekonomického vzdelávania. Celkový počet respondentov predstavoval 145 študentov, rozdelených do dvoch skupín podľa ročníka a stupňa štúdia, nakoľko sa dopytovanie študentov uskutočnilo na predmete Manažment výroby, ktorý sa vyučuje v druhom ročníku bakalárskeho štúdia a na predmete Logistika, ktorý sa vyučuje v prvom ročníku inžinierskeho štúdia.

Z prezentovaných údajov vyplýva, že dominantná väčšina respondentov oboch skupín považuje elektromobilitu za kľúčový faktor ekonomického rozvoja. Súhlasné odpovede („skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“) vyjadriло spolu 84.26 % študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 82.15 % prvého ročníka inžinierskeho štúdia.

Relatívne nízke percento nesúhlasných odpovedí (spolu 4.49 % a 5.36 %) svedčí o konzistentne pozitívnom postoji k téme naprieč vzdelávacími úrovňami. Neutrálny postoj zaujalo 11.23 % druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 12.49 % prvého ročníka inžinierskeho štúdia, čo možno interpretovať ako prejav čiastočnej neistoty v hodnotení makroekonomických dôsledkov elektromobility.

Celkovo možno konštatovať, že údaje v tabuľke potvrdzujú vysokú mieru akceptácie elektromobility ako ekonomicky relevantného fenoménu. Tento výsledok naznačuje, že mladá generácia ekonómov už reflektuje globálne trendy smerujúce k dekarbonizácii a transformácii dopravného sektora.

Tabuľka 1: Vnímanie významu elektromobility pre budúci ekonomický rozvoj

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	1	1.12	1	1.79
Skôr nesúhlasím	3	3.37	2	3.57
Neviem posúdiť	10	11.23	7	12.49
Skôr súhlasím	42	47.19	26	46.43
Rozhodne súhlasím	33	37.07	20	35.72
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 prezentuje výsledky zisťovania subjektívnej informovanosti respondentov o problematike elektromobility a jej dopadoch na ekonomiku.

Z prezentovaných údajov vyplýva, že vyššiu mieru informovanosti deklarovali študenti prvého ročníka inžinierskeho stupňa – súhlas s tvrdením vyjadrilo spolu 50.56 % respondentov tejto skupiny (súčet odpovedí „skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“). Naopak, medzi študentmi druhého ročníka bakalárskeho štúdia bolo percento súhlasných odpovedí nižšie (49.64 %), čo naznačuje, že informovanosť o ekonomických súvislostiach elektromobility sa s rastúcim rokom štúdia zlepšuje.

Relatívne vysoký podiel odpovedí „neviem posúdiť“ (26.97% 2 ročníka I. stupňa; 24.99 % 1 ročníka II. stupňa) svedčí o tom, že značná časť študentov ešte nemá vytvorený ucelený obraz o problematike elektromobility. Tento stav môže byť dôsledkom obmedzenej prítomnosti tejto témy v povinných predmetoch počas štúdia.

Nízka miera explicitného nesúhlasu (spolu 22.47 % u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 12.50 % u študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia) naznačuje, že väčšina študentov sa s touto problematikou stretla aspoň okrajovo a vníma ju prevažne pozitívne.

Tabuľka 2: Subjektívna informovanosť študentov o problematike elektromobility

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	4	4.49	1	1.79
Skôr nesúhlasím	16	17.98	6	10.71
Neviem posúdiť	24	26.97	14	24.99
Skôr súhlasím	33	37.08	23	41.06
Rozhodne súhlasím	12	13.48	12	21.45
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 sumarizuje postoje respondentov k potrebe zaradenia tém elektromobility do výučby. Výsledky ukazujú vysoký stupeň zhody medzi oboma skupinami respondentov, čo naznačuje, že študenti bez ohľadu na ročník štúdia vnímajú elektromobilitu ako súčasť ekonomických trendov, ktorá by mala byť systematicky integrovaná do obsahu vzdelávania.

Študenti druhého ročníka bakalárskeho stupňa prejavili mierne vyššiu mieru súhlasu – spolu 80.91 % respondentov (súčet odpovedí „skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“) podporilo zaradenie tém elektromobility do študijných programov. Študenti prvého ročníka inžinierskeho štúdia potvrdili rovnaký trend, pričom súhlas vyjadrilo 78.58 % respondentov.

Len malá časť vzorky – 5.61 % 2 ročníka I. stupňa a 7.15 % 1 ročníka II. stupňa – nesúhlasila s tvrdením, čo poukazuje na všeobecnú akceptáciu elektromobility ako dôležitej súčasti moderného ekonomického vzdelávania. Podiel respondentov, ktorí zvolili neutrálnu odpoveď „neviem posúdiť“ (13.00 –14.00 %), naznačuje, že u časti študentov ešte chýba dostatočná skúsenosť s obsahovou aplikáciou tejto problematiky vo výučbe.

Tabuľka 3: Potreba integrácie tém elektromobility do ekonomického vzdelávania

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	1	1.12	1	1.79
Skôr nesúhlasím	4	4.49	3	5.36
Neviem posúdiť	12	13.48	8	14.27
Skôr súhlasím	42	47.19	25	45.00
Rozhodne súhlasím	30	33.72	19	33.58
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom tabuľky 4 bolo identifikovať, do akej miery študenti vnímajú elektromobilitu ako súčasť environmentálne zodpovedného a dlhodobého udržateľného ekonomického rozvoja.

Z údajov vyplýva, že väčšina respondentov oboch skupín vníma elektromobilitu v úzkom prepojení s udržateľnosťou. Súhlasné odpovede („skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“) uviedlo 74.16 % študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 69.65 % študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia. Tieto hodnoty potvrdzujú, že väčšina študentov považuje elektromobilitu za kľúčový nástroj na znižovanie environmentálnych dopadov dopravy a podporu ekologickej transformácie ekonomiky.

Neutrálny postoj („neviem posúdiť“) zaujala približne pätina respondentov – 19.10 % 2 ročníka I. stupňa a 21.42 % 1 ročníka II. stupňa. Tento podiel možno interpretovať ako prejav neúplného porozumenia konceptu udržateľného rozvoja, prípadne ako dôkaz, že študenti ešte nevnímajú ekonomické a ekologické dimenzie elektromobility ako plne prepojené.

Podiel nesúhlasných odpovedí zostal nízky (spolu 6.74 % u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 8.93 % u študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia), čo dokazuje vysokú mieru konsenzu v pozitívnom vnímaní environmentálneho aspektu elektromobility.

Tabuľka 4: Vnímanie prepojenia elektromobility s princípmi udržateľného rozvoja

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	1	1.12	1	1.79
Skôr nesúhlasím	5	5.62	4	7.14
Neviem posúdiť	17	19.10	12	21.42
Skôr súhlasím	41	46.07	25	44.63
Rozhodne súhlasím	25	28.09	14	25.02
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 5 prezentuje výsledky hodnotenia tvrdenia „Zahrnutie tém elektromobility do výučby by zvýšilo atraktivitu študijného odboru ekonómia a manažment“. Cieľom bolo zistiť, do akej miery študenti na Fakulte podnikového manažmentu Ekonomickej univerzity v Bratislave vnímajú integráciu problematiky elektromobility ako faktor zvyšujúci záujem o ekonomické štúdium a jeho modernizáciu.

Z prezentovaných údajov vyplýva, že väčšina respondentov oboch skupín hodnotí integráciu elektromobility pozitívne. Súhlasné odpovede („skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“) uviedlo spolu 77.53 % študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 74.99 % študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia. Tieto hodnoty poukazujú na vysokú mieru presvedčenia, že prepojenie ekonomického vzdelávania s inovatívnymi technologickými a environmentálnymi témami zvyšuje jeho atraktivitu a spoločenskú relevanciu.

Relatívne malý podiel nesúhlasných odpovedí (spolu 6.75 % u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 8.93 % u študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia) naznačuje, že odmietavé postoje voči integrácii tejto problematiky sú marginálne. Neutrálny postoj vyjadrilo približne 15.00 % respondentov v oboch skupinách, čo môže signalizovať potrebu bližšieho oboznámenia sa s konkrétnym obsahom a formou začlenenia elektromobility do vyučovacích programov.

Z komparatívneho hľadiska možno pozorovať, že študenti 2 ročníka I. stupňa vykazujú o niečo vyšší entuziazmus (49.44 % „skôr súhlasím“ oproti 46.42 % u študentov 1 ročníka II. stupňa), čo môže súvisieť s ich väčšou otvorenosťou voči novým trendom.

Tabuľka 5: Vnímanie atraktivity štúdia prostredníctvom integrácie tém elektromobility

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	2	2.25	2	3.57
Skôr nesúhlasím	4	4.50	3	5.36
Neviem posúdiť	14	15.73	9	16.08
Skôr súhlasím	44	49.44	26	46.42
Rozhodne súhlasím	25	28.09	16	28.57
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6 sumarizuje výsledky odpovedí študentov ohľadom toho, či elektromobilita má potenciál vytvárať nové podnikateľské príležitosti a trhové modely. Z výsledkov jednoznačne vyplýva, že študenti oboch skupín vnímajú elektromobilitu ako významný zdroj podnikateľských príležitostí. Súhlasné odpovede („skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“) uviedlo spolu 91.01 % študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 84.99 % študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia. Tento vysoký podiel odráža presvedčenie, že rozvoj elektromobility má potenciál stimulovať ekonomický rast, podporiť vznik nových trhov a vytvárať pracovné príležitosti v oblastiach, ako sú energetika, výroba batérií, infraštruktúra nabíjajúcich staníc či digitálne služby pre mobilitu.

Podiel respondentov s neutrálnym postojom („neviem posúdiť“) bol relatívne nízky – 7.87 % u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 9.64 % u študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia, čo naznačuje, že väčšina študentov má jasne definovaný názor na ekonomický význam elektromobility. Nesúhlasné odpovede boli menej ako 5 % v oboch skupinách, čo svedčí o všeobecne pozitívnom postoji študentov k tejto téme.

V komparatívnom pohľade možno konštatovať, že študenti 2. ročníka I. stupňa vykazovali o niečo vyššiu motiváciu (42.70 % „rozhodne súhlasím“) v porovnaní so študentmi 1. ročníka II. stupňa (38.57 %), ktorí prejavili skôr realistickejší postoj (46.43 % „skôr súhlasím“). Tento rozdiel možno interpretovať ako odraz odlišnej úrovne ich praktických skúseností.

Tabuľka 6: Vnímanie elektromobility ako zdroja nových podnikateľských príležitostí

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	0	0.00	1	1.79
Skôr nesúhlasím	1	1.12	2	3.57
Neviem posúdiť	7	7.87	5	9.64
Skôr súhlasím	43	48.31	26	46.43
Rozhodne súhlasím	38	42.70	22	38.57
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 7 znázorňuje mieru porozumenia ekonomickým dôsledkom rozvoja elektromobility medzi študentmi druhého ročníka bakalárskeho štúdia a prvého ročníka inžinierskeho štúdia na Fakulte podnikového manažmentu Ekonomickej univerzity v Bratislave. Údaje jasne poukazujú na vysokú úroveň súhlasu naprieč oboma skupinami respondentov, čo potvrdzuje, že ekonomické aspekty elektromobility sú vnímané ako relevantná súčasť súčasného hospodárskeho prostredia.

Väčšina študentov oboch skupín vyjadrila pozitívny postoj – v kategóriách „skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“ sa nachádzalo 86.52 % respondentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 83.21 % respondentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia. Tento výsledok poukazuje na relatívne vysoké povedomie o tom, že elektromobilita predstavuje faktor s významnými dopadmi na ekonomiku.

Podiel odpovedí „neviem posúdiť“ sa pohyboval na úrovni 8.99 % u študentov 2. ročníka I. stupňa a 10.72 % u študentov 1. ročníka II. stupňa, čo naznačuje, že menšia časť respondentov vníma tému skôr ako odbornú a zložitú, prípadne sa s ňou stretla len okrajovo v rámci štúdia.

Nesúhlasné odpovede boli zastúpené len minimálne (spolu 4.49 % u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 6.07 % u študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia), čo poukazuje na veľmi nízku mieru skepticizmu voči ekonomickému významu elektromobility.

Z porovnania medzi skupinami vyplýva, že študenti 2. ročníka I. stupňa vykazujú o niečo silnejší súhlas (42.70 % „rozhodne súhlasím“) než študenti 1. ročníka II. stupňa (38.21 %). Uvedený rozdiel môže naznačovať odlišné kognitívne a hodnotiace prístupy, zatiaľ čo študenti nižšieho stupňa štúdia môžu vnímať danú problematiku prevažne z hľadiska jej všeobecných

prínosov, študenti vyššieho stupňa štúdia ju pravdepodobne posudzujú kritickejšie, pričom zohľadňujú ekonomické a praktické aspekty jej realizácie.

Tabuľka 7: Porozumenie ekonomickým dopadom elektromobility

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	1	1.12	1	1.79
Skôr nesúhlasím	3	3.37	2	4.28
Neviem posúdiť	8	8.99	6	10.72
Skôr súhlasím	39	43.82	25	45.00
Rozhodne súhlasím	38	42.70	22	38.21
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 8 sumarizuje názory študentov na otázku, do akej miery výučba zameraná na problematiku elektromobility prispieva k rozvoju analytického a kritického myslenia. Výsledky ukazujú, že väčšina respondentov považuje výučbu o elektromobilite za podnet pre rozvoj analytických schopností a kritického uvažovania. Súhlasné odpovede („skôr súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“) uviedlo 73.03 % študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 69.64 % študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia. Tento trend potvrdzuje, že elektromobilita je študentmi vnímaná nielen ako technologická a ekonomická téma, ale aj ako intelektuálny rámec, ktorý podnecuje komplexné hodnotenie javov a prepojenie medzi environmentálnymi, ekonomickými a spoločenskými dimenziami.

Podiel neutrálnych odpovedí („neviem posúdiť“) sa pohyboval na úrovni 17.98 % u študentov 2. ročníka I. stupňa a 19.64 % u študentov 1. ročníka II. stupňa, čo naznačuje, že časť študentov si uvedomuje potenciál témy, no zatiaľ nedokáže jednoznačne zhodnotiť jej priamy dopad na rozvoj vlastných kognitívnych schopností.

Negatívne odpovede boli zastúpené minimálne – 8.99 % u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a 10.72 % študentov prvého ročníka inžinierskeho štúdia. Tento nízky podiel poukazuje na prevládajúce presvedčenie, že téma elektromobility môže mať významný vzdelávací prínos a zároveň naznačuje, že uplatňovanie interdisciplinárnych prístupov vo výučbe ekonomických predmetov prispieva k rozvoju odborných kompetencií.

Tabuľka 8: Rozvoj analytického a kritického myslenia prostredníctvom výučby elektromobility

Odpoveď	2 ročník/I. stupeň		1 ročník/II. stupeň	
	N	%	N	%
Rozhodne nesúhlasím	1	1.12	1	1.79
Skôr nesúhlasím	7	7.87	5	8.93
Neviem posúdiť	16	17.98	11	19.64
Skôr súhlasím	41	46.07	25	44.28
Rozhodne súhlasím	24	26.96	14	25.36
Spolu	89	100.00	56	100.00

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Výsledky empirickej analýzy jednoznačne poukazujú na vysokú mieru akceptácie elektromobility ako relevantného ekonomického a vzdelávacieho fenoménu medzi študentmi Fakulty podnikového manažmentu Ekonomickej univerzity v Bratislave. Identifikované trendy naznačujú, že mladá generácia budúcich ekonómov vníma elektromobilitu v širšom kontexte transformácie hospodárstva, environmentálnej udržateľnosti a technologických inovácií, ktoré formujú nové paradigmy ekonomického rozvoja.

Dominantná väčšina respondentov považovala elektromobilitu za kľúčový faktor budúceho ekonomického rastu, pričom súhlasné odpovede prekročili hranicu 80.00 %. Hoci študenti prvého ročníka inžinierskeho štúdia vykázali mierne vyššiu úroveň informovanosti o problematike elektromobility, výsledky naznačujú, že táto problematika ešte nie je systematicky implementovaná do študijných plánov. Vysoký podiel neutrálnych odpovedí (okolo 25.00 %) signalizoval nedostatok formálneho kontaktu s obsahom zameraným na ekonomické a environmentálne aspekty elektromobility. Táto skutočnosť potvrdzuje potrebu aktualizácie vzdelávacích programov v súlade s trendmi udržateľnej mobility a obehovej ekonomiky. Konzistentne pozitívny postoj bol identifikovaný aj pri hodnotení potreby integrácie tém elektromobility do ekonomického vzdelávania, kde sa súhlasné odpovede pohybovali na úrovni 78.00 – 81.00 %. Tento výsledok potvrdzuje ochotu študentov reflektovať interdisciplinárne väzby medzi ekonomikou, technológiou a environmentom. Z hľadiska environmentálneho rozmeru študenti prevažne súhlasili s tvrdením, že elektromobilita je súčasťou dlhodobu udržateľného ekonomického modelu. Súhlasné odpovede presiahli 70.00 %, čo odráža rastúce environmentálne povedomie študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia a študentov prvého

ročníka inžinierskeho štúdia na Fakulte podnikového manažmentu Ekonomickej univerzity v Bratislave. Ďalším významným zistením je, že študenti vnímajú elektromobilitu ako faktor zvyšujúci atraktivitu ekonomického vzdelávania. Viac ako tri štvrtiny respondentov zastával názor, že zaradenie tejto problematiky by prispelo k modernizácii a prepojeniu štúdia s praxou. Tento výsledok signalizuje dopyt po inovatívnych pedagogických prístupoch, ktoré umožnia prepojenie ekonomickej teórie s aplikovanými oblasťami ako je energetika, dopravná infraštruktúra a digitalizácia mobility. Pozoruhodný je aj vysoký podiel respondentov, ktorí uviedli, že elektromobilita vytvára nové podnikateľské príležitosti a trhové modely. Tento názor naznačuje schopnosť študentov reflektovať nové ekonomické segmenty vznikajúce v súvislosti s transformáciou automobilového priemyslu, výrobou batérií, vývojom softvérových riešení či rozvojom infraštruktúry nabíjajúcich sietí. Zároveň možno pozorovať vysokú mieru porozumenia ekonomickým dôsledkom elektromobility, čo naznačuje, že študenti si uvedomujú širší kontext jej vplyvu na produktivitu, trh práce a inovačné procesy. Výsledky v tejto oblasti potvrdzujú, že téma elektromobility má potenciál stať sa prirodzenou súčasťou viacerých predmetov orientovaných na manažérstvo výroby, logistiku, podnikateľské stratégie a manažérske rozhodovanie. Napokon, vnímanie elektromobility ako prostriedku na rozvoj analytického a kritického myslenia ukazuje, že väčšina študentov identifikuje vzdelávací prínos tejto problematiky nielen z hľadiska vedomostí, ale aj formovania komplexného ekonomického uvažovania.

Na základe výsledkov možno konštatovať, že zaradenie problematiky elektromobility do ekonomického vzdelávania nie je len otázkou inovácií v oblasti vzdelávania, ale predstavuje strategický krok k modernizácii ekonomického myslenia a príprave absolventov na výzvy zelenej transformácie. Z dlhodobého hľadiska môže táto téma prispieť k rozvoju tzv. green economy literacy – schopnosti ekonómov analyzovať a riadiť procesy udržateľného rozvoja na báze technologických inovácií.

Bibliografia

- Apostu, S. A., Mukli, L., Panait, M., Gigauri, I., & Hysa, E. (2022). Economic Growth through the Lenses of Education, Entrepreneurship, and Innovation. *Administrative Sciences*, 12(3), 74.
<https://doi.org/10.3390/admsci12030074>
- De Abreu, V. H. S., D'Agosto, M. d. A., Angelo, A. C. M., Marujo, L. G., & Carneiro, P. J. P. ((2023). Action Plan Focused on Electric Mobility (APOEM): A Tool for Assessment of the Potential Environmental Benefits of Urban Mobility. *Sustainability*, 15(13), 10218.
<https://doi.org/10.3390/su151310218>

- Eliza, F., Fadli, R., Hakiki, M., Trisnawati, W., Abdulah, Putra, Y. I., Fauziah, Marind, G., & Hidayah, Y. (2023). Revolution in Engineering Education through Android-Based Learning Media for Mobile Learning: Practicality of Mobile Learning Media to Improve Electrical Measuring Skills in the Industrial Age 4.0. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 17(20), 60–75.
<https://doi.org/10.3991/ijim.v17i20.42093>
- Grzesiak, S. S., & Sulich, A. (2023). Electromobility: Logistics and Business Ecosystem Perspectives Review. *Energies*, 16(21), 7249.
<https://doi.org/10.3390/en16217249>
- Guzik, R., Koloś, A., Taczanowski, J., Fiedeń, Ł., Gwosdz, K., Hetmańczyk, K., & Łodziński, J. (2021). The Second Generation Electromobility in Polish Urban Public Transport: The Factors and Mechanisms of Spatial Development. *Energies*, 14(22), 7751.
<https://doi.org/10.3390/en14227751>
- Kęska, A., Dziubek, M., & Michalik, D. (2024). The economic aspects of vehicle operation in the context of electromobility strategies. *Combustion Engines*, 196(1), 146-152 <https://doi.org/10.19206/CE-172821>
- Łuszczak, M., Sulich, A., Siuta-Tokarska, B., Zema, T., & Thier, A. (2021). The Development of Electromobility in the European Union: Evidence from Poland and Cross-Country Comparisons. *Energies*, 14(24), 8247.
<https://doi.org/10.3390/en14248247>
- Mahmudin, T. (2023). The Importance of Entrepreneurship Education in Preparing the Young Generation to Face Global Economic Challenges. *Journal of Contemporary Administration and Management (ADMAN)*, 1(3), 187–192. <https://doi.org/10.61100/adman.v1i3.78>
- Pérez, Y., & Arowolo, W. (2023). Which developing countries are ripe for electric vehicle investment An analytical framework. *International Journal of Automotive Technology and Management*, 23(2-3), 322-338.
<https://doi.org/10.1504/IJATM.2023.10057060>
- Pietrzak, O., & Pietrzak, K. (2021). The Economic Effects of Electromobility in Sustainable Urban Public Transport. *Energies*, 14(4), 878.
<https://doi.org/10.3390/en14040878>
- Rokicki, T., Bórawski, P., Będycka-Bórawska, A., Żak, A., & Koszela, G. (2021). Development of Electromobility in European Union Countries under COVID-19 Conditions. *Energies*, 15(1), 9.
<https://doi.org/10.3390/en15010009>
- Salgado-Conrado, L., Álvarez-Macías, C., Loera-Palomo, R., & C. Pamela García-Contreras. (2024). Progress, Challenges and Opportunities of Electromobility in Mexico. *Sustainability*, 16(9), 3754.
<https://doi.org/10.3390/su16093754>
- Turoń, K., Kubik, A., & Chen, F. (2021). When, What and How to Teach about Electric Mobility? An Innovative Teaching Concept for All Stages of Education: Lessons from Poland. *Energies*, 14(19), 6440.
<https://doi.org/10.3390/en14196440>

Článok je čiastkovým výstupom riešenia projektu KEGA č. 002EU-4/2025 „Elektromobilita: Systémový prístup k transformácii dopravy – Tvorba vysokoškolskej učebnice s akcentom na rozvoj a zvýšenie vedomostí, zručností, kompetencií a kritického myslenia študentov v študijnom odbore ekonómia a manažment“.

Doc. Ing. Patrik Richnák, PhD.

Katedra podnikovohospodárska

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta podnikového manažmentu

Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava

patrik.richnak@euba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.37-51>

Hierarchia dominancie – posúdenie jej benefitov a možných rizík pre edukačnú prax

The Hierarchy of Dominance – the Assessment of Its Benefits and Possible Risks for Education

Branislav Malík

Abstract

In the article, the authors evaluate the role of hierarchical orders in the process of the establishment of human communities. They focus mainly on those aspects of these processes that are meaningful for educational practices. They aim to show the advantages that hierarchical architecture of status relations can bring. This phenomenon is not seen as solely bio-anthropological but as cultural and historical as well and the authors also thematise the limits beyond which the hierarchy of dominance ceases to be productive and becomes a problem that has important educational consequences. The authors differentiate between factors responsible for the creation of hierarchical structures in small and big groups. They propose an outline for a research that could test the relevance of the introduced theoretical construct in assessing class climate and efficiency of school work in student groups of selective schools. The authors also attempt to focus the attention of pedagogy on the notion of rankism which refers to the abuse of dominant position in a given hierarchical order. Thus they want to offer educators another tool to better understand what is going on in student groups.

Keywords: Hierarchy of Dominance. Pecking Order. Power Stratification. Self-Organisation. Cooperation. Conflict. Rankism.

Úvod

V predkladanom príspevku hľadáme odpoveď na otázku, prečo je väčšina ľudských spoločností organizovaná na báze spontánne i zámerne vytváraných mocensky stratifikovaných hierarchických poriadkov. Rozšírenosť uvedených štruktúr v ľudských spoločnostiach a ich rezistentnosť voči historicky plynúcemu času poukazuje na ich nesporný adaptívny význam. Zo skutočnosti, že uvedený spôsob organizácie ľudských spoločností privileguje nielen príroda, ale aj kultúra, možno usudzovať, že z uvedeného usporiadania plynú určité benefity. Budeme sa preto zamýšľať aj nad otázkou, či je vždy žiaduce, napr. pod tlakom demokratizačných požiadaviek, preklopiť tieto vertikálne

štruktúry do horizontálnych, v ktorých by sa zrušili predchádzajúce mocenské asymetrie v medziľudských vzťahoch. Tematizované budú dva predpoklady utvárania týchto štruktúr – vrodené (skúmanie ktorých spadá najmä do kompetencie humánnej etológie) a kultúrne osvojené mechanizmy (skúmanie ktorých je v kompetencii kultúrnej a sociálnej antropológie) a tiež podmienky, v ktorých dochádza k širšiemu presadeniu jedného alebo druhého z uvedených mechanizmov pri kreovaní hierarchických poriadkov. Priblížime tiež podmienky, za akých sú takto organizované kolektívy súdržné a v spoločne vykonávaných činnostiach produktívne a kedy sa tento spôsob ich organizácie stáva nielen problémovým prvkom medziľudských vzťahov, ale začne znižovať aj výkonnosť takto organizovaných skupín. Poukážeme tiež na to, prečo je znalosť uvedených fenoménov dôležitá pre edukačnú prax.

Hierarchia dominancie, spôsoby stratifikácie jedincov v jej štruktúre a benefity z nej plynúce

Takéto mocensky stratifikované usporiadanie jedincov a skupín označujeme termínom hierarchia dominancie. Hierarchia dominancie patrí k dôležitým faktorom zodpovedajúcim za integritu ľudských spoločenstiev. Mieni sa ňou usporiadanie živočíšnych a ľudských spoločenstiev na báze špecifického hierarchického poriadku, kde na vrchole vzniknutej mocenskej pyramídy stojí dominantný jedinec a jej nižšie priečky zaujímajú submisívnejší jedinci. Poradie v uvedenej hierarchii určuje aj ich prístup k zdrojom (v zvieracej ríši napríklad reguluje ich prístup k potrave, páreniu, a pod.). V ľudskom svete nejde len o distribúciu existenčných, ale aj tzv. „existenciálnych“ zdrojov (napr. o distribúciu statusov či uznania). Keďže uvedený fenomén bol najprv pozorovaný u vtákov, kde sa vyššie priečky v uvedenej mocenskej pyramíde obsadzovali a obhajovali klovaním submisívnejších jedincov, pre takto navodené mocenské usporiadanie vzťahov jedincov v skupinách sa zaužívalo označenie „klovací poriadok“ (pecking order).¹ Chyba sa robí v tom, že pri otvaraní uvedenej témy v sociálnych vedách tematizujúcich spôsob utvárania ľudských sociét, sa viac argumentuje poznatkami pochádzajúcimi

¹ Prvýkrát uvedený fenomén opísal nórsky zoológ a experimentálny psychológ Thorleif Schjelderup-Ebbe v roku 1921. Svoje prvé príspevky na danú tému publikoval v nemčine a na jeho označenie používal nemecké termíny Hackordnung alebo Hackliste, ktoré boli neskôr do angličtiny preložené ako Pecking order alebo Peck Order. Aj keď svoju kľúčovú prácu na uvedenú tému publikoval na začiatku 20-tých rokov minulého storočia, dodnes patrí k najčastejšie citovaným vedeckým prácam nórskej proveniencie. Vďačí za to najmä tomu, že problematika, ktorú tu Schjelderup-Ebbe otvoril, oslovila bádateľov náležiacich k pomerne širokej škále vedných odborov, nakoľko presahuje kompetenčné rámce tradičných vedných disciplín. Recipovaná bola nielen v sociológii a etológii, ale aj v sociálnej, organizačnej a pracovnej psychológii a tiež v psychoanalýze (Alfred Adler). Pre niektorých bádateľov však zostáva otáznym, nakoľko je možné tieto mechanizmy utvárania skupín prenášať zo živočíšneho sveta do sveta ľudského. Mnohí uvedený prístup vnímajú ako neprípustný redukcionizmus, niektorí ho dokonca považujú za variant sociálneho darwinizmu. Často sa proti nárokom na jeho všeobecnú platnosť argumentuje poukazovaním na to, že uvedený princíp nemá univerzálnu platnosť ani v živočíšnej ríši.

z arzenálu humánnej etológie a sociálnej psychológie a málo sa zohľadňujú poznatky kultúrnej a sociálnej antropológie. Ako problém teda vnímame to, že uvedená oblasť javov sa prevažne skúma ako biologicko-antropologický fenomén a opomína sa jeho možné kultúrno-historické pozadie. V ľudských spoločnostiach sa totiž pozícia v danej mocenskej pyramíde získava a udržuje nielen silovými stratégiami (gestami hrozenia, „slovným naparováním“, pohotovosťou k fyzickej agresii, fyzickými atakmi a pod.), ale aj na báze iných faktorov a prostriedkov. Daného jedinca môže v tomto smere privilegovať napríklad aj to, že je nadaný určitými, inými ľuďmi oceňovanými a uznávanými schopnosťami a vlastnosťami. Napríklad výnimočným talentom, charizmou, výkonnosťou a pod.² K privilegovanému postaveniu určitého jedinca v danom hierarchickom poriadku môže oprávňovať teda aj to, že je uznávanou prirodzenou, epistemologickou, prípadne morálnou autoritou. V prípade žiackych kolektívov môže byť vyššie postavenie niektorých jedincov v triednej hierarchii garantované aj ekonomickým zázemím a spoločenským statusom ich rodičov. Toto uznanie môže byť ovplyvnené aj širším externým prostredím (napr. mediálnym), ktoré v danom období niektoré aspekty ľudskej osobnostnej výbavy preferuje a iné penalizuje. K zaujatiu uvedeného postavenia ho môže oprávňovať aj tradícia a tiež aj určité demokratické procedúry (napríklad demokratická voľba). Avšak aj v tomto prípade o víťazstve toho-ktorého kandidáta zväčša rozhodujú kvality, ktoré ho voči ostatným záujemcom o uvedenú pozíciu zvýhodňujú. Vo všeobecnosti však platí, že privilegované postavenie v danej hierarchii sa v ľudských spoločnostiach dosahuje dvomi hlavnými stratégiami – dominanciou (autoritatívnosťou, nátlakovým správaním, vynucovaním a zastráňovaním) a prestížou (Henrich & Gil-White, 2001; Anderson & Kilduff, 2009; Cheng, Tracy, Foulsham, Kingstone & Henrich, 2013). Je teda postavené buď na bázi alebo popularite. Privilegované postavenie daného jedinca je teda buď na ostatných členoch skupiny vynútené alebo ostatnými členmi skupiny danému jedincovi priznané. To znamená, že jeho postavenie je rešpektované buď z dôvodu strachu podriadených alebo ich preukázanej úcty, resp. uznania a to buď k osobe dotyčného jedinca alebo k pravidlám, ktoré jeho pozíciu legitimizujú.³ V prípade dominancie a prestíže však nejde len o dva alternatívne spôsoby dosahovania rovnakého cieľa. Príklon k jednej alebo druhej z uvedených stratégií nemusí byť viazaný len k odlišne disponovaným jedincom, ktorí prejavujú sklony buď k jednému alebo druhému spôsobu konania, resp. správania. Môžu byť

² Oceňované vlastnosti a schopnosti, ktoré privilegujú jedných ich nositeľov pred inými jedincami, sa však môžu od kultúry ku kultúre líšiť.

³ Platí však aj to, že v určitých kolektívoch sa distribúcia prestíže nemusí vždy zhodovať s hierarchiou dominancie. To znamená že jedinci, ktorí majú v danom kolektíve vyššiu prestíž, nemusia v hierarchii dominancie zastávať jej vyššie priečky. Predpokladá sa, že prestíž je viac výsledkom sociálneho učenia, dominancia zase vrodenej foriem správania. V prirodzene sa vyskytujúcich sociálnych skupinách môžu koexistovať dve rozdielne, vzájomne sa neprekrývajúce hierarchie – hierarchia prestíže a hierarchia dominancie.

selektívne uplatňované aj tým istým individuom. Vo všeobecnosti platí, že používanie druhej z nich súvisí s mierou jeho osobnostného vyzrievania (korelujúcim napr. s vekom, a teda aj dosiahnutým stupňom interiorizácie spoločenských a kultúrnych noriem), t. j. s mierou jeho kognitívnej a kultúrnej vyspelosti alebo sú tieto stratégie aktualizované podľa potreby – kontextovo a situatívne.

Utváranie hierarchických štruktúr v ľudských spoločenských vzťahoch môže byť teda postavené na vrodenných alebo kultúrne osvojených predpokladoch, poprípade na ich kombinácii. Ako bolo už naznačené, miera ich manifestácie v ľudských spoločenských vzťahoch je tiež v určitom vzťahu k veku individuí, ktoré ju tvoria. V určitej fáze vývinu rovesníckych (vekovo nezmiešaných) skupín sa začínajú oba mechanizmy utvárania hierarchických štruktúr vzájomne prelínať. Spríehľadnenie mechanizmov utvárania uvedených štruktúr však komplikuje to, že nie všetky takéto vekovo homogénne kolektívy, akými sú napr. školská trieda alebo určitý športový tím, sú aj kultúrne homogénne. Rozdiel medzi skupinami utváranými na báze uvedených rozdielnych mechanizmov – vrodenných a kultúrne osvojených, je aj v tom, že tie prvé generujú viac-menej lineárne hierarchické štruktúry, tie druhé štruktúry, ktoré sú komplikovanejšie a v ktorých sa určitá statusová pozícia osvedčuje primárne na báze kultúrne špecifických faktorov signalizujúcich okoliu váhu uvedenej pozície. Platí tiež, že v malých skupinách dostávajú väčší priestor vrodenné predpoklady utvárania hierarchických poriadkov a rozpoznávania dominancie. Pokiaľ ide o veľké skupiny, v procese tvorby uvedených hierarchií hrajú dominantnú rolu osvojené kultúrne regulatívy.

Silové prostriedky dosahovania a udržiavania určitej pozície v uvedenej hierarchickej štruktúre sú v ľudských spoločenských vzťahoch zväčša marginálne. K slovu sa dostávajú najmä v situáciách, keď sa uvedená štruktúra ladí (v počiatkových fázach utvárania určitého spoločenstva), teda na začiatku ich vzájomných interakcií, kedy nie je ešte celkom jasné a ustálené ich miesto v uvedenej štruktúre a tiež pri oslabení sociálnej kontroly.⁴ Taktiež tam, kde sa zásadne zhoršia existenčné pomery. V takýchto prípadoch sú totiž naučené formy správania zvyčajne opätovne marginalizované vrodennými.

Otázkou tiež je, či ide o fenomén, ktorý treba zo spoločenského a ekonomického života vylúčiť ako niečo nežiaduce alebo či je uvedený spôsob samoorganizácie skupín akceptovateľný či dokonca žiaduci. Ukazuje sa, že hierarchická architektúra statusových vzťahov prináša pre takto organizované spoločenstvá viaceré výhody. Z nich spomenieme len tie najmarkantnejšie. V podmienkach obmedzených existenčných a existenciálnych

⁴ V tomto kontexte sa dá očakávať ich vyšší výskyt v školách pôsobiacich v určitých problémových lokalitách, ktoré sú ako problémové špecifikované najmä tým, že sú tu plošne evidované určité defekty v rodinnej socializácii, že je tu prítomný vysoký výskyt anomických javov, poprípade, v ktorých rodinná a komunitná socializácia prebieha v odlišnom normatívnom prostredí, ako je normatívny systém majoritnej spoločnosti.

zdrojov⁵ generuje skupinový život množstvo konfliktov. Ako výhodné sa v tomto smere ukázali adaptácie, ktoré podporujú skupinovú hierarchiu. Jej základom je akceptácia statusových rozdielov regulujúcich prístup k sporným zdrojom, od ktorých sa odvíjajú stabilné vzorce sociálnej výmeny, zabraňujúce nákladným bojom o tieto zdroje (Cheng, Tracy, Ho & Henrich, 2016, s. 536). Je to teda jedna z ciest, ako predísť konfliktom s potenciálom rozvratu skupiny alebo fyzickej eliminácie niektorých jej členov. Jasné definovanie a rozvrstvenie rolí a statusov tiež uľahčuje koordináciu a kooperáciu v rámci skupiny. Pridanou hodnotou zníženia konfliktnosti je aj redukcia stresu a jeho nežiaducich dôsledkov. Dá sa tiež povedať, že takéto usporiadanie skupinu stabilizuje. Uvedená štruktúra je zrejme stabilná aj preto, že vychádza v ústrety aj ľudskému zmyslu pre poriadok. Je to dané tým, že každý jej člen má v uvedenom poriadku určené svoje presne definované miesto. Potreba miesta, určenia vlastných súradníc na mape spoločnosti a sveta, je pre ľudské bytie dôležitá.⁶ Uvedenú potrebu uspokojuje viac hierarchický poriadok. Aj keď v ňom človek zaujíma menej dôležité miesto, vždy je to vnímané pozitívnejšie, ako keď sa všetky pozície zrovnoprávnia (napr. ich preklopením do horizontálnych štruktúr). V takomto prípade sa stane aj jeho miesto menej určitým, a preto aj problematickým. Pokiaľ je situovaný v určitej hierarchickej štruktúre, môže vyvíjať aj viacero aktivít, ktoré jeho životu dávajú určitý vektor a zmysel. Môže napríklad svoju životnú energiu investovať do udržania alebo do zmeny uvedeného miesta.

Spôsoby rozpoznávania dominancie

Najprv sa zameriame na utváranie hierarchických poriadkov v malých skupinách, t. j. v skupinách, kde sa ich členovia dokážu navzájom identifikovať ako jednotlivci. Takouto skupinou je aj triedny kolektív. Pri utváraní žiackych kolektívov sa vrodené mechanizmy regulujúce distribúciu mocenských statusových postavení uplatňujú najmä v nižších vekových kategóriách, a teda aj v nižších ročníkoch školskej dochádzky. Treba rátať aj s tým, že v žiackych kolektívoch sa zväčša nachádzajú rozdielne „vychovaní“ jedinci, pod čím mienime to, že sa v nich stretávajú jedinci, s odlišným priebehom rodinnej, rovesníckej či komunitnej socializácie. To znamená, že do škôl a tried neprichádzajú predchádzajúcou výchovou rovnako naformátovaní žiaci, t. j. žiaci, ktorí by mali rovnako osvojené a zažitú kultúrne regulatívny správania

⁵ Podľa sociológa Maxa Webera je človek vo svojom živote konfrontovaný nielen s nedostatkom prostriedkov nutných k uspokojovaniu jeho fyzických potrieb, ale aj s deficitom v uspokojovaní jeho psychických potrieb (najmä potreby bezpečia a potreby uznania) a tiež s otvorenosťou otázky zmyslu jeho života (Weber, 1983). V dôsledku toho sa ľudia „dostávajú do konfliktov o materiálne statky, zápasia o uznanie inými a obraňujú hodnotu svojej hodnotovej orientácie“ (Novosád, 1997, s. 16 – 17).

⁶ Usporiadaný, prehľadný a zrozumiteľný svet saturuje totiž aj ľudskú potrebu bezpečia a istoty. Potreba bezpečia a istoty je akcentovaná mnohými teoretikmi mapujúcimi spektrum ľudských potrieb (Maslow, 2014; Wust, 2019; Goffman, 1982; Boyden; Kováč, 2007 a i.).

upravujúce verejný styk indivíduí v civilizovaných spoločnostiach. Tí, ktorí sú „slušní“, majú tendenciu ustupovať tým, ktorí si tieto zábrany v procese výchovy dostatočne neosvojili a sú viac ovládaní vrozenými mechanizmami správania. Na spodných priečkach uvedenej hierarchickej štruktúry sa nachádzajú jedinci, ktorí majú v danom žiackom kolektíve najnižší status. Najčastejšie ide o jedincov slabšej fyzickej konštitúcie alebo jedincov s určitým zdravotným alebo telesným hendikepom a tiež jedincov patriacich k určitým minoritám alebo marginálnym sociálnym skupinám. Nižšie postavenie v triednej hierarchii dnes zaujímajú aj jedinci nezodpovedajúci médiami forsírovanému ideálu telesnej krásy alebo jedinci, ktorí nevyznávajú mainstreamové názory alebo nezapadajú do mainstreamového štýlu spotreby a trávenia voľného času.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že presadzovanie dominancie by malo viesť skôr k oslabovaniu, a nie k posilneniu súdržnosti danej skupiny, t. j. že mocensky stratifikované spoločenstvá budú generovať viac konfliktov a vzájomných animozít (plynúcich napríklad z bojov o nadvládu, poprípade nátlakového udržiavania svojho dominantného postavenia). Neplatí to však bezvýhradne. Akonáhle sa takéto usporiadanie jedincov ustáli, daný hierarchický poriadok sa prestane reprodukovat' mocensky, t. j. uplatňovaním bezprostredného násillia jedincov nachádzajúcich sa na vyšších priečkach danej mocenskej pyramídy nad ostatnými členmi daného spoločenstva, ale správaním podriadených. Ako už bolo povedané, nadradené postavenie určitých jedincov môže byť udržiavané nielen silou, t. j. nemusí byť len vynucované, ale môže byť stabilizované aj zdola – uznaním ich superiority zo strany podriadených jedincov. Pravdepodobnosť, že uvedené interakcie nadobudnú agresívny charakter s rizikom ich vyústenia do zranenia alebo smrti slabšieho člena uvedeného mocenského súperenia, znižuje aj schopnosť rozpoznať dominantnejšieho jednotlivca. Minimalizovanie takejto možnosti je teda viazané aj na určité kognitívne predpoklady. Z poznatkov pochádzajúcich z arzenálu vývinovej psychológie vieme aj to, že človek už od veku svojich sedemnástich mesiacov dokáže rozpoznávať spoločenskú dominanciu a relevantným spôsobom na ňu reagovať. O tom, že dôležitú úlohu tu zohrávajú vrozené vzorce správania, podľa viacerých štúdií svedčí aj to, že deti sú ju schopné rozpoznať ešte predtým, ako by si ich mohli osvojiť explicitným sociálnym učením (Mascaro, Goupil, Pantecouteau et al., 2023). V prípade rozpoznávania dominancie ide teda zrejme o kombináciu vrozených a naučených perцепčných foriem, prostredníctvom ktorých sa človek orientuje v sociálnych vzťahoch. Niektoré z týchto rozpoznávacích znakov dominancie sú dané a priori. Ide najmä o niektoré telesné znaky (napr. niektoré morfológické charakteristiky ľudského tela – jeho vzrast, muskulatúra či fyziognómia ľudskej tváre) a behaviorálne prejavy signalizujúce iným ľuďom zdatnosť daného jedinca, ktoré ho favorizujú v prípadnej súťaži o dominanciu pred menej zdatnými jedincami a ktorých rozpoznanie umožňuje týmto stretom, a teda aj potenciálnym konfliktom a ich neželaným dôsledkom, predchádzať. Jedným z týchto rozpoznávacích znakov

príslušnosti kurčitej statusovej skupine je aj modulácia ľudského hlasu. Výskumy napríklad ukázali (Cheng, Tracy, Ho & Henrich, 2016), že ľudskí jedinci v rámci skupinových interakcií spontánne menia intonáciu svojho hlasu, z ktorej sú ostatní členovia schopní dekódovať nielen informáciu o statusovom postavení týchto jedincov v skupine, ale aj to, či intencia aktivít daného jedinca smeruje k dominancii alebo podriadeniu. Napríklad prehlbovanie hlasu, súvisiace s dospievaním jedincov, je indikátorom aj jeho telesnej a psychickej vyspelosti a teda aj pripravenosti k zapojeniu sa do súťaže o statusovo výhodnejšiu pozíciu v skupine (tamže). Signalizácia postavenia v skupine a odhadovanie zámerov jedincov na základe tónu ľudského hlasu má výhodu v tom, že je flexibilnejším sprostredkovateľom týchto informácií, ako napríklad rigidné morfológické telesné znaky, keďže sa dokáže meniť situatívne, resp. kontextovo. V ľudskom svete sa k uvedeným rozpoznávacím znakom dominancie pridružujú aj menej zjavné, vizuálne a auditívne ťažšie detekovateľné signály. Ide najmä o nonverbálne behaviorálne signály, ktoré majú symbolický charakter a sú kultúrne špecifické. To znamená, že hierarchia sa v tomto prípade utvára na základe určitých symptomatických znakov a ich rozdielneho zastúpenia medzi individuami, ktorými disponovali ešte pred vstupom do interakcií, ktorých výsledkom bol vznik danej hierarchickej štruktúry. Existujú však aj modely, ktoré hovoria o tom, že tieto znaky, ktoré daného jedinca v tejto súťaži privilegujú, sú až ex post v týchto interakciách aktualizované. V tomto prípade ide teda o vlastnosti, ktoré sa vytvárajú až v priebehu formovania skupiny (Chase & Lindquist, 2009).

Podmienky stability hierarchických štruktúr

Uvedené hierarchické štruktúry sú však stabilné a v kolektívne vykonávaných činnostiach efektívne len vtedy, ak sú splnené dve nasledujúce podmienky:

1. Počet jedincov, ktorí tieto štruktúry tvoria, nesmie byť príliš veľký.
2. Stabilnou a efektívnou sa táto hierarchická štruktúra stáva len v prípade, že vznikla samoorganizáciou.

Uvedené hierarchické štruktúry, kde určitý jednotlivец prevláda nad všetkými, ktorí sú v ustanovenom hierarchickom poriadku (v „poriadku kľovania“) pod ním, a je podriadený všetkým, ktorí sú nad ním, majú teda tendenciu garantovať stabilnú štruktúru skupiny len tam, kde je veľkosť skupiny malá. Stabilita skupiny je naopak oslabená vo väčších skupinách, pretože pre členov takéhoto spoločenstva je ťažšie rozpoznať iných jednotlivcov a určiť ich spoločenské postavenie vo vzťahu k nim.⁷ V prípade ľudských spoločenstiev je horný limit početnosti individuí v skupine, ktoré sa ešte môžu osobne poznať a teda aj evidovať svoje statusové rozdiely, stanovený tzv.

⁷ Početnejšie skupiny sa preto organizujú do hierarchických štruktúr na báze iných prostriedkov, o ktorých bude reč nižšie.

Dunbarovým číslom (Dunbar's number)⁸. Akonáhle každý porozumie svojmu miestu v príslušnej hierarchickej štruktúre, nie je už potrebné, aby si svoje miesto udržiaval agresívnym správaním a sebaapresadzovaním. Keď sa vo vnútri skupiny vo vzájomných interakciách jej členov usústaví daný hierarchický poriadok, boje o mocenské postavenie v skupine samovoľne ustanú. Stane sa tak však len za podmienky, ak členom tejto skupiny bola daná možnosť, aby sa zorganizovali sami. Neplatí to vtedy, ak je daná hierarchická štruktúra implementovaná zvonka. Pravdou je, že pracovné a profesionálne športové tímy majú len veľmi malú právomoc sa samoorganizovať. O ich zložení rozhoduje zväčša niekto iný. Aj keď si ich poslanie vyžaduje delegovanie funkcií a deľbu práce, v dôsledku čoho sa v nich vytvára hierarchická štruktúra, najčastejšie ide len o formálne stanovenú hierarchiu, v ktorej sa jednotlivé statusové pozície zväčša prekrývajú s ich pracovnou pozíciou, resp. s ich funkčným zaradením v danej organizácii a sú stanovené na základe formálnych kritérií (dosiahnutého vzdelania, veku, kvalifikácie licencovanej k tomu oprávneným subjektom, reputácie získanej od externých posudzovateľov či na základe rozhodnutia externých autorít). To isté sa týka aj zloženia triednych kolektívov. I tie sú pôvodne zoskupené a zorganizované externou autoritou. To však, vzhľadom k tomu, že v danej, viac-menej nezmenenej zostave, následne koexistujú dlhšie časové obdobie, nevyklučuje, že v dôsledku ich vzájomných interakcií dôjde po určitom čase k ich samoorganizácii do hierarchických štruktúr.

Výsledky viacerých výskumov tiež poukazujú na to, že športové a pracovné kolektívy organizované na báze horizontálnych, a nie vertikálnych vzťahov, sú pri plnení určitej kategórie úloh menej výkonné. Ich členovia menej kooperujú, ich spoločné aktivity sú menej koordinované, a preto sú aj v spoločne riešených úlohách menej produktívne a menej efektívne ako tímy s ustanoveným hierarchickým poriadkom. A nielen to. Tímy, v ktorých má každý ich člen rovnaké postavenie (rovnaký status či rovnaké právomoci), zažívajú aj viac konfliktov. V hierarchických štruktúrach je potom aj riziko vnútroskupinových konfliktov oveľa menšie, ako v skupinách, kde uvedená mocenská vertikála absentuje. Deľba práce si totiž prirodzene vyžaduje delegovanie úloh a subordináciu činností, čomu viac zodpovedajú pracovné tímy s jasnou hierarchiou. Jej výhoda sa najjasnejšie ukazuje tam, kde treba robiť rýchle rozhodnutia. V prirodzene vzniknutých skupinách prevláda statusová asymetria. Povedali sme tiež, že statusovo nevyprofilované tímy (t. j. tímy bez čitateľnej architektúry statusových vzťahov) alebo tímy s formálne stanovenou hierarchiou, teda vertikálne organizačné štruktúry, ktoré nevznikajú samoorganizáciou, ale boli do daného spoločenstva implementované zvonka, sú

⁸ Podľa mena britského antropológa, evolučného psychológa a primatológa Robina Dunbara (2010). Pokiaľ ide o ľudské spoločenstvá, horná limitná hodnota uvedeného čísla predstavuje 150 jedincov. Pre každý sociálne žijúci živočíšny druh je iná, druhovo špecifická. Napríklad, pokiaľ ide o kŕdeľ sliepok, kde bol uvedený jav zaznamenaný najskôr, hodnota tohto čísla predstavuje 30 jedincov.

v spoločne prevádzaných činnostiach menej efektívne a menej produktívne.⁹ Ak tím tvoria sólisti, neplatí v nich napríklad pravidlo – *viac hláv, viac rozumu*. V takomto prípade sa nedá využiť rozumový, resp. intelligenčný potenciál celej skupiny a jeho kumulatívny efekt. Existuje viacero štúdií, ktoré skúmali vzťah medzi talentom a výkonom tímu (Ronay, Greenaway, Anicich & Galinsky, 2012; Swaab, Schaerer, Anicich, Ronay & Galinsky, 2014). V bežnom povedomí prevláda názor, že medzi talentom a výkonom existuje lineárny a takmer monotónny vzťah a obdobne – že medzi nasycovaním pracovného tímu ďalšími výkonnými pracovníkmi a výkonom, resp. produktivitou tohto tímu, existuje priama úmera. Ľudia preto prirodzene očakávajú, že viac talentov zlepšuje výkon skupiny. Spomínané výskumy však ukázali aj to, že talent zvyšuje výkon len do bodu, kedy sa ďalšie nasycovanie daného kolektívu talentmi stane kontraproduktívnym, nakoľko sa stane brzdou vnútroskupinovej spolupráce. Situácia sa v tomto ohľade stáva kritickou tam, kde sú všetci členovia daného tímu rovnako schopní, rovnako talentovaní, rovnako výkonní. Takéto zloženie skupiny zabraňuje totiž tomu, aby jednotlivci, ktorí ju tvoria, vytvorili zohratý tím.¹⁰

Dôsledky pre edukačnú prax a školskú prácu

Predmetom uvedených výskumov boli predovšetkým pracovné a športové kolektívy. V nasledujúcom texte predstavíme naše hypotézy týkajúce sa možnej aplikácie vyššie zmienených zistení na školskú realitu, t. j. aj na školské a triedne kolektívy a im zadávanú školskú prácu. Predpokladáme, že v triednych kolektívoch by mali byť tieto javy rovnako evidentné ako v tých pracovných a športových aj z toho dôvodu, že škola je priestorom, ktorému sa školo-povinný jedinec nemôže vyhnúť a v ktorom je nútený zotrvať určitú časť dňa. To znamená, že je tu nutne vystavený aj spomínanému typu interakcií a že sa nutne stáva ich nedobrovoľným aktérom. Predpokladáme teda, že obdobné to bude aj s integritou žiackych kolektívov a kooperáciou žiakov v prípade, ak je žiacky kolektív umelo zostavený tím, že sú do neho zaradení len tí naj-výkonnejší a najnadanejší žiaci, ako je to napríklad v prípade tzv. výberových tried alebo elitných škôl. I v tomto prípade možno očakávať, že:

- súperenie o moc vygeneruje v takto zloženom triednom kolektíve viac výchovných problémov (konfliktov, nežiaducich foriem správania a pod.) ako v referenčnej skupine žiakov v rovnakom veku v bežnej triede alebo bežnej škole,

⁹ Samozrejme, že súvislosť medzi výkonnosťou tímu hierarchiou dominancie nie je priamočiara, nakoľko ju ovplyvňuje množstvo faktorov. Miera korelácie medzi nimi závisí napríklad od toho, či je vytvorená hierarchická štruktúra trvalá alebo sa mení v čase, či sú na jej členov delegované úlohy, ktoré sú nepredvídateľné, premenlivé a neopakujúce sa, alebo je ich repertoár stabilný, či je úloha, ktorou je takto usporiadaný tím poverený rutinná alebo si jej riešenie vyžaduje kreativitu jednotlivých členov tímu, či sú tieto úlohy jednoduché, alebo zložité a pod. (Cantimur, Rink & van der Vegt, 2016).

¹⁰ Napríklad už x-krát sme sa nepočuli z toho, že stiahnutie tých našich najlepších hráčov z NHL nezaručuje úspech národného tímu na medzinárodných hokejových šampionátoch.

- triedny kolektív zložený z tých najlepších žiakov nebude automaticky dosahovať aj lepšie študijné výsledky a iné signifikantné efekty edukácie. V konečnom dôsledku tým môžu byť vážne dotknuté aj dôvody uvádzané v prospech existencie elitných škôl.

Dá sa predpokladať, že v skupine žiakov elitných škôl alebo elitných tried bude evidovaný väčší výskyt problémových typov správania (minimálne bude evidentným to, že nebudú takým dobrým, resp. zohratým kolektívom) ako v bežnej škole, nakoľko sa v nej ocitne veľa rovnako zdatných jedincov, ktorí si konkurujú v zaujatí miesta na vrchole mocenskej pyramídy. Na začiatku všetci jedinci, ktorí tvoria takto zložené triedne spoločenstvo evidujú, že tento kolektív nie je prirodzene stratifikovaný a ich miesto v danej štruktúre nie je jasne definované, čo ich následné aktivity orientuje na vybojovanie čo najvýhodnejšieho postavenia v skupine, na ktoré si však robia rovnaký nárok aj všetci ostatní. Dá sa tiež očakávať, že sa to negatívne prejaví aj v relevantných edukačných výstupoch, resp. študijných výsledkoch triedy vnímanej ako skupiny. Možno predpokladať, že prípadné zníženie výkonu sa zrejme prejaví len v tých oblastiach a v tých edukačných výstupoch, ktoré sú viazané na kooperáciu žiakov. Otázkou tiež je, čo je prioritným cieľom školskej edukácie – či vyprodukovať množstvo zdatných sólistov alebo ľudí schopných tímovej práce, t. j. – či je jej primárnym cieľom zvýšiť výkonnosť tímu alebo výkonnosť individuí. To zase evokuje celý rad ďalších otázok. Napríklad: Potrebujeme dnes, aby žiacky kolektív tvoril zohraný tím k tomu, aby sa dosiahli požadované edukačné efekty? Sú tieto nutne len výsledkom tímovej práce? Je teda ešte stále kooperácia (a jej predpoklady) nevyhnutným predpokladom dosiahnutia školského úspechu a kvalitného vzdelania? Žiada si prax (aktuálna spoločenská objednávka) silné individuality alebo jedincov schopných vzájomne spolupracovať? Ďalej, ako vyriešiť rozpor medzi požiadavkou sféry práce – ktorá bude zrejme uprednostňovať talentované individuality a požiadavkou občianskej sféry, ktorá favorizuje schopnosť kooperovať a žiť v zohratých ľudských spoločenstvách? Samozrejme, že uvedené otázky sú relevantné len za predpokladu, že aj pre triedne kolektívy zložené z elitných žiakov platí to isté, čo pre obdobne zložené športové či pracovné tímy. Za týchto okolností by platilo, že heterogénnejšie a prirodzene hierarchicky usporiadané žiacke kolektívy vytvárajú vhodnejšie prostredie pre kooperáciu, ako kolektívy tvorené rovnako nadanými žiakmi, ktorí si v danom žiackom kolektíve nárokujejú na rovnaké statusové postavenie.¹¹ Uvedené skutočnosti by však bolo potrebné overiť výskumom. Ak by sa uvedené súvislosti potvrdili, bude tiež zrejme nutné

¹¹ Výkonnosť fínskeho vzdelávacieho modelu sa pripisuje aj tomu, že nefunguje na segregačnom princípe, t. j. že tu nedochádza k odseparovaniu tých najlepších z pôvodného žiackeho kolektívu ich presunutím do elitných tried alebo škôl. Prax ukázala, že v takýchto heterogénnych kolektívoch dosahujú lepšie výsledky všetci – nielen tí najnadanejší, ale aj tí, ktorí by sa pôvodne nachádzali na opačnom konci uvedenej výkonnostnej škály.

diferencovať aj medzi výchovnými štýlmi a edukačnými metódami podľa toho, či sa edukačný proces realizuje v heterogénnych, prirodzene mocensky stratifikovaných žiackych kolektívoch alebo v umelo homogenizovaných kolektívoch, v ktorých prirodzené statusové asymetrie absentujú.

Rankizmus – zneužívanie statusového postavenia v hierarchii dominancie

Z vyššie uvedených dôvodov by preto uvedené skupinové procesy nemali uniknúť ani pozornosti pedagógov. Nielen tréner či podnikový manažér, ale aj učiteľ by mal byť s uvedeným možným pozadím správania svojich zverencov oboznámený, aby vedel adekvátne reagovať na prípadné pnutia, ku ktorým prirodzene dochádza aj vo vzájomných interakciách žiakov v rámci triednych či školských kolektívov, najmä ak začnú na žiacky kolektív pôsobiť destabilizujúco. Ide o to, že nežiaduce efekty sú v triednych kolektívoch generované nielen v prípade, ak sú žiacke kolektívy zostavené z rovnako zdatných jedincov, ale k uvedeným javom môže dochádzať aj tam, kde nastolená hierarchia dominancie nepôsobí v prospech triedy ako celku, ale len k prospechu tých, ktorí si nelegitímnym spôsobom uzurpovali miesto na jej vrchole. Pomerne často sa totiž na vrchol triednej mocenskej pyramídy prepracujú jedinci, ktorí sa sem dostali prostredníctvom určitých silových stratégií, intríg a manipulácie a ktorí si svoje privilegované miesto udržiavajú tým, že potenciálnych konkurentov oslabujú umelo vyvolávanými spormi a animozitami s inými členmi triedneho kolektívu. Takýto jedinci sa často vyznačujú tým, že stelesňujú mix pomerne rizikových osobnostných čŕt (egocentrizmu, agresivity, explozivity, emočnej expresívnosti, impulzívnosti a pod.). To ich disponuje k tomu, aby sa stali problémovým prvkom týchto interakcií, nakoľko majú signifikantné sklony k zneužitiu svojho postavenia v rámci triednej hierarchie na zabezpečenie neoprávnených výhod. Svoje mocenské postavenie neraz zneužívajú aj ako záštitu na beztriestné zraňovanie a ponižovanie iných. Učiteľ by mal vedieť rozlišovať medzi legitímne a nelegitímne získaným postavením na vrchole mocenskej hierarchie, medzi legitímnym využívaním vedúceho postavenia v skupine a jeho zneužitím. Mal by rozpoznať hranicu, za ktorou sa dominancia mení v nadradenosť a za ktorou správanie dominantných jedincov prestáva podporovať súdržnosť skupiny a mení sa v asociálne, t. j. kedy prestáva byť správanie dominantného jedinca sociálne stabilizujúcim prvkom triedneho kolektívu a stáva sa zdrojom anómie. Tam, kde sa daná mocenská pyramída reprodukuje zhora bez predchádzajúceho uznania superiority jedinca na jej vrchole zo strany jedincov nachádzajúcich sa na jej nižších priečkach, a kde je táto jeho dominantná pozícia naopak udržiavaná ich zneuznaním a znevažovaním, dochádza totiž častejšie ku konfliktom, ako v hierarchicky usporiadaných tímoch, ktoré vznikli samoorganizáciou. V tomto prípade sa správanie takýchto jedincov zvrháva a nezriedka dostáva aj do zóny sociálnej patológie, keďže sa ich správanie voči nižšie postaveným členom daného spoločenstva

stáva hostilným a diskriminačným. Zneužívanie svojho postavenia v hierarchii dominancie označil Robert Fuller termínom rankizmus. Fuller ním rozumie urážlivé, diskriminačné a vykorisťujúce správanie voči iným ľuďom z dôvodu ich postavenia v určitej hierarchii (2008). V širšom zmysle slova rankizmom nazývame všetky prejavy diskriminácie založené na predstave nadradenosti odvíjajúcej sa od umelo konštruovaných hierarchických poriadkov, v ktorých „niekto“ (teda ten, kto si ako jediný zasluhuje úctu, uznanie a dôstojnosť) je len jediniec, resp. skupina nachádzajúca sa na vrchole danej mocenskej pyramídy a všetci ostatní sú „nikto“ („niktoši“) (Fuller, 2006).

Úlohou pedagóga, ktorého záujmom je udržať zdravú triednu, resp. školskú klímu a zabezpečiť efektívnosť školskej práce, je monitorovať jedincov nachádzajúcich sa na oboch stranách uvedenej mocenskej škály – tak žiakov, ktorí v triednom kolektíve zastávajú dominantné postavenie, ako aj žiakov, ktorí sa nachádzajú na spodných priečkach triednej hierarchie. Ak sa uvedená hierarchia reprodukuje zdola – správaním podriadených a zakladá sa na uznaní superiority vodcu, ktorého postavenie v triednom kolektíve je garantované jeho prirodzenou autoritou, je všetko v poriadku a učiteľ nemusí do daného poriadku výchovne zasahovať. Ak sa však uvedená asymetrická mocenská štruktúra reprodukuje vynucovaním si podriadenosti zo strany jedinca, ktorý si svoju dominantnú pozíciu v skupine udržiava s použitím nátlaku, vydierania či zastrašovania, ide o situáciu, ktorá by nemala ujsť jeho pozornosti.

Záver

V závere nášho príspevku upriamime svoju pozornosť aj na niektoré osobitosti utvárania hierarchických poriadkov vo veľkých skupinách. Ako už bolo uvedené, v ľudskom svete býva tento poriadok udržiavaný nielen na báze vrodenej vzorcov správania, ale aj prostredníctvom normatívnej regulácie. To, že je udržiavaný nielen na báze vrodenej, ale aj získanej správania, t. j. správania regulovaného určitými spoločenskými normami, prispelo k ďalšiemu výraznému oslabeniu konfliktnosti v spolunažívaní ľudí v rámci väčších ľudských spoločenstiev. Hlavný prínos normatívnej regulácie spoločenského styku indivíduí spočíva v tom, že tieto symbolické poriadky umožnili rozšíriť početnosť jedincov organizovaných v skupinách, t. j. zásadným spôsobom prekročiť spomínané Dunbarovo číslo. V takomto prípade sa už členovia skupiny nepodriaďujú iným (dominantnejším) jedincom, ich osobnej moci či autorite, ale neosobným normám a pravidlám. V dôsledku toho klesá i riziko interpersonálnych konfliktov, nakoľko človek je ochotnejší podriaďiť sa neosobným normám, ako moci určitej konkrétnej osoby. Bohaté poznatky o uvedenej normatívnej regulácii statusových vzťahov v ľudských spoločenstvách prináša tiež kultúrna a sociálna antropológia. V ich arzenáli nájdeme pre to dostatok ilustračných príkladov. Napríklad distribúcia potravy býva v mnohých tradičných spoločnostiach regulovaná prostredníctvom širokej škály alimentárnych tabu, ktoré sa sice môžu v prvom priblížení javiť ako veľmi bizarné, ale ich

stabilizujúci efekt na skupinu je nespochybniteľný, keďže garantujú bezkonfliktnú distribúciu obmedzených potravinových zdrojov v rámci daného ľudského spoločenstva (Lévi-Strauss, 2000). Dôležitou je tiež skutočnosť, že tieto tradičné hierarchie sa ustanovili a udržali nie preto, že by ich výhodnosť (vo vzťahu k udržiavaniu sociálneho poriadku a garantovania efektívnosti spoločenských procesov, vrátane produkcie a distribúcie bazálnych zdrojov príslušnej spoločnosti) domyslel nejaký jednotlivec, ktorý ich do spoločenských vzťahov cielene inštaloval, ale preto, že prosperovali skupiny, ktoré takéto spoločenské usporiadanie rešpektovali aj bez toho, aby ho vedeli rozumovo zdôvodniť. Ako to vo svojom slávnostnom príhovore prednesenom v roku 1985 v Ústave Carla Mengera pre vzdelávanie a výskum v oblasti trhovej ekonomiky vyslovil Friedrich August von Hayek, úspešné spoločenské praktiky presahujú individuálne vedomie. Nie sú teda ani tak výsledkom individuálnej skúsenosti určitých rozumovo zdatných jedincov, ale historickej skúsenosti skupín. Jedným z dôležitých cieľov socializácie je naučiť jedincov, ktorí sa v priebehu dospievania stávajú členmi takýchto širších spoločenstiev, rešpektu k týmto neosobným normám a pravidlám. Nezastupiteľné miesto tu má práve školská socializácia. Význam hierarchie dominancie postavenej na poznaní statusovej pozície ostatných členov daného ľudského spoločenstva ustupuje úmerne s tým, ako sa členovia skupiny v priebehu času preladujú na uvedené kultúrne ustanovené normy regulujúce medziosobný styk indivíduí. Zbytočným by sa malo stať tam, kde ich bezprostredné interpersonálne vzťahy začnú byť sprostredkované uvedenými symbolickými univerzami. Hierarchia dominancie tým nemizne, je len udržiavaná a reprodukovaná na iných princípoch. Treba sa zmieriť s tým, že statusové hierarchie sú a zrejme aj naďalej zostanú neodmysliteľným sprievodným prvkom ľudského pospolitého života, keďže sa reprodukovajú nielen na báze určitých vrodenných predpokladov (druhovej skúsenosti ľudského rodu fixovanej v ľudskej genetickej výbave), ale aj na báze kultúrnej tradície a v nej naakumulovanej skúsenosti. Odstrániť ich preto z diapazónu foriem ľudského spolunažívania nie je žiaduce, ani možné. Nemalo by ísť preto o ich úplnú elimináciu ale o to, aby sme sa s nimi naučili, a to aj v školskom prostredí, pracovať tak, aby nevedli k poškodzovaniu či znižovaniu ľudskej dôstojnosti indivíduí začlenených do uvedených hierarchických štruktúr. Inak povedané – treba ich zo strany pedagógov neustále monitorovať a ustriechnuť, aby sa nezvrhávali do polohy rankizmu.

Bibliografia

- Anderson, C., & Kilduff, G. J. (2009). The pursuit of status in social groups. *Current Directions*. In: *Psychological Science*. 2009, 18,(5), 295–298. ISSN 0963-7214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01655.x>
- Cantimur, Y., Rink, F., & van der VEGT, G. S. (2016). When and why hierarchy steepness is related to team performance. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2016, 25, (5), 658–673. ISSN 1464-0643. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1148030>

- Dunbar, R. (2010). *How Many Friends Does One Person Need? Dunbar's Number and Other Evolutionary Quirks*. Harvard University Press. ISBN 978-0-674-05716-6. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rgx>
- Fuller, R. W. (2006). *All Rise. Somebodies, Nobodies, and the Politics of Dignity*. Berrett-Koehler Publishers. ISBN 987-1-57675-385-9.
- Fuller, R. W., & Gerloff, P. A. (2008). *Dignity for All: How to Create a World Without Rankism*. Berrett-Koehler Publishers. ISBN 978-1-57675-789-5.
- Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books. ISBN 0-394-70631-5.
- Henrich, J., & Gill-White, F. J. (2001). The evolution of Prestige: Freely conferred deference as a mechanism for enhancing the benefits of cultural transmission. In: *Evolution and Human Behavior*. 2001, 22(3), 165–196. ISSN 1090-5138. [https://doi.org/10.1016/S1090-5138\(00\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S1090-5138(00)00071-4)
- Chase, I. D., & Lindquist, W. B. (2009). Dominance hierarchies as a model of social structure in small groups. In P. Hedstrom, & P. Bearman (Eds.) *The Oxford handbook of analytical sociology* (s. 566–591). Oxford University Press. ISBN 978-0-19-921536-2.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., Ho, S. & J. Henrich (2016). Listen, Follow Me: Dynamic Vocal Signals of Dominance Predict Emergent Social Rank in Humans. In: *Journal of Experimental Psychology: General*. 2016, 145(5), 536–547. ISSN 0096-3445. <https://doi.org/10.1037/xge0000166>
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., Foulsham, T., Kingstone, A. & J. Henrich (2013). Two ways to the top: Evidence that dominance and prestige are distinct yet viable avenues to social rank and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013, 104(1), 103–125. ISSN 0022-3514. <https://doi.org/10.1037/a0030398>
- Kováč, L. (2007). *Prírodopis komunizmu*. Kalligram. ISBN 978-80-7149-940-4.
- Lévi-Strauss, C. (2000). *Myšlení přírodních národů*. Dauphin. ISBN 978-80-901842-9-4.
- Mascaro, O., Goupil, N., Pantecouteau, H. et al. (2023). Human and animal dominance hierarchies show a pyramidal structure guiding adult and infant social inferences. In *Nature Human Behaviour*. 2023, 7(8), 1294–1306. ISSN 2397-3374. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01634-5>
- Maslow, A., (2014). *O psychologii bytí*. Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
- Novosád, F. (1997). *Osud a volba*. Iris. ISBN 80-88778-36-0.
- Ronay, R., Greenaway, K., Anicich, E. M., & Galinsky, A. D. (2012). The Path to Glory is Paved with Hierarchy: When Hierarchical Differentiation Increases Group Effectiveness. In: *Psychological science*. 2012, 23(6), 669-677. ISSN 0956-7976. <https://doi.org/10.1177/0956797611433876>
- Schjelderup-Ebbe, T. (1935). Social behavior of birds. In: *A handbook of social psychology* (ed. C. Murchison), 947-972. Clark University Press.

- Swaab, R. I., Schaerer, M., Anicich, E. M., Ronay, R., & Galinsky, A. D. (2014). The Too-Much-Talent Effect: Team Interdependence Determines When More Talent Is Too Much or Not Enough. In: *Psychological Science*. 2014, 25(8), 1581-1591. ISSN 0956-7976. <https://doi.org/10.1177/0956797614537280>
- de Waal, A. (ed.) (2015). *The Ins and Outs of Selective Secondary Schools*. Civitas. ISBN 978-1-906837-71-6.
- Weber, M. (1983). *K metodológii sociálnych vied*. Pravda.
- Wust, P. (2019). *Ungewißheit und Wagnis*. Neu herausgegeben im Auftrag der Peter-Wust-Gesellschaft von Werner Schüßler und F. Werner Veauthier. ISBN 978-3-643-14529-1.

Doc. PhDr. Branislav Malík, CSc.

Katedra etickej a občianskej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
malik@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.52-62>

Analýza problémov začínajúcich učiteľov geografie: dôkazy z Česka

Analysis of Problems Faced by Beginning Geography Teachers: Evidence from Czechia

Artur Boháč

Abstract

This paper identifies and categorizes problems that beginning geography teachers (BGTs) face in Czech lower secondary schools. Drawing on qualitative research, the author conducted 22 semi-structured interviews with BGTs from the Liberec Region. Respondents most frequently reported time pressure linked to lesson preparation, low remuneration, low perceived prestige of teaching geography, excessive administrative workload, and challenges with student behavior and special educational needs. Communication with parents was mentioned less often. Geography-specific issues included limited access to suitable teaching aids and the underuse of fieldwork and GIS despite their curricular relevance. Differences across schools were evident in equipment, lesson allocation, and support structures. These findings are compared with previous scholarly evidence, and several recommendations were made.

Keywords: Beginning teacher. Mentor teacher. Geography education. Qualitative research.

Introduction

Reports about the low prestige of geography and suboptimal induction of beginning teachers in Czechia have surfaced in informal discussions with educators and in the media. Another impetus for the research was public debate about the planned reform of Czech education, including visions to reduce the number of lessons allocated to geography while shifting the focus from memorization of facts to competences. Problems faced by novice teachers are associated with their early departure from the profession (Hanušová et al., 2020), contributing to a growing number of out-of-field teachers or staff without pedagogical training. This article focuses on beginning geography teachers (BGTs) with a maximum of five years' teaching experience at lower secondary schools (ISCED 2), as defined by Průcha (2013). The study has two objectives:

- Identify and analyze the problems of BGTs.
- Compare the identified problems with those described in the literature.

These objectives lead to three research questions.

RQ1: What problems do BGTs face?

RQ2: Are there notable differences or similarities in the obstacles that respondents encounter?

RQ3: Does geography have specific problems that other subjects do not?

Theoretical background

The study is grounded in a constructivist and interpretivist metatheoretical perspective, which views teaching as a socially embedded, meaning-making practice shaped by individual experiences and institutional contexts (Voss & Kunter, 2020). There is a rich body of Czech and international research on novice teachers and geography education (see below), but little has been studied about beginning geography teachers in Czechia.

Novice teachers face interconnected challenges that can be grouped into:

- Emotional – stemming from a mismatch between expectations and the realities of school (Voss & Kunter, 2020), student behavior (Saleem et al., 2020), or workload (Garipov, 2019).
- Pedagogical – including difficulties engaging students, varying instructional styles, and a lack of structured induction (Aarts et al., 2019; Záleská et al., 2019; Wilcoxon et al., 2020).
- Systemic – caused by insufficient financial resources and administrative support (Saleem et al., 2020) or by the changing context of the profession (Hanušová et al., 2020).

For the problems of beginning teachers in the Czech environment, it is necessary to introduce the Competency Framework of Teacher Education Graduates (CFTEG) (MŠMT, 2023a) and the crucial curricular document Framework Educational Program for Basic Education (FEPBE) (MŠMT, 2023b). The first provides an overview of future teachers' knowledge, competences and strategies, and the latter contains a detailed curriculum plan for individual grades and subjects.

Czech novice teachers are reportedly better prepared for direct teaching than for communication with parents (Průcha, 2013). The mentor-teacher concept is currently relatively informal (Egerle, 2022). As a result, while most mentors declare that they actively assist novices, most beginning teachers say nobody helps them (Záleská et al., 2019). Table 1 presents the most frequent difficulties of novice teachers as reported by Průcha (2013).

Table 1. Activities of beginning teachers by perceived difficulty (author's processing)

Activity	Difficulty (%)
Working with underachieving students	76.6
Maintaining discipline during lessons	75.2
Keeping students' attention	70.2
Diagnosing students' personalities	63.8
Motivating students	59.6
Communicating with students' parents	57.5
Responding appropriately to unexpected developments in lessons	56.7
Applying an individual approach to students	54.6

Geography addresses the interrelations between the natural and social environment. Its breadth contributes to overloaded curricula. In an age when students can quickly find information online, geography may be perceived as superfluous, which degrades the subject's image (Knecht et al., 2020). Lambert and Morgan (2010) argue that competence in topics such as climate change and migration illustrates the necessity of geographical interdisciplinarity. Bendl et al. (2024) emphasize geographical thinking as a key feature of geography education, grounded in knowledge of core terms and cognitive operations such as analysis/synthesis and induction/deduction. Geographical thinking is linked to the highest levels of educational objectives taxonomy, such as creating, evaluating, and analyzing (Průcha, 2013). Kaya (2018) notes that geography teachers should more frequently involve students in activities with practical relevance – learning outside the classroom, using GIS, and socially responsible projects. A quarter of geography teachers at Czech lower secondary schools do not hold a degree in geography teaching, which limits these ambitions (Knecht & Spurná, 2021).

Methodology

The study draws on qualitative research, oriented toward describing, discovering, and exploring phenomena (Hennink et al., 2020). The research can be classified as a case or community study. In total, 22 semi-structured in-depth interviews were conducted with BGTs at lower secondary schools in the Liberec Region in spring 2024. The interviews were based on eight guiding questions (see Results) and lasted 30–40 minutes. Many questions were anchored in the CFTEG. The region was chosen due to the author's long-term familiarity with its educational and socio-economic context. Sample size reflected the number of existing and willing BGTs in the region. Respondents were purposively selected using snowball sampling, assuming that teachers in one area often know each other through university studies or

teacher training. All respondents were fully qualified geography teachers and are characterized in Table 2. All interviewees were informed about the purpose of the research and agreed to audio recording; the interviews were conducted via Skype. They were assured that their responses would remain anonymous.

Table 2. Selected socio-demographic characteristics of respondents (author's processing)

Respondent	Gender	Age	Years at lower secondary school	Years teaching geography	Additional employment
R1	Male	27	2	2	—
R2	Male	25	1	1	—
R3	Female	29	5	5	—
R4	Male	25	1	1	—
R5	Male	26	1	1	—
R6	Female	32	5	3	—
R7	Female	29	4	4	—
R8	Male	30	4	4	—
R9	Male	27	2	2	—
R10	Male	30	5	4	—
R11	Female	28	3	3	—
R12	Female	27	2	1	—
R13	Male	26	2	2	—
R14	Male	26	1	1	—
R15	Female	25	1	1	—
R16	Male	26	2	2	Yes
R17	Female	26	2	2	—
R18	Male	28	3	3	Yes
R19	Female	25	1	1	—
R20	Female	25	1	1	—
R21	Male	29	4	4	—
R22	Male	26	1	1	—

Results

Q1. Which obstacles most limit you in your profession?

Approximately two-thirds of participants mentioned the same five frequent difficulties. The most common was time pressure, especially lesson preparation time (1–2 hours per lesson). Second was insufficient remuneration. Third was the low perceived prestige of the teaching profession, particularly of geography. Respondents noted that the general public often sees geography as a supplementary subject. One interviewee stated: *“This effect is reinforced*

by schools that assign geography to out-of-field teachers as an easy, relaxing subject, for example, because they like travelling and know something about the world. Such an approach is not found with other subjects, such as physics or chemistry.” Fourth was excessive administrative work (class registers, correspondence, project administration). The fifth was student misbehavior and working with students with special educational needs. Only four respondents mentioned problematic communication with parents. Geography-specific problems emerged in eighth place: insufficient equipment of schools with relevant teaching aids. Geography-specific issues are discussed under questions 7 and 8.

Q2. Is your profession psychologically demanding?

Most respondents consider teaching psychologically demanding. However, one participant said: *“Every job is psychologically demanding. You need some resilience in teaching, but it is not excessively demanding.”* Many pointed to spillovers into personal life, especially bringing work home, which is almost unavoidable initially. Some complained about limited opportunities for personal growth. Half of the respondents had considered leaving teaching due to pay and doubts about their usefulness and abilities.

Q3. Were you assigned a mentor teacher or at least an induction plan when you started?

Most respondents reported that they were not assigned a mentor teacher. Several pointed to insufficient support or poor relations with the assigned mentor; in such cases, they preferred to seek help from other colleagues. Only four respondents were satisfied with their mentors. One said: *“Yes, I was formally assigned a mentor, but I learned nothing from him. In the end, a colleague with whom I share an office helped me. It’s always about people.”*

Q4. Are you satisfied with the time allocation for geography and your time planning?

There are observable differences in the time allocated to geography across grades and schools. Most respondents believe an ideal allocation would be two weekly lessons in each grade. One participant noted that even this is insufficient when planning project-based or fieldwork activities. Half of the respondents were satisfied with class size, an essential factor for time management; they saw 15–20 students as ideal, though they understood that such small groups are unrealistic in larger cities.

Q5. Are you satisfied with the material and technical equipment for teaching geography at your school?

One third of respondents were not satisfied with the equipment. One participant said: *“It is not always possible to be in a classroom with an interactive whiteboard or projector, and not every class has access to school*

tablets. In such cases, visual materials and textbook text can be useful (e.g., for text work, analysis and comparison of photographs, deduction from pictures and captions)." Many respondents noted that although they use textbooks, they mainly rely on them during preparation rather than in the classroom. They also often use online resources. Only one quarter uses textbooks in every grade. Respondents preferred workbooks and creating their own materials and presentations, despite the time burden. Negative assessments of geography textbooks were frequent, citing factual errors or outdated visual and content styles.

Q6. Which teaching tools and methods do you use?

Respondents reported trying to alternate teaching methods. They warned about occasional difficulties when introducing novel methods among conservative senior colleagues. The most common were verbal methods (explanation, text work), competence-oriented methods (group and cooperative activities), and activating techniques (discussion, mind maps, brainstorming, didactic and movement games). Half said they also used project-based learning, but only to a limited extent due to time constraints. All respondents reported not using GIS in their teaching, despite knowing it from their studies – either due to negative attitudes toward GIS, lack of time, or insufficient school equipment. They also feared students' reactions to GIS, as students often struggle with simpler tasks. Only half felt competent to teach in the field because they lacked concrete ideas, feared student behavior, or were limited by time. Although respondents use innovative methods, they often cannot avoid traditional whole-class teaching focused on explanation; they do not see it as bad, but ineffective in the long term.

Q7. Does the topic taught influence students' engagement?

Most respondents stated that the topic, combined with teaching methods, affects student activity. Positively, only one respondent admitted that he does not try to engage students who remain persistently uninterested, explaining: "*Since I work at a school with many Roma students, this is normal. I do what I can. I adapt the topic so it is closer to them. If that does not help, I give up and focus on those interested in the syllabus.*" Others strive to reach the highest levels of the taxonomy of cognitive objectives with their students. More than half observed increased interest in geography among some students. One respondent even teaches an elective called Geography in Practice.

According to respondents, the most attractive topics for students are world macro-regions rather than regions of Czechia. The Americas and Australia were frequently mentioned, and in some cases, Europe. Respondents added that students often like Europe, except for its eastern part, because many have visited European countries and can share experiences. Czechia, especially its geology and geomorphology, is unpopular. Within physical

geography, the pedosphere is particularly disliked; by contrast, some students like the atmosphere and hydrosphere. Human geography is generally more popular than physical geography. International organizations, migration, and demography are the least popular human geography topics. Cartography is very unpopular among students.

Q8. What are the most frequent difficulties your students have during geography lessons?

Responses were largely consistent: cartography and spatial orientation are the biggest problems. Spatial thinking is an issue for about half of the students, not only those with special educational needs. Related geographical and broadly critical thinking is also challenging. Other serious problems include gaps in knowledge from lower grades or from associated subjects, and a weak command of basic geographical vocabulary.

All answers are briefly provided in Table 3.

Table 3. Main results (author's processing)

Question	Main theme	Frequency	Details
Q1	Preparation time, pay, prestige, administration, behavior	12–15/22	Long preparation (\approx 1–2 h/lesson), low pay and prestige, heavy admin, student behavior and special needs support
Q2	Psychological demands	11/22	Emotional exhaustion, work–life spillover, thoughts of leaving the profession
Q3	Mentoring and induction	4/22 satisfied	Inconsistent mentoring, reliance on colleagues rather than mentors
Q4	Time allocation and class size	–	Ideal: 2 lessons/week, 15–20 students/class
Q5	Equipment and materials	7/22 dissatisfied	Outdated textbooks, limited aids, self-made materials and online resources preferred
Q6	Teaching methods and tools	GIS 0/22, fieldwork 11/22	Verbal/activating methods common; lack of time and ideas for projects or field lessons
Q7	Topic attractiveness	–	Students prefer world regions over Czechia, dislike pedosphere, cartography, enjoy atmosphere/hydrosphere
Q8	Learner difficulties	–	Weak spatial orientation, poor map skills and vocabulary, gaps in prior knowledge

Discussion

Table 2 shows that the dominant groups among respondents were BGTs with one year (n=8) or two years (n=6) of experience. This aligns with Aarts et al. (2019), who note that most beginning teachers remain in the profession during their first three years. Teaching tenure does not always match years of teaching geography; as Průcha (2013) notes, novice teachers are often assigned subjects outside their specialization. This practice did not typically affect our respondents in the sense that they taught geography. Length of practice was not as decisive as expected, though it mattered for lesson preparation and handling discipline, where experience helps.

Preparation time is the most significant problem for BGTs, followed by financial issues in the education sector. For male teachers, this is more pronounced, given societal expectations to be primary breadwinners. Some obstacles, such as salaries, affect not only novices but experienced teachers as well. Problems with communication with parents (Průcha, 2013; Hanušová et al., 2020) were not strongly present in this study. This may reflect the average socio-economic profile of the Liberec Region, neither heavily marginalized nor highly privileged. Therefore, the region is relatively representative for the whole country, considering also the urban-rural division and school sizes. In older analyses by the Czech School Inspectorate, administration was the main obstacle; the difference here may reflect current macroeconomic conditions (high inflation and rising costs).

Given the perceived lack of time, teachers should be able to generalize content – hence the need for didactic curriculum analysis (content, student activities, and cross-curricular links). Findings on lesson planning are consistent with Průcha (2013), who shows that planning is not the most challenging task for BGTs compared with other teaching activities. Frequent criticism of geography textbooks (quality and attractiveness) deserves attention, though it is sensitive because authors are often academics in geography education. Worryingly, geography seems to have a worse reputation among other teachers, principals, and the public than among students themselves – consistent with Knecht & Spurná (2021).

Support for BGTs was confirmed to function poorly, echoing Záleská et al. (2019). The current state contradicts the point of colleague cooperation in the CFTEG. Induction system needs reform, which is already underway (Egerle, 2022). Kaya (2018) recommends innovative methods with an emphasis on fieldwork, yet many BGTs find field teaching difficult; GIS usage is even more limited, despite its presence in the FEPBE. The most problematic topics, physical geography and cartography, are closely linked to the natural sciences, which students perceive as difficult. Human geography is generally more popular, though subfields like political and economic geography are less attractive. A possible way to reduce negative attitudes is to integrate physical and human geography – for example, linking the pedosphere to natural hazards or nutrition, and cartography to the age of exploration and colonial

division. However, Czech universities tend to separate physical and human geography, regional geography, and cartography into discrete courses even in teacher-training programs. It is also questionable whether even more focused teaching is feasible for teachers who already report heavy preparation loads. Students' perceived attractiveness of topics in geography merits deeper investigation.

Although contemporary geography didactics reduces rote facts, instruction is hard to manage without students mastering basic geographic terminology, which implies some memorization. Spatial thinking is a fundamental cognitive mode in child development (Piaget & Inhelder, 1956). It can be fostered through mental mapping and compass work, ideally outdoors. At ISCED 2 ages, critical thinking also develops; spatial and critical thinking jointly form geographical thinking – how we perceive spatial relations at multiple hierarchical levels.

Most respondents did not criticize their university studies, but no firm conclusion is drawn here because many graduated from the author's university. Some suggested that universities should better prepare students for the administrative workload, in coordination with partner schools where teaching practice takes place.

Conclusion

The research questions posed in the introduction were answered as follows:

RQ1: Respondents pointed to several problems, with the five most salient: chronic time pressure, low pay, low prestige of the teaching profession, especially in geography, heavy administrative tasks, and student misbehavior or work with students with special educational needs. Using the typology of problems of novice teachers (see Introduction), two emotional and three systemic barriers were identified; the pedagogical problems mentioned were less severe.

RQ2: The most pronounced differences across answers concerned equipment quality, lesson planning, and teaching competences. The strongest consensus concerned poor remuneration, dissatisfaction with the prestige of teaching (especially geography), and problematic cooperation with students. Length of practice has some influence on BGTs' problems (e.g., planning, preparation burden, confidence in managing discipline). Still, among BGTs, there is no clear linear relationship whereby more years always mean fewer problems or lower exit intent.

RQ3: Regarding geography-specific issues, its low prestige, students' difficulties with geographical and spatial thinking, and insufficient knowledge and skills linked to primary-school content are noteworthy.

The findings were compared with existing literature, and several discrepancies emerged. No extensive problems in communication with parents were observed here, and administrative burden was not perceived as

the primary issue. There are also inconsistencies between BGTs' everyday realities and official documents of the Ministry of Education. General and systemic/emotional problems outweigh specific and pedagogical ones. While geography has discipline-specific challenges, their importance is overshadowed by the status of geography in society. These problems lead many BGTs to contemplate leaving the profession; low prestige and pay may dampen teacher enthusiasm, which students perceive.

In conclusion, it is hoped that geography, essential for understanding today's globalized world, will maintain or strengthen its position within the planned education reform. Teachers should, by example, promote geography that examines diverse spatial interactions linked to everyday life and leverages advanced technologies, provided that conditions are in place.

The study is limited by reliance solely on self-reported perceptions from BGTs, without triangulation through classroom observations, student feedback, or mentor perspectives; therefore, they capture perceived rather than enacted practices. Future research should extend this work through multi-regional/national comparative designs, mixed-methods approaches that include lesson observations or student outcomes, and longitudinal tracking of teacher trajectories beyond the induction phase.

Bibliography

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2019). Providing a good start: Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Bendl, T., Marada, M., & Krajňáková, L. (2024). Breaking down the complexity of geographical thinking: A European perspective. *Geography*, 109(3), 153–162. <https://doi.org/10.1080/00167487.2024.2395178>
- Egerle, J. (2022). Adaptation period of beginning teachers from the point of view of strategic documents – Czech Republic and Bavaria. *Czech-Polish Historical & Pedagogical Journal*, 14(1/2), 55–69. <https://doi.org/10.5817/cphpj-2022-004>
- Garipov, I. (2019). Developing an effective beginning teacher support system for modern schools. *Revista San Gregorio*, 1(32), 8. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i32.987>
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. SAGE.
- Kaya, N. (2018). Main challenges in front of teachers to teach geography more effectively: A phenomenological research. *Review of International Geographical Education Online*, 8(2), 371–393.

- Knecht, P., Spurná, M., & Svobodová, H. (2020). Czech secondary pre-service teachers' conceptions of geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(3), 458–473.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1712687>
- Knecht, P., & Spurná, M. (2021). Does specialization in geography teaching determine teachers' conceptions of geography teaching? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(3), 242–260.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1970967>
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11–18: A Conceptual Approach*. Open University Press.
- MŠMT (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: společné profesní kompetence*. Praha: MŠMT ČR.
- MŠMT (2023b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. Routledge.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Saleem, A., Muhammad, Y., & Masood, S. (2020). Classroom management challenges and administrative support in elementary schools: Experiences of novice public-school teachers. *UMT Education Review*, 3(2), 29–46.
<https://doi.org/10.32350/uer.32.02>
- Straková, J., & Simonová, J. (2024). Why do teachers leave schools? Evidence from lower secondary schools in the Czech Republic. *International Journal of Educational Management*, 38(5), 1444–1458.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0361>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
<https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wilcoxon, C., Bell, J., & Steiner, A. (2020). Empowerment through induction: Supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52–70.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0022>
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Induction of beginning teachers in kindergartens, primary, and secondary schools from the perspective of key actors. *Pedagogická orientace*, 19(2), 149–171.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

RNDr. Artur Boháč, Ph.D.

Department of Geography

Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education

Komenského 314/2, 460 01 Liberec, Czech Republic

artur.bohac@tul.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.63-71>

Vzt'ah učiteľa a žiaka v kontexte školského šikanovania: rola obrancov a prihliadajúcich

The Teacher-Student Relationship in the Context of School Bullying: the Role of Defenders and Bystanders

Kristína Dědová, Petra Jedličková, Juraj Sedláček

Abstract

The study aims to investigate the relationship between the quality of the teacher-student relationship and students' roles in school bullying situations, focusing on bystanders and defenders of victims. The aim was to identify whether positive relationships with teachers can promote students' prosocial behavior and contribute to them active intervention in bullying. The results of the research indicator that a significant relationship was notes confirmed between the defender and bystander roles and relationships with the teacher. The findings point to the importance of analyzing other variables that play a role in bullying.

Keywords: Relationship teacher – student. Bystander. Defender. Bullying.

Introduction

Bullying is a complex social phenomenon that affects the emotional, social and academic functioning of children and adolescents. It is a form of aggressive behavior in which an individual or group is intentionally harmed, often in the context of an imbalance of power. In a school environment, bullying has serious consequences not only for the victims, but also for the overall school climate and relationships between students.

The term bullying comes from the French word “chicane”, which means malicious harassment, abuse, torment, persecution (Řičan, 1995). Olweus (1993) characterizes bullying as when a child is bullied or victimized when he is repeatedly exposed to negative actions by one or more persons over a period of time. Bullying is understood as intentional harm that takes place between an aggressor and a victim. Bullying involves aggressive, intentional acts carried out by a group or individual repeatedly and over a long period of time against a victim who cannot easily defend himself. Bullying is repeated negative behavior that aims to harm or intimidate victims (Andersen et al., 2015, p. 1). It is considered unfair and immoral behavior (Romera et al., 2019), a serious offense and illegal action that is independent of school rules, while causing harm to the victim (Thornberg et al., 2017). Bullying is

an unacceptable phenomenon that occurs to varying degrees and forms in schools (Hellström et al., 2015; Thornberg, 2015). According to Kolář (2011), one can talk about various external manifestations of bullying, on the basis of which he describes individual forms of bullying. Bullying is divided into: (a) direct and indirect bullying, (b) physical and verbal bullying, (c) active and passive bullying. An external view of bullying is essential for the first orientation to the problem of bullying. It helps to separate bullying from other forms of aggressive behavior.

Research also confirms that the quality of the teacher-student relationship can be either a risk factor or a protective factor in relation to the occurrence of bullying. The results of the study (Sulkowski, & Simmons, 2017) indicate that quality teacher-student relationships can act as a significant protective factor that reduces the psychosocial stress associated with peer victimization. The findings showed that positive interactions between teachers and students, good peer relationships, and perceptions of fair school rules are negatively associated with the occurrence of victimization and the level of psychosocial stress. However, of all the variables examined, teacher-student relationships had the most significant impact. In other words, a quality and supportive teacher-student relationship can reduce the negative consequences of peer bullying and is an effective tool for prevention and intervention in the school environment.

Espelage (2014) supports a multi-system approach to understanding bullying and preventing it more effectively. At the most cost-effective level, all teachers in schools should have the opportunity and professional development opportunities to understand bullying and learn how to intervene and address it. She suggests that teachers and students work together to gain knowledge and skills to reduce bullying and promote prosocial behavior. But student-teacher collaboration alone will not bring about real change in bullying. Teachers and the entire teaching staff, along with the principal, must work together to influence the ecology (the social climate of the school). She suggests the following effective steps in schools:

(a) First, schools should involve parents in their school committees and work together to coordinate various school events with the participation of other parents, providing transportation, childcare, and meals. Newsletters and e-mails should also be used to communicate with parents.

(b) Second, many schools have partnered with community agencies and faith-based organizations to address bullying and ensure that youth and their families know where to seek help. Some schools host anti-bullying events at family recreation centers, museums, and various festivals.

(c) Third, school administrators should work closely with local media to highlight their bullying prevention initiatives and encourage community involvement. It recommends that October of each year be designated as Bullying Awareness Month. Youth should also be actively involved in bullying prevention and intervention.

Bullying is a serious social and pedagogical problem that negatively affects mental health, social relationships and school climate. The relationship between teachers and students plays a key role in both preventing and solving bullying, because teachers can act as important moderators of behavior in the classroom. Their sensitivity, attitude and ability to respond adequately to manifestations of aggression directly affect the level of safety and trust that students experience in the school environment, therefore, examining these relationships is extremely important in the school environment.

The aim of the study is to examine the prevalence of bullying, gender differences in bullying behavior. We are interested in the relationship between bullying, or rather individual role groups (defender, bystander) and the quality of the relationship between teacher and student. We want to determine the differences in the perception of the quality of the relationship between teachers and students with respect to role groups.

Research methods

Bullying Questionnaire (Olweus, 1996)

Bullying behavior was measured abbreviated version Questionnaire on bullying. Introduction questionnaire included short definition bullying. Questionnaire contained 6 items focused on analysis individual roll groups students in the classroom (aggressor, victim, defender, non-participants) bullying). For the criterion confirmations bullying (Solberg, Olweus, 2003) considers occurrence given behavior over the past two or three months and not only how is it right now now, whether last week.

Teacher-Student Relationship Scale (Delaware School Climate Survey-Student, Bear et al., 2011)

The Teacher-Student Relationship Scale is part of the School Climate Questionnaire (Bear et al., 2011). Teacher-student relationships refer to the perceived quality of interactions with adults in the school; in particular, teachers' expressions of warmth, respect, fairness, and recognition. Respondents respond on a 4-point Likert scale (0- I cannot judge, 1- strongly disagree, 2- disagree, 3- agree, 4- strongly agree).

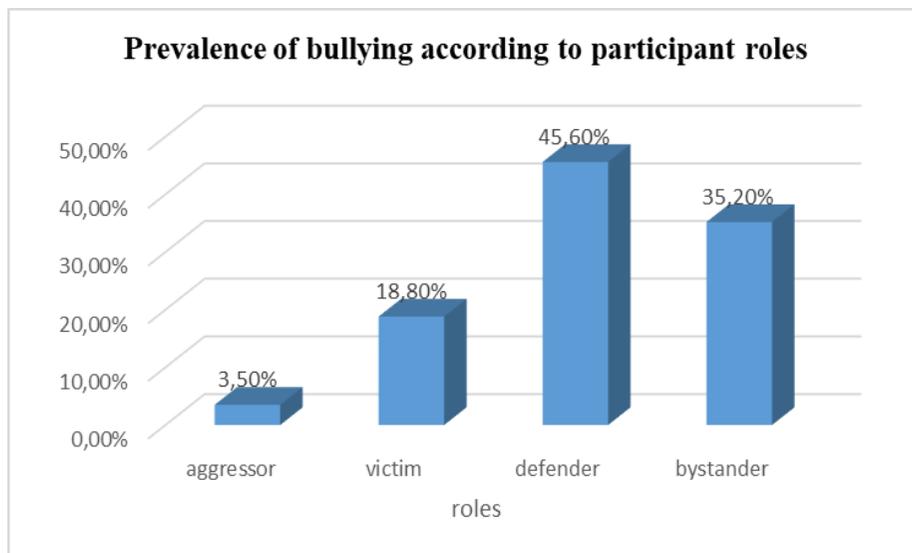
Research file

The research sample consisted of 719 respondents, of whom 194 were men and 525 were women. The average age of men was (M=19.6; SD=1.55), and of women (M=19.74; SD=1.55). Participation in the research was anonymous and voluntary, and respondents could discontinue the research at any time. Data collection was conducted in a combination of in-person and online methods.

Research results

One of the objectives of the research was to analyze the prevalence of bullying. The results of the research showed that the number of aggressors is 25 (3.5%), victims 135 (18.8%), defenders 328 (45.6%), and bystanders 253 (35.2%). The results are shown in more detail in Chart No. 1.

Chart No. 1: Incidence of bullying in relation to individual role groups



We then analyzed the frequency of occurrence of individual role groups with respect to bullying behavior. The results showed that 54 men (8.3%) and 274 women (42.3%) were in the defender role, and 47 men (7.3%) and 206 women (31.8%) were bystanders.

Given the nature of the data, we used Spearman's correlation coefficient. Within the individual roles and perceptions of the relationship with the teacher, we did not demonstrate a statistically significant connection with the role of defender, but in the role of bystander, we confirmed significance, which was very weak ($p < .05$). The results of the correlation analysis are presented in Table 1.

Table 1: Correlation relationship of the defender role, taking into account the teacher-student relationship

Variables	M	SD	Defender	Bystander
Teacher-student relationship	10.3	3.16	.022	-.08*

Teacher-student relationship; * $p < .05$

We used the Welch coefficient to test for differences. For the defender role, we did not show statistically significant differences in the teacher-student relationship compared to students who did not participate in bullying ($p > .05$). For the bystander role, we did not show statistically significant differences in the quality of the teacher-student relationship ($p > .05$). The results are presented in Table 2.

Table No. 2: Testing differences – teacher-student relationship with respect to individual role groups

Variables	role		t(646)	p	Cohen's d		
	M	SD				M	SD
Defender x Teacher-student relationship	10.2	3.08	10.4	3.23	.913	.362	.0717
Bystander x Teacher-student relationship	10.5	3.13	10.1	3.19	-1.53	.127	-.123

Teacher-student relationship; * $p < .05$

Discussion

One of the main objectives of the research was to examine **the prevalence of bullying** in the school population and to identify the extent to which students engage in individual roles within this social phenomenon. The results obtained provide an important picture of the incidence of bullying and the dynamics of relationships between students.

The findings showed that 25 students (3.5%) were in the role of aggressor. This relatively low proportion indicates that overt bullying behaviour, such as physical or verbal assault, is not dominant in the sample studied, but its presence is still significant, as even a small percentage of aggressors can have a significant impact on the classroom climate and the overall social environment of the school. A much higher proportion was recorded in the group of victims of bullying, which included 135 students (18.8%). This figure is alarming, as approximately one in five students in our research reported having been a victim of bullying. This result confirms that bullying remains a serious and widespread problem in the school environment. The largest group in our research were defenders, i.e. students who actively sided with the victims or tried to stop the bullying. There were 328 students (45.6%) in this category. This high proportion can be interpreted as a positive

signal, indicating the presence of prosocial values and empathy among the majority of students. It also points to the potential that schools can exploit in preventing bullying by strengthening the role of defenders and promoting collective responsibility for a safe and respectful school environment. According to findings in the USA (Roberts et al., 2013), 25% of students in urban schools have been bullied, compared to 29% in suburban schools and 30% in rural schools. A Spanish study of 5th and 6th grade students showed similar rates of bullying in urban and rural areas (Rodríguez-Álvarez, Navarro, & Yubero, 2022). Overall, the results indicate a significant imbalance between the number of aggressors and victims, which may also reflect social dynamics in which a smaller group of initiators influences a larger group of classmates. At the same time, the high number of defenders points to the possibilities of effective intervention – if the school manages to systematically develop prosocial behavior, promote empathy and reduce tolerance for bullying, the rate of victimization can also be significantly reduced.

The results of the analysis of the distribution of role groups in the context of bullying behavior pointed to interesting **gender differences**. We specifically focused on the role of defenders and bystanders. The most numerous group in our research were defenders, students who actively intervened on behalf of victims. This role included 54 men (8.3%) and up to 274 women (42.3%). This result suggests that girls tend to take on a prosocial role more often, which may be related to their higher level of empathy, sensitivity to social relationships and a greater tendency to supportive behavior. Similarly, up to 206 women (31.8%) and only 47 men (7.3%) were in the bystander role. Overall, these results point to gender-specific differences in roles associated with bullying, with women more often in the defender position, while men are less involved in both roles. This suggests the need for a differentiated approach to prevention and intervention by gender, especially in the area of supporting boys to more actively engage in the defender role and develop empathy.

As part of the analysis of the relationship between **the perception of the relationship with the teacher and the role of the student in the context of bullying**, we found interesting, although only partially statistically significant, results. It turned out that the perception of the relationship with the teacher does not play a significant role for students who find themselves in the role of defender. In other words, the quality of the relationship with the teacher was not associated with a higher probability of the student taking the side of the victim or actively trying to stop the bullying in our sample. This result may indicate that students' defensive behavior is to a greater extent conditioned by internal personality factors (e.g., empathy, moral values, self-efficacy) or the group norm of the classroom, rather than by the relationship with the teacher itself. Several studies confirm that warm, supportive, and non-conflictual relationships between teachers and students are associated with lower levels

of antisocial and aggressive behavior, including bullying. Conversely, negative, tense, or conflictual teacher-student relationships are often associated with an increased likelihood of engaging in bullying or other problematic behavior (Lucas-Molina et al., 2015).

A statistically significant but very weak association was found for the bystander role. This result suggests that the perception of the relationship with the teacher can to some extent influence the behavior of a student who becomes a passive witness to bullying. Students who perceive the relationship with the teacher as less supportive or less trustworthy may be less motivated to intervene on behalf of the victim because they do not believe in the effectiveness of the teacher's response or in the fairness of the system. Conversely, if a student perceives the teacher as fair, helpful, and consistent in resolving conflicts, they are more likely to behave more actively—for example, by warning the teacher or supporting the victim.

Overall, the results can be interpreted as indicating that teachers play a significant, but not direct, role in the bullying prevention process in schools. A high-quality and trustworthy relationship between teacher and student does not directly increase the proportion of defenders, but it can reduce the level of passivity among bystanders and support a culture of openness and trust, which is crucial for effective bullying prevention.

Bibliography

- Andersen, L. P., Labriola, M., Andersen, J. H., Lund, T., & Hansen, C. D. (2015). Bullied at school, bullied at work: a prospective study. *BMC Psychology*, vol. 3, no. 35, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0092-1>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of school psychology*, vol. 49, no. 2, pp. 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, vol. 53, no. 4, pp. 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying – adolescents' own views. *Archives of Public Health*, vol. 73, no. 4, <https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4>
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. 332 s. ISBN 9788073678715.
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, vol. 52, no. 3, pp. 298-315. <https://doi.org/10.1002/pits.21822>

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., & Yubero, S. (2022). Bullying/Cyberbullying en Quinto y Sexto Curso de Educación Primaria: Diferencias entre Contextos Rurales y Urbanos [Bullying/cyberbullying in 5th and 6th year of primary education: Differences between rural and urban areas]. *Psicología Educativa*, vol. 28, no. 2, pp. 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying: An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Říčan, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, vol. 29, no. 3, pp. 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2017). The protective role of teacher-student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, vol. 55, no. 2, pp. 137-150. <https://doi.org/10.1002/pits.22086>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Hong, S. J. (2017). Bullying and repeated conventional transgressions in Swedish schools: How do gender and bullying roles affect students' conceptions? *Psychology in the Schools*, vol. 54, no. 9, pp. 1189-1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22054>
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the socioecological square. *Confero*, vol. 3, no. 2, pp. 161-203. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.1506245>

The study was created within the UGA project V/3/2025 entitled The Role of Teachers and Students in School Factors Supporting Bullying.

Mgr. Kristína Dědová

Department of Pedagogy

Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education

Dražovská 4, 949 01 Nitra

kristina.dedova@ukf.sk

Doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.

Department of Pedagogy
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education
Dražovská 4, 949 01 Nitra
petra.jedlickova@ukf.sk

Doc. ThDr. Juraj Sedláček, PhD., DiS.

Institute of Social Work and Social Policy
University of St. Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Social Sciences
Bučianska 4/A, 917 01 Trnava
juraj.sedlacek@ucm.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.72-84>

Vstup dítěte do základní školy pohledem studentů učitelství v České republice

A Child's Entry into Primary School from the Perspective of Student Teachers in the Czech Republic

Iva Košek Bartošová

Abstract

An irreplaceable role in the preparation of students in the field of Teacher Training for the 1st grade of Primary School at the University of Hradec Králové is played by pedagogical practice, which forms a comprehensive system throughout the entire study. In this paper, I focus on one of its forms – Block Practice (in the 3rd year of study), which takes place in the 1st grade of Primary School. Its aim is to participate in and observe the peculiarities of educational work in the 1st grade at the beginning of school attendance. The research deals with the issue of pupils entering the 1st grade of primary school in the Czech Republic. The aim of the research is to analyse the first school day (2020 – 2024) of pupils in the first grade of primary school (categorization of activities with the creation of a typology of models - scenarios of the first school day) and further to analyse the adaptation of the class in the first school week from the perspective of future teachers. The observed period is very important from the perspective of pupils and parents for the formation of an attitude towards school, for its adaptation and for the current educational process.

Keywords: The First school day. Typology of scenarios. Adaptation of pupils. Block practice in the 1st grade of Primary School. Teaching practice.

Úvod

Vstup do základní školy je považován za důležitý mezník v životě dítěte. První školní den je pro žáka i jeho rodiče (či prarodiče) mimořádně silným a emocionálně zbarveným okamžikem, který může zásadně ovlivnit jejich postoj ke škole. Pro učitele, který uvádí dítě do školního světa, jde o velmi náročný čas – během krátkého slavnostního dopoledne zaujmout, podpořit a současně vytvořit atmosféru důvěry a jistoty.

V České republice, stejně jako v Polsku, na Slovensku či ve Francii, začíná školní rok obvykle 1. září. Pouze v případě, že tento den připadne

na víkend, je zahájení přesunuto na nejbližší pondělí. V jiných evropských zemích, například v Německu či Španělsku, začíná školní docházka v průběhu prvních čtrnácti dnů září.

V Německu vznikla v roce 1817 tradice, kdy děti nosí v první školní den do školy kornouty plné dobrot. Tradice kornoutu (Schultüte nebo Zuckertüte) původně vznikla v Sasku, postupně se rozšířila do celého Německa a českého příhraničí. Vždy je první školní den ve všech evropských zemích ve slavnostní atmosféře.

Vzhledem k tomu, že období vstupu dítěte do školy představuje klíčový moment jeho edukační dráhy, je nezbytné systematicky připravovat budoucí učitele na jeho zvládnutí. Studium zahrnuje Blokovou praxi v 1. třídě (Bartošová, 2014), během níž studenti pozorují aktivity učitele a žáků. Za období pěti let (2020–2024) bylo získáno dostatek materiálů k realizaci výzkumného šetření.

Cílem studie je analyzovat a kategorizovat nejčastější činnosti realizované v průběhu prvního dne školní docházky, navrhnout typologii možných modelů (scénářů) a následně zkoumat jejich vztah k úrovni adaptace žáků. Jelikož tato problematika dosud nebyla v české ani slovenské pedagogické literatuře komplexně popsána, lze tento výzkum chápat jako přínosný příspěvek k hlubšímu porozumění organizačním a psychologickým aspektům přechodu dítěte z předškolního do školního vzdělávání.

Stručný popis řešené problematiky

V roce 2024 se u nás zapsalo do 1. tříd základní školy 142 718 dětí (MŠMT, 2025), což lze považovat za vysoké číslo. Problematice prvního školního dne a týdne je bohužel věnována velká pozornost především laické veřejnosti.

V zahraničí se můžeme setkat s publikacemi pro rodiče budoucích prvňáčků, např. „My First School Day“ (Marleau, 2009). Nalezneme odborné články, které se zabývají různými aspekty prvního školního dne, jeho významem atd. (např. Gutteling, Weerth, Buitelaar, 2005; Tuckman, Monetti, 2010; Alexander, Winne, 2006). Publikace se ale většinou zaměřují na praktické rady – co mít s sebou první den, jak navázat kontakt s ostatními žáky (Peters, 2010). O pocitech a obavách dítěte při vstupu do 1. třídy ZŠ se zabývá publikace Tommy’s First Day (Shawntee, 2022).

V posledních letech se v regionálním (středoevropském) výzkumu objevují práce, které se věnují bezprostředním adaptačním problémům dětí při vstupu do školního vzdělávání. Slovenské studie mapují jak experimentální intervence, tak názory učitelů: adaptační program With a Smile to School byl ověřen v pilotních šetřeních a popisuje strukturované metody k řízení přechodu dětí do školy (Borbélyová, Slezáková, Tirpáková, Kurucová, 2019). Empirické zpracování názorů učitelů přinesla studie Teleková, Marcinekova, Tirpáková a Gonda (2023), která identifikuje hlavní příčiny maladaptace

z perspektivy praxe a ukazuje potřebu cílených opatření v rané fázi školní docházky. Výzkumy zaměřené na optimalizaci přechodu z předškolního prostředí pomocí programů a intervencí (Marcinekova et al., 2020) potvrzují možnost systematické přípravy dětí a spolupráce mateřských a základních škol. V českém prostředí se téma adaptace žáků v prvním ročníku objevuje stále častěji v odborných pracích a závěrečných studentských studiích (např. Čermáková, 2023; Janouchová, 2021), zatímco inspekční a metodické materiály poskytují doporučení pro praxi, zejména v kontextu návratu k prezenční výuce po pandemii (Česká školní inspekce, 2022).

Problematika prvního dne zaměřená na učitele žáků první třídy, která by napomohla kvalitnější přípravě, dosud není dostatečně popsána. V české pedagogické literatuře (Opravilová, Kropáčková, 2016; Bednářová, Šmardová, 2017; Kutálková, 2014; Jucovičová, Žáčková, 2014; Franclová, 2013; Špaňhelová, 2008) se autoři zaměřují na dítě, jeho školní zralost a připravenost, zápis a vstup do první třídy. První den ve škole a adaptaci v prvním týdnu zmiňuje částečně Beníšková (2007). Upozorňuje na významné životní změny pro dítě i rodinu při zahájení povinné školní docházky, zdůrazňuje roli učitele v tento slavnostní den i týden. S tím souvisí sledovaná adaptace žáků. Adaptace žáků je velmi individuální a u každého jedince trvá různě dlouhou dobu. Psychologové (Říčan, 2010; Langmeier, Krejčířová, 2006; Vacínová, 1989) zdůrazňují, že první okamžiky ve škole jsou klíčové a mohou ovlivnit další život jedince (Valsiner, 1988, 2012).

Bloková praxe v 1. třídě ZŠ zařazená v systému pedagogických praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové má za cíl propojit poznatky vývojové psychologie, obecné a školní pedagogiky a umožnit studentům účast na výchovně-vzdělávací práci v prvním týdnu. Studenti zaznamenávají činnosti a aktivity během prvního dne, sledují individuální zvláštnosti dětí a sdílejí své záznamy v e-learningové diskusi v Moodle. Pro výzkum bylo využito strukturované pozorování posledních pěti let.

Cíl výzkumu

Záměrem výzkumu je identifikovat a analyzovat činnosti realizované během prvního dne školní docházky v 1. ročníku ZŠ a popsat různé aktivity (scénáře) průběhu tohoto dne. Dále je předmětem zkoumání, zda jednotlivé typy scénářů mohou mít statisticky významný vliv na úroveň adaptace žáků v průběhu prvního týdne ve škole.

V rámci výzkumu je snaha odpovědět na následující otázky: Jaké nejčastější kategorie činností se uplatňují v prvním dnu v první třídě? Mají činnosti prvního školního dne vliv na adaptaci žáků?

Metodologie výzkumu

Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu byl použit smíšený výzkumný design. V první fázi bylo provedeno otevřené kódování a kategorizace popisů

pozorování prvního školního dne a souvislostí adaptace během prvního týdne školní docházky za období pěti let (2020 – 2024).

V druhé fázi výzkumu byly porovnány vzájemné souvislosti mezi jednotlivými prvky programu prvního dne a mírou adaptace; pro statistické ověření vztahu byl použit výpočet koeficientu korelace. Na základě shlukové analýzy byly vytvořeny typologie scénářů prvního školního dne. Pomocí chí-kvadrát testu byla komparována úroveň adaptace třídy (z pohledu studenta) a typ scénáře prvního školního dne získaný ze shlukové analýzy.

Pozornost při sběru dat byla zaměřena zejména na pedagogické a organizační složky prvního dne. Data byla tedy analyzována retrospektivně s cílem navrhnout nový model vhodný do budoucna.

Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvořili žáci prvních ročníků základních škol. Celkem za období roku 2020 – 2024 bylo strukturovanému pozorování podrobena N = 255 hodin (Tab. 1) prvního dne v září v první třídě na celkem 255 základních školách (celkem pozorováno 5263 žáků prvních tříd).

Tab. 1: Rozložení výzkumného souboru

Rok	Četnost	Procenta [%]
2020	62	24,32
2021	52	20,39
2022	62	24,32
2023	45	17,64
2024	34	13,33
Celkem	255	100

Lze hovořit o záměrném výběru výzkumného souboru. Všichni pozorovatelé – studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ (N = 255) – byli proškoleni v metodice pozorování.

Výsledky výzkumu

Cílem výzkumu bylo mapovat a podrobně zkoumat aktivity realizované během prvního dne školní docházky. Součástí studie bylo rovněž prověřit, zda různé formy a průběh těchto aktivit ovlivňují úroveň adaptace žáků na začátek školní docházky.

Výzkum byl rozdělen na tři části. První část se zabývala *analýzou a kategorizací činností prvního školního dne žáků prvních tříd z let 2020 – 2024*.

Druhá část je zaměřena pomocí shlukové analýzy *na vytvoření typologie modelů – scénářů činností prvního školního dne* vycházející ze vzniklých kategorií za stejné období.

V třetí části se realizovala nejdříve *analýza adaptace třídy v prvním školním týdnu školní docházky* a následně se provedla *komparace celkové úrovně adaptace třídy* na základě pohledu studentů v rámci pozorování prvního týdne v první třídě *a typologie modelu prvního dne (také kategorií činností)* vytvořené pomocí chí-kvadrát testu.

Vzhledem k rozsahu článku jsou uvedeny nejdůležitější poznatky přispívající k návrhu optimálního prvního školního dne.

Analýza a kategorizace činností prvního školního dne

Zjištěné aktivity představují široké spektrum činností, jež lze považovat za typické prvky organizačního, společenského i adaptačního charakteru. Na základě obsahové analýzy a kódování bylo z 255 záznamů pozorování prvního dne ve škole technikou otevřeného kódování stanoveno 19 kategorií (pedagogicko-organizačních), které představují aktivity průběhu prvního školního dne (Tab. 2). Tři kategorie byly vyřazeny pro nízkou četnost: prohlížení učebnic, společné fotografování žáků a špatná organizace dne.

Tab. 2: Kategorie aktivit – činností

Kategorie	2020	2021	2022	2023	2024	suma
1 Slavnostní projev vedení školy	45	44	46	37	25	197
2 Seznámení se školním prostředím	13	7	6	9	5	40
3 Adaptační hry	6	5	3	3	2	19
4 Organizační pokyny rodičům	32	30	31	27	24	144
5 Prezenty ze strany školy, sponzorů	34	22	27	27	14	124
6 Seznámení žáků navzájem	8	6	6	5	7	32
7 Poslech příběhů	5	1	3	2	0	11
8 Společné zpívání	4	2	11	3	5	25
9 Návuk říkanky	7	9	8	3	7	34
10 Předávání upomínkových listů	14	8	12	6	7	47
11 Předávání drobných sladkostí	7	8	6	3	1	25
12 Uvítání mimo prostory školní budovy	15	26	20	18	14	93
13 Předávání symbolických předmětů	7	5	10	3	4	29
14 Starší žák – průvodce nováčkovi	7	6	5	5	6	29
15 Zadávání úlohy	6	5	4	1	2	18
16 Program žáků vyšších tříd	1	7	2	3	4	17
Celkem	211	191	200	155	127	884

Z výsledků je patrné, že z činností (Tab. 2) se nejvíce uplatňuje slavnostní projev vedení školy nebo zástupců města. Z analýzy vyplývá, že většina škol kombinuje více kategorií - činností. Naopak méně časté jsou prvky jako zadání úkolu či poslech pohádky, které se objevují spíše výjimečně.

Více poutavé je zahájení prvního dne mimo školní budovu, které se realizuje před školou, na obecním úřadu, ve slavnostním sále, v divadle či jiných objektech. Za slavnostní je pro žáky, rodiče i prarodiče považováno také předání upomínkového listu, tzv. pasování na „*prvňáčka*“. V některých případech je doprovázeno programem starších žáků nebo místních souborů. Na českých školách se můžeme také setkat s přidělením žáka v první třídě jednomu žákovi z deváté třídy nebo vyšších ročníků. Starší žák má nového „*prvňáčka*“ na starost, tj. chodí za ním o přestávkách, pomáhá mu, čeká na něj před školou po dobu minimálně aspoň jednoho měsíce. Je to určitě vhodná aktivita, která jednak žákovi usnadní vstup a orientaci ve škole v prvních dnech a týdnech, starší žák se pro něj může stát vzorem.

Za pozitivní a přínosné jsou činnosti, kdy se učitel v rámci první hodiny snaží žáky zapojit do aktivit, jako je zpívání, učení se říkanky – básničky, poslech nebo četba pohádky, představení se spolužákům nebo hraní adaptačních her.

Z výše uvedených činností za méně vhodné lze považovat – dávání sladkostí dětem, nebo právě často využívané předávání organizačních pokynů v úvodní hodině rodičům.

První den je akt slavnostní, kterého se účastní nejen žáci a rodiče, ale také prarodiče a příbuzní. Z toho důvodu je doporučováno předávání pokynů realizovat na přípravné schůzce před zahájením školního roku nebo v následujícím dni. Možná je i varianta, kdy rodiče ze třídy odejdou pro organizační pokyny do jiných prostor školy a žáci zůstanou s učitelem na další aktivitu (seznamovací hry, písničky, kreslení atd.).

Většina uvedených kategorií má spíše povahu pedagogickou (činnosti realizované s učitelem včetně zadávání prvního úkolu) nebo organizační jako zahájení mimo školu, poznávání školy/třídy, předávání pokynů rodičům nebo zapojení starších spolužáků tak.

Typologie modelů – scénářů činností prvního školního dne

V dalším kroku výzkumu byla provedena shluková analýza jednotlivých subkategorií, tedy činností tvořících program prvního školního dne. Do analýzy byly zahrnuty pouze proměnné s distribucí vyšší než 10 %. Dvoufázová shluková analýza odhalila pět různých kombinací činností – tzv. scénářů (modelů) prvního školního dne.

Z výsledků vyplývá, že činnosti 6 – seznámení žáků navzájem, 8 – společné zpívání, 9 – nácvik říkanky a 14 – starší žák – průvodce nováčkovi se v detekovaných modulech nevyskytly. Lze předpokládat, že jejich absence

souvisí s celkově nízkým výskytem těchto činností, neboť všechny vykazují podíl nižší než 15 %.

Na základě analýzy je identifikováno 5 modelů - scénářů 1. dne školní docházky, které se od sebe liší kombinacemi a četnostmi uvedených aktivit:

- 1. Slavnostní projev vedení školy (23 %).
- 2. Slavnostní projev vedení školy, organizační pokyny a předávání upomínkových listů (22 %).
- 3. Slavnostní projev vedení školy, prezenty ze strany školy, sponzorů a uvítání mimo prostory školní budovy (15 %).
- 4. Slavnostní projev vedení školy, seznámení se školním prostředím, organizační pokyny rodičům, prezenty ze strany školy, sponzorů a předávání drobných sladkostí (23 %).
- 5. Slavnostní projev vedení školy, organizační pokyny rodičům a prezenty ze strany školy, sponzorů (17 %).

Scénář 1 představuje strukturálně odlišný typ průběhu, neboť se omezuje na slavnostní projev vedení školy či zástupců obce a neobsahuje žádné další doprovodné aktivity. Specifický je také scénář 3, který se od ostatních liší tím, že obsahuje uvítání mimo prostory školní budovy a scénář 4, jenž se vyznačuje zahrnutím prohlídky školního prostředí a předáváním drobných sladkostí, tedy činnostmi, které se v celkovém souboru dat objevují méně často (10 %).

Z výsledků se ukazuje, že nejčastěji zastoupenou aktivitou napříč všemi moduly je slavnostní projev vedení školy nebo zástupců města/obce, který představuje jednotlicí prvek všech zjištěných modelů průběhu prvního školního dne a patří k zahájení školní docházky a představuje její tradiční součást. Významně je zastoupen také scénář 4, který zahrnuje seznámení žáků se školním prostředím, předávání prezentů ze strany školy nebo sponzorů, předávání drobných sladkostí a poskytování organizačních pokynů rodičům. Tento scénář lze považovat za typický pro současné české základní školy a pravděpodobně i nejčastěji realizovaný. Obvykle se v něm spojuje slavnostní uvítání vedením školy či zástupci obce s předáním pokynů rodičům a drobných prezentů žákům, které zajišťuje škola, sponzoři nebo samotný třídní učitel.

Do budoucna by bylo vhodné sledovat další kontexty jednotlivých zjištěných scénářů a analyzovat jejich možné pedagogické či psychologické souvislosti. Pro navazující výzkum, jehož cílem bude vytvořit návrh modelu aktivit a činností vhodných pro 1. školní den, mají tato zjištění především informační a orientační charakter, nikoli však dostatečnou vypovídací hodnotu pro tvorbu závěrečných doporučení.

Komparace celkové úrovně adaptace třídy a typologie modelů prvního dne

V další fázi výzkumu jde o zaměření na kategorizaci adaptace třídy v prvním školním týdnu. Otevřené kódování vedlo k ustanovení 2 kategorií

pro popis adaptace na první týden školní docházky. První kategorie byla nazvána „*Adaptace – celková úroveň*“ a popisuje na třech úrovních celkový dojem z adaptace (Tab. 3):

- velmi dobře – třída, ve které nebyl zaznamenán žádný projev maladaptace,
- dobře – třída, ve které adaptace celkově proběhla dobře, avšak pomaleji v porovnání s první kategorií,
- s problémy – třída, ve které nejméně jeden žák projevoval po celý týden maladaptací potíže, například plakal, nesoustředil se, měl problémy s řečí atd.

Tab. 3: Dosažená úroveň adaptace

Adaptace – level	Čestnost	Procenta
1 Velmi dobře	49	19,21 %
2 Dobře	94	36,87 %
3 S problémy	112	43,92 %
Celkem	255	100 %

Tabulka popisuje četnostní rozložení tří úrovní adaptace, jak byly vymezeny výše. Z tabulky lze vyčíst, že cca 44 % tříd vykazovalo problematickou adaptaci. Vhodné je uvědomit si, že více jak 19 % tříd vykazovalo adaptaci na úrovni velmi dobře.

Druhá kategorie, která vznikla na základě otevřeného kódování, byla pojmenována „*Adaptační souvislosti a potenciální příčiny maladaptace*“ a popisuje některé z pozorovaných nebo vydedukovaných souvislostí průběhu a výsledku adaptace. Pro účely kódování bylo původních 17 variant sruženo do 5 možností (Tab. 4).

Tab. 4: Adaptační souvislosti a potenciální příčiny maladaptace

Adaptace	Vyazuje v %	Nevyazuje v %
1 Společný přechod dětí z mateřské školy, všichni se znají	17,20	82,80
2 Počáteční ostych některých žáků	37,90	62,10
3 Horší komunikace s ostatními, nesoustředěnost	6,50	93,50
4 Žák ve třídě, který plakal	37,10	62,90
5 Dítěti chybí návyky z mateřské školy	10,80	89,20

V tabulce 4 jsou prezentovány četnosti jednotlivých subkategorií, adaptačních souvislostí. Z tabulky je zřejmé, že nejvíce jsou zastoupeny: počáteční ostych (přibližně jedna třetina případů) a subkategorie – ve třídě některý z žáků pláče. Důvody, které žáka vedly k pláči s nejčastějším výskytem jsou – stesk po mamince, nedonesený úkol, zapomenutá pomůcka doma, špatná pomůcka atd.). Ostatní varianty jsou zastoupeny méně. Za pozitivní mohou považovat nejméně zastoupenou subkategorii – horší komunikace, nesoustředěnost, která nedosahuje ani desetin případů.

V závěrečné fázi analýzy byl proveden výpočet chí-kvadrát testu (χ^2) a vytvořena kontingenční tabulka vyjadřující vztah mezi typem detekovaného scénáře prvního školního dne a celkovou úrovní adaptace žáků. Cílem bylo posoudit, zda některý z identifikovaných scénářů vykazuje lepší výsledky v adaptaci než ostatní. Výsledná hodnota testu ($\chi^2 = 8,040$; $df = 8$; $p = 0,430$) ukazuje, že mezi jednotlivými typy scénářů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v celkové dosažené úrovni adaptace žáků – zaokrouhleno na celá čísla (Tab. 5).

Tab. 5: Vztah scénář a adaptace: kontingenční tabulka (N=255)

Scénář/adaptace	Velmi dobrá	Dobrá	S obtížemi	Celkem
Scénář 1 (N=61)	21 %	45 %	34 %	100 %
Scénář 2 (N=52)	15 %	38 %	47 %	100 %
Scénář 3 (N=39)	18 %	30 %	52 %	100 %
Scénář 4 (N=60)	11 %	41 %	48 %	100 %
Scénář 5 (N=43)	26 %	29 %	45 %	100 %
Celkem (N=255)	18 %	37 %	45 %	100 %

Tabulka 5 zobrazuje procentuální rozložení míry adaptace v jednotlivých identifikovaných scénářích. Z dosažených hodnot je patrné, že nejvyšší podíl tříd s velmi dobrou adaptací (úroveň 1) byl zaznamenán ve skupině, kde byly během prvního dne realizovány činnosti odpovídající scénáři 5 (26 %). Tento scénář, charakterizovaný kombinací slavnostního projevu vedení školy, poskytnutím organizačních pokynů rodičům a předáním prezentů žákům, přitom patřil mezi méně časté (17 % ze všech uvedených případů).

Naopak nejnižší zastoupení velmi dobré adaptace (11 %) bylo zjištěno u tříd, které realizovaly činnosti odpovídající scénáři 4. Tento scénář zahrnoval seznámení žáků se školním prostředím, poskytování organizačních pokynů rodičům a předávání prezentů i sladkostí a byl současně nejčastěji zastoupený (23 %).

Výsledky tedy naznačují, že ačkoli se mezi scénáři neprokázaly statisticky významné rozdíly v adaptaci žáků, určité tendence ve vztahu mezi obsahem prvního školního dne a hladinou adaptace lze pozorovat. Tyto

poznatky mohou sloužit jako východisko pro další rozborů zaměřené na kvalitativní charakteristiky jednotlivých modulů a jejich možné dopady na děti, jejich adaptabilitu v prvních týdnech docházky do školy.

Hlavní zjištění a diskuze

Cílem výzkumu byla studie prvního dne školní docházky – systematické zmapování aktivit, definování různých modelů průběhu dne a posouzení úrovně adaptace třídy v prvním týdnu školní docházky. Současně byla zkoumána souvislost mezi jednotlivými modely a mírou adaptace žáků.

Na základě otevřeného kódování z 255 záznamů pozorování se podařilo identifikovat a popsat 19 kategorií aktivit realizovaných v průběhu prvního dne školní docházky. Z důvodu nízké četnosti se tři z nich (prohlížení učebnic, společné fotografování žáků a špatná organizace dne) z další analýzy vyloučeny.

Nejčastěji se vyskytuje slavnostní projev ředitele a tvoří základ prezentace školy. Další nejčastější činnosti jsou předávání organizačních pokynů rodičům, což se pro slavnostní první den jeví jako méně vhodné. Doporučuji přesunout tuto aktivitu na jiný termín nebo ji realizovat paralelně, aby děti zůstaly zapojené do pedagogických aktivit.

Diskutabilní je předávání sladkostí, které je dnes často nevhodné, zejména pokud rodiče preferují zdravější alternativy. Naopak vhodné jsou pedagogické činnosti, jako seznamovací – adaptační hry, zpívání, poslech pohádky či přidělení staršího žáka k „prvňáčkoví“.

Shluková analýza umožnila vytvořit 5 scénářů prvního dne. Tyto scénáře jsou pro výzkumné účely zajímavé, avšak z hlediska praktické aplikace pro pedagogy mají spíše orientační než výpovědní hodnotu, neboť mezi nimi nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v úrovni adaptace žáků. Nejčastěji se uplatňuje scénář 4, zahrnující slavnostní proslov, seznámení se školním prostředím, organizační pokyny rodičům, prezenty a sladkosti, i když jeho účinek na adaptaci není nejlepší. Scénář 5, méně zastoupený, vykazuje nejvyšší procento adaptace „velmi dobře“ (26 %).

Analýza adaptace třídy ukázala, že cca 44 % tříd má problémovou adaptaci. Tento výsledek lze považovat za signál potřeby hlubšího zkoumání příčin a mechanismů, které adaptaci ovlivňují. Naopak přibližně 19 % tříd vykazuje velmi dobrou úroveň adaptace, což vyvolává otázku, jaké faktory k tomuto úspěchu přispívají.

K možným podpůrným mechanismům lze zařadit např. povinnou předškolní docházku, která umožňuje dětem systematickou přípravu na vstup do školy, pravidelná setkání předškoláků s učiteli prvních tříd v průběhu posledního roku mateřské školy, nebo adaptační programy a víkendové pobyty, které napomáhají navázání vztahu mezi dětmi, rodiči a budoucími učiteli.

Nejčastější příčiny maladaptace jsou počáteční ostych žáků a přítomnost plačícího žáka ve třídě. Ostych lze chápat jako přirozený projev psychologického vývoje dítěte – odpovídá věkové fázi, kdy se dítě setkává s novým

prostředím a neznámými osobami. Příčiny pláče jsou naopak velmi různorodé (stesk po rodičích, zapomenuté pomůcky, konflikt se spolužákem apod.) a vyžadují diferencovaný pedagogicko-psychologický přístup. Důležité je vnímat individualitu dítěte a vytvářet podpůrné podmínky, které posilují jeho jistotu a pocit bezpečí.

Výsledky chí-kvadrát testu ukázaly, že mezi typem scénáře a celkovou úrovní adaptace nejsou statisticky průkazné rozdíly, což naznačuje, že úroveň adaptace může být ovlivněna i dalšími faktory – individuálními charakteristikami žáků, předchozí přípravou v mateřské škole či podporou rodiny. Absence dalších složitějších nebo pro dítě neznámých činností může přispět k nižší zátěži a klidnějšímu průběhu prvního dne.

Závěr

V současné době zahajují povinnou školní docházku žáci v různém věku v závislosti na vzdělávacím systému jednotlivých zemí. Do 1. ročníku základní školy nastupují děti v sedmi letech například ve Finsku, Švédsku, Bulharsku, Rusku, Litvě či Estonsku, zatímco v pěti letech začínají školní docházku děti v Anglii, Skotsku, Řecku, na Kypru a v Nizozemsku.

V České republice, obdobně jako na Slovensku, v Německu, Rakousku, Rumunsku, Portugalsku, Španělsku, Francii, Slovinsku a Itálii, je vstup do školy stanoven na šestý rok věku dítěte. Tento věk lze chápat jako symbolické završení předškolního období a přechod k systematickému vzdělávání (Opravilová, Kropáčková, 2016). První školní den i celý první týden tak představují klíčový mezník v životě dítěte a mají zásadní význam pro jeho další školní dráhu i sociální adaptaci.

Výsledky ukazují, že vhodná kombinace pedagogických a organizačních činností prvního dne může zlepšit adaptaci žáků, avšak individuální charakteristiky dítěte a předchozí zkušenosti z mateřské školy hrají klíčovou roli.

Pro další výzkum je doporučeno zkoumat, jak různé adaptační strategie ovlivňují úspěch začátku školní docházky, například prostřednictvím dotazníků zaměřených na vzpomínky žáků jednotlivých ročníků na první den ve škole. Tyto poznatky mohou být využity k návrhu optimálního prvního školního dne a k lepší přípravě učitelů.

Důraz je kladen na to, aby první den ve škole byl slavnostní, bezpečný a podporoval pozitivní vztah dítěte ke vzdělávání. Případné maladaptační potíže je třeba řešit individuálně, s ohledem na psychologický vývoj dítěte.

Bibliografie

- Alexander, P. A. a Winne, P. H. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. 2. vyd. New York: Routledge.
- Bednářová, J. a Šmardová, V. (2017). *Školní zralost*. Brno: Computer Press.
- Beníšková, T. (2007). *První třída bez pláče*. Praha: Grada.

- Borbélyová, D., Slezáková, T., Tirpáková, A. a Kurucová, Z. (2019). Using an adaptation programme to introduce children to the early years of schooling in Slovakia. *Education 3-13* [online]. 47(6), 730–745 [cit. 2025-10-08]. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1531045>
- Čermáková, P. (2023). *Adaptace žáků na první ročník základní školy*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Česká školní inspekce. (2022). *Doporučení k podpoře adaptace žáků po návratu do škol*. Praha: ČŠI.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Gutteling, B. M., Weerth, C. a Buitelaar, J. K. (2005). Prenatal stress and children's cortisol reaction to the first day of school. *Psychoneuroendocrinology* [online]. 30(6), 541–549 [cit. 2019-04-09]. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.01.002>, Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S030645300500017X>
- Janouchová, D. (2021). *První týden v první třídě základní školy*. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Jucovičová, D. a Žáčková, H. (2014). *Je vaše dítě zralé pro vstup do školy?* Praha: Grada.
- Košek Bartošová, I. (2014). *Pedagogický sešit (pro 3.–5. ročník studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada.
- Langmeier, J. a Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Marcinek, T., Borbélyová, D., Tirpáková, A. (2020). Optimization of children's transition from preschool and family environment to the first grade of primary school in Slovakia by implementation of an adaptation programme. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>
- Marleau, E. (2009). *My First School Day*. London: QED Publishing.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2025). *Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání*. Praha: MŠMT [online]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi/zapisy>
- Opravilová, E. a Kropáčková, J. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Peters, S. (2010). “I Didn't Expect That I Would Get Tons of Friends More Each Day”: Children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years* [online]. 23(1), 45–53 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0957514032000045564>
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Shawntee, L. (2022). *Tommy's First Day*. Pittsburgh: Dorrance Incorporated.
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada.
- Teleková, R., Marcinek, T., Tirpáková, A. a Gonda, D. (2023). Adaptation difficulties of children at the beginning of school attendance based on the optics of primary school teachers. *Children* [online]. 10(2), 410 [cit. 2025-10-08]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/children10020410>

- Tuckman, B. a Monetti, D. (2010). *Educational Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Vacínová, M. (1989). *Některé psychologické aspekty vstupu dítěte do školy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Valsiner, J. (1988). *Child Development Within Culturally Structured Environments: Social Co-construction and Environmental Guidance in Development*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Valsiner, J. (ed.) (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.001.0001>

Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Česká republika

iva.kosekbartosova@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.85-97>

**Môže umelá inteligencia podporiť výučbu písania
v triedach EFL? Prípadová štúdia žiakov a učiteľov
4. – 8. ročníka základnej školy**

**Can AI Support the Teaching of Writing in EFL
Classrooms? A Case Study of Primary School Learners
and Teachers in Grades 4–8**

Katarzyna Coombs-Hoar

Abstract

This article seeks to demonstrate that writing, widely regarded by primary school learners as the most challenging and unpopular language skill, can be effectively reimagined through the integration of modern digital tools. Within the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction, the teaching of writing has often remained traditional, relying on methods that no longer resonate with today's learners. In an era increasingly defined by technological fluency, it is essential to align pedagogical strategies with the digital competencies of 21st-century students. These learners are not only proficient in navigating digital environments such as social media platforms and online content but also express a clear preference for engaging with educational material through technology-enhanced learning. This paper argues that Artificial Intelligence (AI), particularly in the form of language-based tools such as chatbots and text generators, holds significant potential to reshape writing instruction in primary classrooms. By integrating AI in a structured and pedagogically sound manner, educators may enhance student motivation, reduce writing anxiety, and foster creativity and linguistic competence. The article draws upon data collected from both students and teachers to explore attitudes toward writing and evaluates how AI tools might support and transform traditional writing pedagogy in EFL settings.

Keywords: AI. Writing skill. EFL Classroom. Teaching methods.

Why writing is so hard to teach and learn - introduction

According to Deane (2018), writing is the most significant development in human history. However, it is also regarded as the most challenging language skill by both teachers and learners. In English as a Foreign Language (EFL) contexts particularly, elementary and primary students struggle to produce

grammatically accurate and coherent texts due to limited vocabulary, underdeveloped sentence structures, and writing anxiety. The process of writing is viewed as the combination of numerous interconnected language skills (e.g. spelling, vocabulary, grammar). Although oral language is a recognized contributor to writing quality, the precise nature of the relationship, between aspects of oral language and dimensions of writing, is uncertain. Researchers have nominated numerous component skills that are related to overall writing quality, including handwriting fluency, spelling, reading, and oral language (Kent & Wanzek 2016).

The real struggle student's face with writing skill is evident in the 8th-grade final examination, where the written task consistently proves to be the most challenging component. The 8th-grade final examination consists of 14 tasks, including both closed and open-ended tasks. Upon analysing the structure of the examination, it becomes evident that only five out of the fourteen tasks effectively assess students' true understanding of the material. The remaining tasks consist primarily of multiple-choice questions (a, b, c), which provide students with the opportunity to guess the correct answer, rather than demonstrating their grasp of the subject matter.

Among the five open-ended questions, the final task is a writing composition, which requires students to articulate their thoughts in a structured and coherent manner. This task serves as a key indicator of students' ability to apply their knowledge and skills in a more complex, open-ended context. Task 14, a written task, holds the highest value, awarding 10 points. Despite its significance, this task is often the most challenging for students. Although students are aware that the task will typically require them to write an email or a blog post, and are provided with the introductory sentence, many still fail to attempt it. As previously noted, writing, as a skill, encompasses various elements such as grammar, spelling, and vocabulary, which are typically drilled during lessons. Despite these efforts, however, many students continue to struggle with writing, and a significant number express a dislike for the task. This raises an important question: why does writing, despite being a composite of skills that are regularly practiced in the classroom, remain a challenge for students? Research suggests that writing is fundamentally a culmination of several underlying skills, including speaking, grammar understanding, and vocabulary acquisition. These components are usually well-covered in language instruction. Yet, it appears that the issue lies not in the individual elements, but rather in the foundational approach to developing these skills. Students may possess the necessary knowledge of grammar and vocabulary, but often, the integration of these skills into coherent, structured writing is a hurdle.

Several factors contribute to this issue. The years of the pandemic and the shift to online learning severely impacted students' writing skills, as opportunities for practicing writing tasks were limited. While grammar exercises and speaking activities could be effectively conducted online,

writing tasks presented a greater challenge. Furthermore, the recent regulatory changes prohibiting homework have added another layer of difficulty. Writing assignments, which require careful feedback and individualized attention, are now harder to implement within the constraints of the classroom setting. Additionally, the diverse needs of students, particularly in inclusive education settings, make it even more difficult for teachers to provide the necessary support for developing writing skills. With a large class size, the varying abilities and learning styles demand individualized approaches, which are difficult to execute when resources and time are limited. This situation exacerbates the challenge of teaching effective writing skills to all students. However, while the aforementioned factors are undeniably important, there is one more significant factor that outweighs these in the development of writing skills. The teaching method. The structure of the average student's textbook often divides content into thematic chapters, such as food, the animal kingdom, or home. Within each topic, various skills are targeted, including grammar, vocabulary, speaking, reading, and, occasionally, cultural aspects. Writing tasks are typically integrated into each chapter, resulting in approximately eight writing assignments throughout the school year, assuming an average of eight chapters per book. However, the teaching of writing is often neglected or minimized due to several challenges. One major issue is the inclusive nature of contemporary classrooms, where a diverse range of student abilities requires individualized attention that is difficult to provide within the constraints of time and resources. Furthermore, with homework assignments being excluded, opportunities for students to practice writing outside of class have been significantly reduced. In many cases, writing tasks are omitted altogether or relegated to group activities. While the entire class may collaborate on writing a piece on the board, it is often the most proficient students who take control of the task, leaving others to merely copy the work into their notebooks. In some instances, even this basic task is not completed, as students' notebooks are no longer routinely checked or graded. Similarly, group work dynamics can result in unequal participation, with the most capable students doing the majority of the work, further limiting the opportunity for others to engage with writing tasks meaningfully.

In England, primary schools typically teach English through a block system rather than teaching all the skills simultaneously as in some other countries like Poland. The English curriculum for primary schools is structured to develop skills progressively over time, with particular focus on different aspects of language learning at various stages.

1. Phonics and Early Literacy (Key Stage 1, Ages 5-7)¹
2. Progressive Writing Skills (Key Stage 2, Ages 7-11)²

¹ Department for Education. (2007).

² Department for Education. (2014).

Writing is often taught in blocks, where specific types of writing are focused on for a certain period. These include: Narrative writing (stories, poems), Non-fiction writing (instructions, reports, letters, etc.), Persuasive writing (letters, arguments), Descriptive writing (detailed descriptions of characters, places, or events). Teachers often use texts as models to show children how to structure their writing. For example, they might read a book or a short story, then write their own version using similar techniques.

3. Essay Writing³

By ages 7-8 (around Year 3), students will start practicing shorter essays, especially if they are working on descriptive or creative writing. Essay writing is often part of the curriculum, but it will typically be focused on organizing thoughts in paragraphs, using connective words (first, then, because, however), and developing clear ideas. Children are also encouraged to edit their work, which helps develop their understanding of grammar, spelling, and punctuation.

Instead of teaching every writing skill at once, schools in England tend to teach writing in blocks. This allows children to focus on one specific writing skill or task at a time. For example, a couple of weeks might be dedicated to writing descriptive pieces, followed by a block on letter writing or writing instructions. This helps avoid overwhelming the students while allowing them to master one area before moving on to the next.

The approach to teaching English in England differs significantly from that in Poland, primarily due to the status of English as a first language in the former and a second language in the latter. In England, English instruction focuses on holistic language skills, encompassing grammar, vocabulary, speaking, and writing in an integrated manner. However, in Poland, where English is taught as a foreign language, there is a greater emphasis on grammar and vocabulary development.

The majority of assessments in Poland are designed to evaluate grammar, often in isolation from context. These tests frequently involve the manipulation of decontextualized sentences, where students are required to apply specific grammatical rules, such as using the correct tense, without being asked to produce their own sentences. Similarly, vocabulary tests typically consist of exercises that focus on word translation, rather than asking students to use the words in context or devise complete sentences. This segmented approach to language learning, where skills are taught individually, can hinder students' ability to apply their knowledge in real-world, communicative contexts, thereby limiting their overall proficiency in the language. In primary schools, it is common practice for teachers to rely on pre-made tests provided by publishers. These tests are typically structured into exercises that assess vocabulary acquisition and the grammar learned in the corresponding chapter. The grammar exercises are often divided into sections focusing on affirmative

³ Department for Education. (2014).

sentences, negations, and questions, with students primarily being asked to manipulate verbs in isolation. This approach, while systematic, tends to narrow the focus of language instruction, limiting students' engagement with the broader linguistic context.

The fragmented nature of these exercises, where students concentrate solely on individual grammatical elements rather than on holistic language use, fails to encourage students to consider the “big picture” of communication. As a result, when students are later asked to compose more complex written tasks, such as an email or a blog post, they often struggle to know where to begin. The lack of integration between grammar, vocabulary, and practical writing skills leaves students underprepared for tasks that require them to draw on multiple language competencies simultaneously. Therefore, after years of engaging in grammar exercises that focus on isolated tasks such as completing blanks with the appropriate past tense forms (e.g., -ed for regular verbs in the Past Simple) or adding “will” at the beginning of questions in the Future tense, it is not surprising that students struggle to construct coherent sentences. The repetitive nature of these exercises, which focus primarily on grammatical rules, fails to encourage students to integrate these elements into more complex and meaningful language use, ultimately hindering their ability to produce well-structured sentences in communicative contexts.

Perceptions of English Writing and AI Tools in Primary Schools: Students' Views

A total of 177 pupils from four rural primary schools participated in the survey, which aimed to explore students' attitudes toward writing in English and their familiarity with AI tools. They were asked five questions in regards to their writing preferences and AI. The findings are as follows:

1. Enjoyment of Writing in English

When asked whether they enjoy writing in English:

- 45 pupils (25%) responded *Yes*
- 132 pupils (75%) responded *No*

This indicates that writing in English is not widely enjoyed, with a majority disliking the skill.

2. Difficulties in Writing

Pupils were allowed to choose more than one option to describe what they find difficult in writing. The most common challenges included:

- Grammar (66 responses; 37%)
- Coming up with ideas (93 responses; 53%)
- Getting started (112 responses; 63%)
- Spelling (55 responses; 31%)

Getting started and coming up with ideas were by far the most commonly cited problems. This points to the fact that vocabulary and grammar drilling is more frequent during the lessons, and therefore less problematic for the students.

3. *Familiarity with ChatGPT or Similar Tools*

When asked if they had heard of ChatGPT or a similar tool:

- 120 pupils (68%) answered *Yes*
- 57 pupils (32%) answered *No*

This suggests a relatively high awareness of AI-based tools among pupils, which is not surprising in the era when the internet, social medias are omnipresent.

4. *Willingness to Use ChatGPT for Writing Help*

When asked whether they would like to use ChatGPT during the lessons to help with writing:

- 137 pupils (77%) said *Yes*
- 40 pupils (23%) said *No*

Over half of the respondents expressed interest in using AI tools to support their writing. This is not unexpected since 21st century student should be taught using 21st century tools.

5. *In the final question of the survey, students were asked:*

“What would help you write better texts in English?”

The responses, though varied in detail and tone, revealed several clear themes. While some pupils left the question blank or responded with humorous remarks (e.g., “change the teacher”), the majority provided, somewhat, positive and constructive suggestions.

Students requested help in the form of vocabulary banks, suggested phrases, thematic word groups, and tables with useful expressions. They also expressed a need for writing plans and examples to guide structure and content. Many students emphasised the importance of interesting and creative topics. Some suggested using prompts invented by others (teachers, peers, or AI) to make tasks more engaging. There was strong interest in writing activities involving cooperation, such as working in pairs or constructing stories sentence by sentence with classmates. Learners expressed a desire to do more writing during lessons and to use computers to make the process more enjoyable. A significant number of students mentioned the potential of using AI tools like ChatGPT to help with writing. They imagined lessons where AI could provide vocabulary, suggest content, or co-write stories with them. Overall, the responses reflect a clear awareness among students of the challenges they face in writing and a strong desire for modern, supportive, and interactive approaches to make the process more accessible and enjoyable.

The pupils’ comments reveal two converging truths. First, they are acutely aware of their own difficulties with extended writing and of the demotivation that arises from teacher-centred, paper-based routines. Second, they recognise that every classroom is already equipped, at least nominally, with computers and an internet connection; they therefore see little justification for persisting with “analogue” methods in a digital age.

Perceptions of English Writing and AI Tools in Primary Schools: Teachers' Views

A total of 34 English language teachers from various schools participated in the survey exploring the implementation of writing tasks and the potential use of AI tools in EFL classrooms (the survey allowed for more than one answer).

1. *Frequency of Writing Tasks*

When asked how often they conducted writing-related activities during lessons, 10 teachers stated they assign such tasks *several times a week*, while the remaining majority (24) indicated they do so *less frequently*.

2. *Common Student Difficulties in Writing*

The most frequently reported challenges among students included:

- Difficulties with sentence structure and grammar (reported by 18 teachers);
- A lack of vocabulary (reported by 22 teachers);
- Uncertainty about how to begin writing tasks (reported by 25 teachers).

3. *Preferred Methods of Teaching Writing*

The majority of teachers reported using:

- Model texts as examples (reported by 29 teachers);
- Step-by-step guidance (scaffolding), (reported by 25 teachers);
- Some also mentioned pair or group work, but less frequently (12 responses).

4. *Use of AI Tools During Writing Lessons*

Only 5 teachers admitted to having used AI tools (such as ChatGPT) in their writing lessons. The remaining 29 teachers said they had never used such tools.

5. *Reasons for Not Using AI*

The most common reason given for not incorporating AI into lessons was a lack of knowledge and training about the possibilities and applications of AI in teaching writing.

6. *Purposes of AI Tools* (for those who used them)

Those who had experimented with AI reported that they used it mainly for:

- Designing worksheets;
- Generating writing prompts or tasks.

7. *Perceptions of AI's Potential to Support Writing Instruction*

When asked whether they believed AI could support students in developing writing skills:

- Only 3 teachers answered yes;
- The remaining 31 teachers responded "It's difficult to say", indicating hesitation, lack of experience, or uncertainty about the effectiveness of AI tools in this context.

The findings of the survey reveal a notable gap between the potential of AI tools such as ChatGPT and the awareness or willingness of teachers to adopt them in the EFL classroom. While only a handful of respondents (5 out of 34) had used AI during writing lessons primarily to create worksheets and model texts, the overwhelming majority admitted to lacking sufficient knowledge on how such tools could be implemented. Most teachers were hesitant or unsure whether AI could support students in developing writing skills, despite reporting persistent issues among learners such as difficulties with grammar, sentence structure, and idea generation. These results suggest that the problem does not lie in the technology's capabilities, but rather in the lack of training, time, and resources available to educators many of whom may be working in underfunded, rural schools, or come from older generations unfamiliar with modern tools. In this context, the underuse of AI appears less a matter of resistance and more one of missed opportunity. To address this, it is essential to consider integrating AI literacy and practical methodology into teacher education programmes at the university level. While it may be too late to expect systemic change from in-service teachers entrenched in traditional methods, there remains a real and urgent chance to prepare the next generation of educators for 21st-century classrooms.

How ChatGPT or other AI tools might help and inspire writing

Twenty-first-century learners possess both the technological fluency and the curiosity to benefit from AI-enhanced instruction, and they explicitly ask for it (as evident from the short survey above). Pedagogically, this opens an immediately new pathway to conduct the writing instruction. A lesson sequence might proceed as follows:

- Lexical support (an AI supplies a topic-specific word bank and an opening sentence).
- Alternating authorship (students compose the next sentence using a topic-specific word bank already provided, the AI writes the subsequent sentence, and so on).
- Gradual release of support (as learners gain confidence, they write multiple sentences before the AI intervenes, and eventually turn to the AI only when they stall).

This “conversational writing loop” functions as a scaffolding in the Vygotskian sense, positioning each learner firmly within their Zone of Proximal Development⁴ while maintaining high engagement. It also models authentic drafting practices, brainstorm, draft, receive feedback, redraft, in real time, something traditional worksheets never achieve. The zone of proximal

⁴ The Zone of Proximal Development (ZPD) is a concept introduced by Lev Vygotsky, a Russian psychologist, as part of his work on cognitive development. It refers to the range of tasks that a learner can perform with guidance or collaboration but cannot yet perform independently.

development (ZPD) has been defined as: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978: 86). In 1978 when Vygotsky introduced this concept adult guidance and more capable peers were the only possible options, however the 21 century has brought us AI.

Moreover, the issue of motivation must be remark on. It has always been evident how important role the motivation played in a classroom, any classroom not only when it comes to a foreign language instruction. Primary school students due to their young age need constant reassurance. Since inclusive education is very much promoted in Polish schools it is difficult for a teacher to encourage, appraise and motivate all the students in a classroom during every task in during every unit lesson. Yet, as stated and considered in “The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning on the Tuned-Out Child” by Richard Lavoie (2007), the necessity for it is unquestionable. The manner in which ChatGPT delivers its responses is notably adaptable, tailoring its language to the level of complexity of the user’s inquiry. The conversational style is intentionally clear and approachable, often mirroring the simplicity or complexity of the user’s question. Moreover, ChatGPT maintains a tone of politeness and encouragement throughout its responses. Phrases such as ‘Good job’, ‘Well done’, and ‘Certainly or ‘You got it’ serve not only to express affirmation but also to foster a positive, supportive atmosphere in the exchange, ensuring that users feel recognized and valued for their input not matter how good or bad it is. Such an approach would build confidence in a student each time he faces a writing task.

Integrating AI in this way capitalises on resources already present in schools, mitigates the monotony that students associate with writing, and aligns with contemporary calls for technology-enhanced, student-centred learning. In short, the very tools pupils use effortlessly outside school can and should be harnessed inside it to transform writing from a laborious chore into an interactive, motivating, and progressively independent act of communication. While the integration of AI tools, such as ChatGPT, into English language instruction offers significant educational benefits, it is not without its potential risks. The primary concern revolves around the access underage children have to the vast and often unregulated resources available on the internet. With the power of the internet at their fingertips, students may encounter content that is inappropriate, misleading, or harmful, which presents a significant challenge for educators and guardians. This issue underscores the need for careful oversight and appropriate safeguards when incorporating AI tools into educational contexts, particularly for younger learners. Fortunately, the number of students per classroom during foreign language instruction is regulated. According to the current regulation of the Minister of Education and Science, in grades IV-VIII of primary school, if the number of students in a class exceeds 24, the foreign

language lessons must be conducted in groups of no more than 24 students.⁵ Since most classes compose of children slightly above that number automatically the group is split into two, therefore the average for a foreign language class is between 12 to 15 students, which allows the teacher for a greater control of the classroom environment. Moreover, since all the students work together on a given task (according to a lesson sequence presented above) on one computer it is easier for the teacher to supervise the task, and not so much dictating the pupil what to write, but keeping an watchful eye on the content provided by each of the young learner, and stepping in only if necessary. Of course there is a way of overcoming this particular obstacle, namely employing LLMs models⁶, when once, the chosen model is downloaded, the link to the internet is not needed.⁷

Conclusions

Looking at the resources approved by the Ministry of Education for primary school students for their English lessons, it becomes apparent where the emphasis lies in the current educational approach. The structure of the lessons, along with the available materials, makes it relatively easy to predict the focus of instruction and its potential outcomes. Each student is typically equipped with a textbook, a workbook, and a notebook. While the first two are compulsory resources, the notebook has become less of a requirement⁸, as teachers are no longer permitted to check its contents⁹.

Upon examining the pages of the workbook, it is evident that the majority of exercises are grammar-focused. These exercises predominantly involve tasks where students are asked to fill in missing parts, such as letters, word endings, or complete words. A significant number of exercises are multiple-choice (a, b, or c), or true/false questions, particularly when they involve short, simple texts. These activities often lack a broader context or application, which may limit the development of writing skills. Moreover, similar situation is present when it comes to testing students' knowledge. Most teachers use premade tests (available on publishers' sites) which are constructed in accordance to set template. Testing mostly grammar and vocabulary acquired

⁵ Dziennik Ustaw, Warszawa, dnia 24 maja 2024 r., Poz. 781781; § 7. 1.

⁶ Large language models (LLMs) are advanced AI systems trained on vast amounts of text data, enabling them to understand, generate, and manipulate human language.

⁷ Coombs-Hoar, K. (2025). Integrating Artificial Intelligence into Foreign Language Instruction in Higher Education: Methodological Implications and Pedagogical Opportunities. LLMs (Gemma and LLaMA).

⁸ The Post-Journal. *Poland's Kids Rejoice Over New Rules Against Homework, Teachers, Parents Aren't So Sure*. <https://www.post-journal.com/news/top-stories/2024/04/polands-kids-rejoice-over-new-rules-against-homework-teachers-parents-arent-so-sure/?utm>, [11.07.2025]

⁹ Starting in April 2024, the Polish government enacted a decree that significantly alters the homework requirements for primary school students. Under this new regulation, teachers are no longer permitted to assign compulsory homework to students in grades 1 to 3. For students in grades 4 to 8, homework remains optional and does not contribute to their final grades.

at given unit. Therefore, the exercises include tasks such as: match the word from a table to a picture, fill in blank letters in a word, put the verb in a correct form, put the sentences in a correct order to form a dialog. Sometimes a short text is provided with true or false answers, and at the end a short writing task which, unfortunately, most students don't attempt to do since they have enough point from the close questions to get a positive mark.

Even though, the practice of checking students' notebooks has become less common, as teachers are no longer required to administer homework assignments in order to avoid rote learning¹⁰ (in accordance to the new guidelines set forth by the Ministry of Education in Poland), rote learning continues to be a prevalent method of instruction in English language lessons in schools.

A significant challenge in language assessment arises from the reliance on visual memory in many students. Research indicates that students with a predominant visual memory often perform well when presented with multiple-choice questions, as they can visually identify the correct answer from a set of options (Pourhosein Gilakjani, 2012). This is because the answer is explicitly presented to them, which triggers recognition. However, when asked to produce a full sentence or engage in open-ended writing tasks, the cognitive demands shift. In this context, students are required to not only recall grammar and vocabulary but also to organize their thoughts, which often presents a much greater challenge¹¹. According to Paivio's Dual Coding Theory (1971), the human brain processes information more effectively when it is presented both visually and verbally. This theory suggests that visual memory and auditory memory work together to create richer and more easily accessible cognitive representations. Bearing in mind Paivio's theory and drawing on *Studying: Recommendations from Experts* included in W. Scott Terry's *Learning and Memory* which states: "Effective learning requires an active mind and not passive exposure to the material. Learning has less to do with the intention to learn and more about how you think about the information [...] Can you restate the idea in your own words? Can you think of an example? Can you connect it to something else you know? Does the idea make sense?" (2023:20), it is clear how much AI (namely ChatGPT) has to offer when it comes to teaching/learning writing skill.

¹⁰ In accordance to Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, where various language teaching methods and the limitations of rote learning, especially when it comes to applying language in real-world contexts are presented. And Ellis, R. (2006), *The Study of Second Language Acquisition*, where insights into language acquisition theories, including the limitations of mechanical grammar exercises that focus on rote memorization are explored.

¹¹ While many learning models suggest that people have a dominant sensory memory type visual or auditory, research is mixed on how much this actually influences effective learning. Some studies suggest that a combination of both visual and auditory stimuli enhances learning, rather than relying just on one channel.

Bibliography

- Coombs-Hoar, K. (2025). *Integrating Artificial Intelligence into Foreign Language Instruction in Higher Education: Methodological Implications and Pedagogical Opportunities*. LLMs (Gemma and LLaMA). University of Prešov [Submitted for publication].
- Deane, P. (2018). *The Challenges of Writing in School: Conceptualizing Writing Development Within a Sociocognitive Framework*. *Educational Psychologist*, 53(4), 280-300.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1513844>
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Kent, S. C., & Wanzek, J. (2016). *The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years*. *Review of Educational Research*, 86(2), 570-601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- Lavoie, R. (2007). *The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning On the Tuned-Out Child*. Touchstone.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Terry, W. S. (2023). *Learning and Memory: Basic Principles, Processes, and Procedures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003227090>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Online sources

- Dziennik Ustaw, Warszawa, dnia 24 maja 2024 r., Poz. 781781; § 7. 1.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000781>, [10.07.2025].
- Department for Education. (2007). Letters and sounds. *GOV.UK*.
<https://www.gov.uk/government/publications/letters-and-sounds>, [10.07.2025].
- Department for Education. (2014). National curriculum. *GOV.UK*.
<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>, [10.07.2025].
- Pourhosein Gilakjani, A. (2012). *Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching*. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 104-113.
<https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1007>, [11.07.2025].
- Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive. *Dual Coding and Common Coding Theories of Memory*.
<https://plato.stanford.edu/archIves/sum2020/entries/mental-imagery/theories-memory.html>, [11.07.2025].

The Post-Journal. *Poland's Kids Rejoice Over New Rules Against Homework, Teachers, Parents Aren't So Sure*. <https://www.post-journal.com/news/top-stories/2024/04/polands-kids-rejoice-over-new-rules-against-homework-teachers-parents-arent-so-sure/?utm>, [11.07.2025].

Dr Katarzyna Coombs-Hoar

Department of English Philology

The State University of Applied Sciences in Jarosław, Faculty of Humanities

Ul. Czarnieckiego 16, 37-500 Jarosław, Poland

katarzyna.coombs-hoar@pansjar.edu.pl

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.98-106>

Historická gramotnosť ako funkčná kategória v kurikule pre základné vzdelávanie

Historical Literacy as a Functional Category in the Primary Education Curriculum

Michal Veselei

Abstract

The article analyzes the development of the concept of historical literacy in didactic discourse and its use in the Slovak curriculum for primary schools. The article then proposes a structure of competencies that would correspond to the definition of historical literacy as a set of competencies enabling pupils to construct an image of the past through research and also enabling them to engage in historical and commemorative culture. Historical literacy is thus defined through the ability to examine sources, the ability to answer inquiry-based historical questions, the ability to take a stance on the past, oneself, and the present, and the ability to analyze and use historical representations in contemporary cultural and artistic products and mass media. The proposed structure practically complements the Slovak curriculum for primary schools, in which such a structure is not specified.

Keywords: Competencies. Curriculum. Historical literacy. History teaching. Primary school.

Úvod

Medzi doménové gramotnosti, ktoré figurujú v novom *Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie* z roku 2023, zaradili jeho tvorcovia aj spoločenskovednú gramotnosť. Touto kategóriou pokryli celú vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť, v ktorej sa v prvom a druhom cykle vyučuje rovnomenný integrovaný predmet obsahujúci dejepisný komponent. Tento integrovaný predmet je možné v treťom cykle diferencovať na tri predmety, a to občianska náuka, geografia a dejepis, príp. pokračovať v ich integrovanej forme.

Napriek explicitnému vymedzeniu spoločenskovednej gramotnosti sa tvorcovia spomínaného kurikula nevyhli ani pojmu „historická gramotnosť“, ktorý použili pri charakterizovaní dejepisného komponentu spoločenskovednej vzdelávacej oblasti. Dá sa povedať, že v rámci historickej gramotnosti teda žiaci nadobúdajú historické poznanie faktov, súvislostí, javov a procesov

prostredníctvom riešenia bádateľských otázok a kritickej analýzy historických prameňov, identifikovania príčin a dôsledkov a rozlišovania historického významu a rôznych uhlov pohľadov. Dôraz sa tu kladie na rozvíjanie syntetických (celková odpoveď na bádateľskú otázku), analytických (kritická práca s prameňom – hľadanie dôkazov a argumentov podopierajúcich odpoveď) a rozlišovacích schopností žiaka, ktoré ho majú viesť k utváraniu si historického poznania vrátane poznania toho, ako minulosť súvisí so súčasnosťou, ale aj reflexii vlastnej príslušnosti k regiónu, národu a Európe, či osvojovania si demokratických hodnôt a kladnému vzťahu ku kultúrnemu a historickému dedičstvu.

Na základe uvedeného, možno zo spleti edukačných cieľov, doménovej a funkčnej gramotnosti jednoducho skonštatovať, že dejepisná výučba sa koncentruje na tri kľúčové oblasti, resp. aktivity žiaka:

1. Poznanie, čiže znalosť faktografie a historického vývoja podmieňujúceho súčasnosť vrátane znalosti prameňov. Ide o bádateľský prístup k učivu a rozvoj historického myslenia.
2. Postoj, čiže orientácia v historicko-spoločenských témach, výzvach a problematike. Ide o zaujatie a prezentovanie stanoviska založeného na dôkazoch a kritickom myslení.
3. Pripomínanie, čiže a) reflexia zobrazovania minulosti a b) návšteva pamäťových inštitúcií a miest. Ide o a) mediálnu analýzu správ a komerčných produktov s historickou tematikou a b) percepciu minulosti vo verejnom priestore.

Všetky tri oblasti znamenajú potrebu rozvíjania gramotnosti. V prvej časti tejto práce je preto zosumarizovaný vývoj chápania historickej gramotnosti a jej postupného rozširovania o nové prvky. V druhej časti je predstavená štruktúra spôsobilostí, ktoré by si mal žiak postupne osvojiť počas dejepisného vzdelávania na základnej škole.

Kurikulum z roku 2023 zámerne takúto štruktúru neuvádza. V časti výkonového štandardu uvádza konkrétne to, čo by mal žiak vedieť a prepája to s činnosťami obsahového štandardu. Takýto fínsky spôsob tvorby štátneho vzdelávacieho programu má svoje opodstatnenie, lenže vzhľadom na to, že samotní tvorcovia sa neubránili použitiu pojmu „historická gramotnosť“ pri definovaní dejepisného komponentu, i my si uvedomujeme, že pre didaktiku a metodiku dejepisu je účelné pracovať s istou štruktúrou historickej gramotnosti, ktorá v konečnom dôsledku rezonuje aj na pozadí samotného dejepisného vzdelávacieho štandardu.

Charakteristika historickej gramotnosti

Pojem „historická gramotnosť“ sa začal objavovať v didaktickom diskurze pozvoľna. Koncom 20. storočia sa používal bez jednoznačného definovania (Gagnon a kol., 1989), pričom bol chápaný ako výraz pre historické

poznatky, ktorými by mal disponovať každý žiak (Partington 1994; Zinsser 1995). Iný pohľad síce akcentoval procedurálnu stránku, ale v konečnom dôsledku sa tiež zameriaval na produkciu poznatkov. Za historickú gramotnosť považoval schopnosť kritického vyhodnotenia dôkazov, len na základe ktorých môže byť formulované adekvátne historické poznanie (Perfetti a kol., 1995).

Procedurálne uvažovanie nad gramotnosťou napokon postavilo do centra pozornosti žiacku prácu v podobe analýzy historických prameňov (Wineburg, 2005), pričom práve ich kritický rozbor má viesť nielen k poznaniu, ale aj k hlbšiemu porozumeniu minulosti (Lee, 2017; Downey, Long, 2015). Žiaci sa tak na dejepise učia de facto myslieť ako historici. Historická gramotnosť bola preto definovaná ako súbor stratégií a schopností, ktoré používajú vedci na konštruovanie obrazu minulosti z prameňov (Nokes, 2012). Byť gramotným teda pre žiaka znamená, že vie prečítať historické pramene s dostatočným porozumením na to, aby si z nich vytvoril obraz minulosti a aby sa dalo o takomto obraze vravieť alebo písať ďalším ľuďom.

Sémantický rozsah sledovaného pojmu sa v kurikulárnej teórii rozšíril ešte o jeden aspekt. Išlo o prepojenie historického poznania s každodennosťou žiaka, čo umožnilo nahliadať na gramotnosť ako na schopnosť zapojenia sa do občianskeho života (Taylor, Young, 2003), resp. do historickej a spomienkovej kultúry v spoločnosti, v ktorej daný žiak žije (Körber, 2015).

Ak začneme zohľadňovať potrebu prípravy na občiansky i súkromný život, musíme pripustiť, že historický vedecký diskurz vystavaný na prameňoch tvorí len malý zlomok informácií o minulosti, s ktorými sa žiak počas života stretne. Tento diskurz býva zväčša reprezentovaný náučnou a popularizačnou literatúrou, dokumentárnymi filmami alebo pamäťovými inštitúciami a miestami kolektívnej pamäte. Navyše je otázne, do akej miery bude na neho žiak v dospelosti upriamovať svoju pozornosť. Minulosť, s ktorou sa bude stretávať, bude mať skôr rôzne nekonvenčné zobrazenia.

Typickými reprezentantmi nekonvenčných histórií sú produkty pop-history ako film, beletria, komiksy, alebo PC hry s historickou tematikou (Bartlová a kol., 2003). Nekonvenčné histórie sa vyznačujú subjektivitou a emočnosťou. V ich zobrazeniach sa konvenčná kauzalita a objektivnosť oslabujú a vzrastá metaforickosť a historická fikcia. Prezentujú sa na rôznych nosičoch a produkujú ju autori rozmanitých profesií, ktorí vôbec nemusia mať historické vzdelanie.

Nekonvenčné histórie pritom primárne neoslovujú kognitívnu zložku osobnosti, ani sa nevenujú výchove a formácii. To však neznamená, že sa ocitajú na okraji histórie. Naopak, jej využívaním sa dotýkajú jadra historickej racionality, ktoré kreatívne zobrazujú. Môžu si dovoliť povedať to, čo je medzi riadkami prameňov, môžu dedukovať to, čo nebolo zaznamenané a dať hlas tým, na ktorých sa v minulosti nebral ohľad (Domaňská, 2006). Okrem relaxačnej funkcie, tak prispievajú k uchovávaniu a odovzdávaniu kolektívnej pamäte a taktiež k občianskemu vyrovnaniu sa s citlivými a kontroverznými udalosťami histórie.

Ide teda o mimo-vedecké produkty, ktoré sú odvodené z vedeckej historiografie. Ich účelom nie je popularizačným spôsobom priniesť výsledky historického poznania vystavaného na autenticite historických prameňov (napr. encyklopédie alebo dokumenty). Takéto poznanie využívajú, aby pracovali s historickými naráciami pre pobavenie (napr. komiks Asterix a Obelix), trávenie voľného času (napr. beletria s historickou tematikou) alebo zapojenie sa do verejnej diskusie a reflexií kolektívnej pamäti (napr. divadelná hra „Hitlerov prezident“ o slovenskej hlave štátu z čias druhej svetovej vojny).

Za týmito účelmi sa dokonca môžu dopúšťať prílišného zovšeobecňovania historického poznania alebo jeho domýšľania, ktoré si divák alebo čitateľ môže zamieňať za objektívne poznatky. Na druhej strane poskytujú príležitosť prinášať veľa korektnej faktografie a interpretácie minulosti, avšak nevedeckým spôsobom. Žiak ako historicky gramotný absolvent potrebuje preto, okrem schopnosti konštruovania obrazu minulosti prostredníctvom kritickej práce s prameňmi, adekvátne čítať a kriticky analyzovať aj rozmanité historické zobrazenia, a to nielen z historiografického hľadiska, ale taktiež z aspektu ich kreatívneho spracovania a účelu.

V neposlednom rade je takto potrebné zacielať dejepisné vzdelávanie aj na kritický prístup a analýzu historických informácií objavujúcich sa v masmédiách vrátane nových médií digitálneho priestoru (Voráč, Kopecký, 2023).

Príprava žiaka na zapojenie sa do verejného a kultúrneho života otvára zároveň otázku formovania postojov žiaka k historickým témam a problémom, ktoré v spoločnosti rezonujú. Každý žiak totiž pristupuje k svetu a k jeho dejinám z určitej kultúrnej perspektívy, v ktorej vyrastá. Takáto perspektíva je integrálnou súčasťou jeho osobnosti a tvorí významný faktor v jeho konštrukcii obrazu minulosti. K historickej gramotnosti, resp. celkovo k výučbe dejepisu sa preto dá pristupovať i z pozície zaujatia stanoviska k minulosti (Thorp, Persson, 2020). Na jednej strane tak stojí práca s prameňmi (napr. odkiaľ zistíme, aké mali pohľady na vec aktéri Mníchovskej dohody), na druhej strane sa dajú zohľadňovať východiská žiaka (napr. aké prostriedky sú podľa neho prípustné v rámci snahy o predchádzanie, príp. zmenšovanie konfliktov).

Ak zhrnieme doposiaľ uvedené, môžeme historickú gramotnosť charakterizovať ako súbor spôsobilostí umožňujúcich bádateľsky konštruovať obraz minulosti a taktiež sa zapojiť do historickej a spomienkovej kultúry dneška dekonštruovaním cudzích obrazov v rôznych historických zobrazeniach a informáciách a komunikovaním o nich alebo o vlastných obrazoch a postojoch navonok. Takáto konštrukcia, dekonštrukcia a komunikácia (rekonštrukcia) vytvára teda požiadavku štruktúrovanosti historickej gramotnosti (Körber, 2015). Naším záujmom v tomto smere je rozpracovanie danej požiadavky podľa normatívnosti slovenského kurikula.

Návrh štruktúry spôsobilostí historickej gramotnosti

Kľúčovým kritériom návrhu prezentovaného v tejto práci je žiacka činnosť a potreba socializácie v širokom slova zmysle. Jeho tvorba prihliadala na rozkategorizovanie bádateľských činností podľa portálu Dejepis+ českého Národného pedagogického inštitútu. Tento základ priraduje k jednotlivým schopnostiam v rámci novej štruktúry, modifikuje ho a dopĺňa. Návrh teda vychádza z delenia podľa troch kľúčových oblastí dejepisnej výučby, čiže vyššie opísaného modelu „3P“, a požiadaviek *Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie* vrátane doménovej a prierezoých gramotností (najmä vizuálnej, čitateľskej, občianskej, mediálnej a environmentálnej).

Navrhovanú štruktúru sme rozdelili do štyroch schopností (ako mentálnych zručností), ku ktorým sme priradili konkrétne spôsobilosti (teda to, čo má žiak konkrétne dokázať vykonať). Tieto spôsobilosti umožňujú žiakovi v konečnom dôsledku skonštruovať obraz minulosti. Manipulácia s prameňmi a ďalšími edukačnými zdrojmi predstavuje základ dejepisného vyučovania, v ktorom žiak sám naberá nové učivo, čo má vplyv na rozvoj jeho kognitívnej výbavy (Piaget, Inhelder, 2014) a pripravuje ho do života, v ktorom bude schopný riešiť rôzne historické problémy a zaujať stanovisko k aktuálnym historicko-spoločenským témam. Štruktúra zároveň predpokladá bádateľsky orientované vyučovanie, ktoré vytvára zámerný pedagogický tlak s cieľom posúvať žiaka z aktuálnej zóny do zóny najbližšieho vývinu (Vygotskij, 2018). Vychádzame tak z toho, čo už žiak vie a dokáže, a ponúkame mu možnosti nového rastu.

A. Schopnosť preskúmať pramene

- Vedieť určiť charakter prameňa a jeho prvky: kto, kedy, prečo, ako a pre koho prameň vytvoril; či je prameň spoľahlivý a čo o tom svedčí, koľko obsahuje prvkov a akú majú jednotlivé prvky povahu a mieru významnosti.

- Vedieť prameň historicky kontextualizovať: k akej dobe sa prameň vzťahuje a ako ho ovplyvnila doba, v ktorej vznikol; ako sa narábalo s prameňom v minulosti.

- Vedieť zasadiť prameň do vzťahu s inými prameňmi: v čom sa prameň líši od iných prameňov; ktorý z prameňov a v čom má lepšiu výpovednú hodnotu.

Žiak, pochopiteľne, nemusí pri každom prameni zaradenom do vyučovania preskúmať všetky jeho prvky a kontextualizovať ho v plnom rozsahu. Vždy pracujeme s prameňom v potrebnej miere. Na báze pramennej matérie sa potom formuje historické myslenie žiaka obsahujúce rozlišovanie historického významu udalostí, javovo, procesov i osobností, poznanie významu primárnych zdrojov, hľadanie kontinuity a zmeny v dejinách, príčin a dôsledkov a taktiež chápanie etickej dimenzie minulosti (Seixas, Morton, 2013).

B. Schopnosť zodpovedať historickú otázku

- Vedieť stanoviť podmienky na vyriešenie otázky: aký je tematický kontext historickej otázky; z akých vecných častí sa skladá historická otázka.

- Vedieť ako postupovať v riešení otázky: ktorých častí historickej otázky sa týkajú jednotlivé pramene; čo z kľúčových prvkov jednotlivých prameňov objasňuje historickú otázku.

- Vedieť sformulovať odpoveď na otázku: ktoré poznatky (argumenty) podporujú záver (odpoveď); aký je vzťah medzi argumentami.

Pre formu bádateľsky orientovaného vyučovania je príznačný určitý postup (Lesh, 2023), ktorý môžeme na dejepis zjednodušene aplikovať tak, že vyučovanie začína bádateľskou alebo problémovou otázkou, či výzvou. Následne po krátkej inštrukcii žiak preskúmava pramene a ďalšie edukačné zdroje, na základe ktorých rieši čiastkové úlohy, aby v konečnom dôsledku dokázal odpovedať na úvodnú otázku, či výzvu. Práve preto je potrebné, aby žiak dokázal nielen analyzovať pramene, ale aj ich logicky zosyntetizovať do korektnej odpovede, ktorá má predstavovať pochopenie učiva (poznanie), jeho podstatu a poslanstvo, ktoré si má odniesť z výučby popri rozvíjaní vlastných schopností historickej práce.

C. Schopnosť zaujať postoj k minulosti, sebe samému i súčasnosti

- Vedieť reflektovať dejinnú stránku vlastnej osobnosti a sveta: čo zo života a skúseností objasňuje riešená historická problematika; aké potreby saturuje riešená historická problematika.

- Vedieť si utvárať názor na spoločensky dôležité historické témy: aký je tematický/koncepčný kontext spoločensko-historickej témy; z akých vecných častí sa skladá spoločensko-historická téma; aké ďalšie poznatky a argumenty dopĺňajú historické poznanie; aký je vzťah medzi historickými a ďalšími argumentami.

Nielen žiak, ale každý človek má svoje kultúrne predporozumenie, v rámci ktorého pristupuje ku svetu i k sebe samému, a to aj ako dejinná bytosť (Gadamer, 2019). Toto predporozumenie treba brať pri výučbe do úvahy. Dejepis je potrebné zacieliť na postojovú stránku žiaka, aby mu minulosť osvetľovala kým je, čo môže robiť, v akej spoločnosti žije a akou cestou sa spoločnosť formovala práve do tej podoby, v akej sa nachádza. Nemenej dôležitou otázkou je to, kam žiak i spoločnosť kráčajú. Dejinná stránka človeka je stále otvorená.

D. Schopnosť preskúmať a využívať historické zobrazenia

- Vedieť charakterizovať dielo zobrazujúce minulosť a jeho prvky: kto, kedy a za akých okolností dielo vytvoril; aký bol zámer tvorcov a pre koho je dielo určené; ako postupovali tvorcovia pri realizácii diela; čo všetko dielo zobrazuje a aké využíva prvky; ako sa v diele argumentuje.

- Vedieť využiť dielo na tvorbu obrazu o minulosti: ktoré prvky diela sú kľúčové pre konštrukciu obrazu o minulosti; do akej miery sa na tomto obraze môžu podieľať; ktoré argumenty podporujú; aké iné zdroje treba pridať k týmto prvkom, aby vznikol komplexnejší, resp. vedeckejší obraz o minulosti; aké otázky dielo otvára; môže sa dielo považovať za spoľahlivé.

Verejný priestor dnes ponúka množstvo masmediálnych správ a komerčných mediálnych produktov s historickou tematikou, ktoré sú veľmi často používané v školskej praxi za účelom atraktívnejšieho podania dejepisného učiva, jeho názornosti a lepšej zrozumiteľnosti. Mediálne správy a produkty sa však vyznačujú fragmentárnosťou, popularizáciou až ľudovosťou, ktorá môže obsahovať stereotypizáciu minulosti i jej dezinterpretáciu, a mixujú odborné a kreatívne prvky. Tento mix je dôležité adekvátne reflektovať aj na dejepisnej výučbe. Treba citlivo zvážiť, či je konkrétne dielo nekonvenčnej histórie vhodné na konštruovanie obrazu minulosti alebo skôr na historiograficko-mediálne dekonštruovanie.

Záver

Aby bolo dejepisné vzdelávanie predvídateľné, opakovateľné, efektívne a hodnotiteľné, vyžaduje si jasnú taxonomickú pomôcku nielen cieľov, ale aj spôsobilostí. Formovanie historickej gramotného žiaka totiž predpokladá dlhodobý rozplánovaný, premyslený, systematický a vzájomne previazaný komplex jednotlivých schopností, ktorými by mal absolvent disponovať, čiže ich postupne získavať naprieč cyklami a ročníkmi základnej školy.

Predstavená štruktúra spôsobilostí historickej gramotnosti obsahujúca konkrétne požiadavky, čo by mal žiak vedieť, je ľahko aplikovateľná na dejepisné vyučovanie, či už v rámci prípravy na vyučovanie, alebo v rámci evalvácie učiteľskej činnosti a diagnostiky žiackej práce. Nazdávame sa, že vhodne a prakticky dopĺňa aktuálne reformné kurikulum a ponúka dobrovoľnú cestu, ako a kam smerovať dejepisné vzdelávanie.

Bibliografia

- Bartlová, M. a kol. (2003). *Pop History. O historické věrohodnosti románů, filmů, komiksů a počítačových her*. Praha: NLN, 2003. ISBN 80-7106-345-2.
- Domańska, E. (2006). *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006. ISBN 83-7177-473-7.

- Downey, M. T. – Long, K. A. (2015). *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1315-717-11-1. <https://doi.org/10.4324/9781315717111>
- Gadamer, H. G. (2019). *Problém dějinného vědomí*. Praha: OIKOYMENH, 2019. ISBN 978-80-798359-9.
- Gagnon, P. ed. (1989). *Historical literacy: The case for history in American education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1989. ISBN 0-02-542111-5.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching*. London: Routledge, 2017, s. 55-65. ISBN 978-1315-642-86-4. <https://doi.org/10.4324/9781315642864>
- Lesh, B. A. (2023). *Developing Historical Thinkers: Supporting Historical Inquiry for All Students*. New York: Teachers College Press, 2023. ISBN 978-0-80-778193-7.
- Nokes, J. D. (2012). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge, 2012. ISBN 978-0203-137-32-1. <https://doi.org/10.4324/9780203137321>
- Partington, G. (1994). Historical literacy. In *International Journal of Social Education*, 1994, 9(1), 41-54. ISSN 0889-0293.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A. – Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. ISBN 0-8058-1643-7.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-8026-2069-10.
- Seixas, P. – Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson, 2013. ISBN 978-0-17-654154-5.
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. 2023. https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- Taylor, A. I. – Young, C. M. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton: Curriculum Corporation, 2003. ISBN 0-9751713-0-5.
- Thorp, R. – Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. In *Educational Philosophy and Theory*, 2020, 52(8), 891-901. ISSN 1469-5812. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Voráč, D. – Kopecký, K. (2023). *Nová média ve výuce mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6299-8. <https://doi.org/10.5507/pdf.23.24462998>
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-8026-2125-84.

- Wineburg, S. (2005). What does NCATE have to say to future history teachers? Not much. In *Phi Delta Kappan*, 2005, 86(9), 658-665. ISSN 1940-6487. <https://doi.org/10.1177/003172170508600909>
- Zinsser, J. P. (1995). Real history, real education, real merit—or why is “Forrest Gump” so popular? In *Journal of Social History*, 1995, 29(Issue Supplement), 91-97. ISSN 1527-1897. <https://doi.org/10.1353/jsh/29.Supplement.91>

PaedDr. et Mgr. Michal Veselei, PhD.

Katedra historických vied a stredo európskych štúdií
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava
michal.veselei@ucm.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.1.107-126>

Sharenting a digitálna identita slovenských detí (1 – 6 rokov) na sociálnych sieťach

Sharenting and the Digital Identity of Slovak Children (Aged 1–6) on Social Media

Libuša Gužíková, Peter Madaj

Abstract

Digitization of childhood and the construction of a digital footprint through sharenting represent a significant ethical, social, and societal challenge of today. The aim of this paper is to analyze the phenomenon of sharenting, i.e., the sharing of information about children by parents via social media platforms. The research focuses on identifying the frequency, content, and motives behind sharing, as well as the perceived risks from the parents' perspective. Quantitative data were collected through a questionnaire completed by 170 respondents – predominantly mothers of children aged 1 to 6 years. The results indicate that parents most frequently share photographs from holidays and leisure activities, with Facebook being the dominant platform. The main motives are the creation of a digital album and the desire to introduce the child to a broader circle of acquaintances. Nevertheless, many parents are aware of the potential risks of sharing, with the majority preferring restricted privacy settings. The findings highlight the need for educating parents on digital security and protecting children's privacy in the online environment.

Keywords: Sharenting. Parent. Social Networks. Digital Parenting. Child. Privacy.

Úvod

Súčasný život v 21. storočí je v podstate riadený digitálnymi informačnými technológiami, a ako píše Spitzer (2016), ráno nás budí namiesto budíku smartphome a pomocou neho vykonávame mnoho ďalších vecí. Ide o používanie sociálnych sietí na písomnú komunikáciu cez textové správy, „surfovanie“ a vyhľadávanie odpovedí na rôzne otázky či sledovanie najnovších noviniek vo svete na internetových spravodajských webových stránkach, počúvanie hudby alebo posielanie a prijímanie fotografií či videí prostredníctvom rôznych aplikácií.

Smartfóny, tablety a iné moderné technológie sú už od detstva súčasťou života veľkej časti Generácie Alfa, preto môžeme konštatovať, že táto generácia vyrastá aj vo virtuálnom sociálnom prostredí. Dnešné deti patria k najmladšej a najmodernejšej generácii – Alfa (tzv. „Alpha generation“), ktorá je najsilnejšie prepojená s novými technológiami a prináša mnohé výhody, ako aj nevýhody v spojitosti s prežívaním detstva (Baron-Polańczyk, Nowak-Łojewska, 2022). Deti z uvedenej generácie sú definované ako „digitálni domorodci“ (tzv. „digital natives“), pretože sú už v prvých rokoch života ponorení do digitálneho sveta, technológie ovplyvňujú ich spôsob života a správanie od útleho veku (Thompson, 2018). Generácia Alfa žije s internetom „v rukách“ od narodenia, v kontexte globalizácie získava spoločenské zvyky, hodnoty, skúsenosti moderného sveta, a takpovediac sa „globalizuje“ (Nikolaevna, 2022).

Rovnako aj súčasná rodina podlieha transformácii spoločnosti, vedome či nevedome interaguje „nové“ spôsoby fungovania, a ako píše Turzák a Kurincová (2022, s. 22) „rodina často nemá na výber a mení sa podľa vzniknutých okolností, ktoré musí prekonávať“. „Médiá sú tak významnou súčasťou našich životov a sú do nich tak zložito zapojené, že je v podstate nemožné rozpoznať ich pôsobenie“ (Ježek, Jiráček, 2014, s. 7), „sú všade okolo nás, formujú, socializujú, spoluvychovávajú“ (Sloboda, 2013, s. 17).

Zdieľané detstvo v ére digitálnej transformácie a komercionalizácia rodičovstva

Súčasní rodičia, vo veľkej miere patriaci ku generácii Mileniálov, sú silnou vrstvou používateľov sociálnych sietí. Digitálny svet, v ktorom dnešné deti vyrastajú, vytvoril nový spôsob prostredníctvom ktorého rodičia (či už vedome alebo nevedome) zasahujú do súkromia detí. Zdieľanie fotiek svojich detí sa stalo novým trendom súčasných rodín. Zaujať sledovateľov je jednoduchšie práve prostredníctvom zdieľania fotografií a videí na sociálnych sieťach. Sharenting ovplyvňuje rodinu v celej svojej komplexnosti, vrátane výchovného pôsobenia rodičov a trávenia voľného času, a tak sa sharenting stáva problémom etickým, spoločenským, sociálnym a v neposlednom rade aj aktuálnym fenoménom dnešnej doby.

Rodičovské zdieľanie, tzv. „*sharenting*“ je pomerne novým javom, aj keď prvá zmienka o sharentingu sa objavila už v roku 2012. Vo väčšine prípadov ide o fotografie a videá, ktoré sú pridané na sociálne siete rodičmi (prípadne napr. starými rodičmi), na ktorých sú zachytené ich deti. Je potrebné poznamenať, že sa nemusí jednať len o vizuálne príspevky, môže sa jednať aj o textové príspevky, ktoré rozoberajú detailné informácie o deťoch. Ako píše Cataldo et al. (2022), označenie fenoménu sharentingu vzniklo práve spojením anglických slov zdieľanie (*sharing*) a rodičovstvo (*parenting*). Kopecský (2019) ho charakterizuje ako nadmerné zdieľanie fotografií či videí vlastných detí (spravidla bez ich súhlasu), zakladanie profilu detí v rámci

rôznych druhov online služieb (bez ich súhlasu), tvorba rôznych druhov online denníkov, v ktorých je život dieťaťa monitorovaný deň čo deň.

Sharenting môžeme definovať ako „jednanie človeka zamerané na uspokojenie určitej potreby“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 327), teda ide o príčinu konkrétnej činnosti. Táto príčina pochádza z vnútorných (vedomých/podvedomých) alebo vonkajších podnetov. Každý jedinec prežíva rôzne myšlienkové, emočné a fantazijné pochody, ktoré zohrávajú podstatnú úlohu, ktoré prebiehajú v samotnom jedincovi (Hartl, Hartlová, 2015).

V súvislosti s problematikou sharentingu vzniká pojem „*oversharenting*“. Maltz Bovy (2013, s. 5) ho popisuje nasledovne: „musí byť odhalená identita dieťaťa zo strany rodiča, zákonného zástupcu alebo inej dospeléj osoby, ktorá preberá za dieťa zodpovednosť a cieľom je, aby obsah príspevku zasiahol veľké množstvo ľudí“. Exaktný rozdiel medzi pojmi sharenting a oversharenting je problematický vzhľadom na absenciu jednotnej a všeobecne akceptovanej definície. V súčasnosti sa v odbornej literatúre prevažne používa pojem sharenting, pričom oversharenting možno vnímať ako fenomén prekračujúci rámec „bežného“ sharentingu. Tento prístup reflektuje skutočnosť, že zdieľanie informácií o dieťati v online prostredí je v súčasnosti častým javom, avšak existuje určitý limit týkajúci sa typu a množstva zdieľaných údajov, ktorý už možno považovať za nadmerný a potenciálne ohrozujúci.

V niektorých prípadoch sa v kontexte pojmu *sharenting* môžeme stretnúť aj s pojmom „*grandsharenting*“ (tzv. zdieľanie fotografií a videí starými rodičmi). Ide o aktivitu, kde prarodičia zdieľajú a komentujú fotografie, videá na sociálnych sieťach a ako uvádza Glaser et al. (2013, s. 4), „práve starí rodičia či prarodičia zohrávajú v živote detí veľkú úlohu nakoľko je to dané tým, že v dnešnej dobe bývajú matky pracovne vyťažené v rovnakej miere ako otcovia“. Ako ďalej autor dodáva benefit vidia hlavne v tom, že prostredníctvom sociálnych sietí môžu udržiavať svoje vzťahy s rodinou, teda i svojimi deťmi a vnúčatami.

Komplexnosť uvedeného fenoménu spočíva najmä v tom, že digitálna stopa vytvorená počas detstva nie je spôsobená „tretími stranami“, ale osobami zodpovednými za zdieľanie informácií o deťoch, ako aj tými, ktorí majú za úlohu chrániť súkromie detí (Steinberg, 2017). V uvedenom sa na jednej strane stretáva právo dieťaťa na jeho súkromie a jeho ochranu (nezávisle od vôle rodičov) a na druhej strane právo rodičov zdieľať s verejnosťou informácie týkajúce sa života detí. „Rodičia sú často považovaní za ‘guardians’ či ‘gatekeepers’, strážcov a ochrancov osobných údajov svojich detí a ich úloh pri poskytovaní súhlasu s používaním informácií, ktoré sú uznané v právnych predpisoch Európskej únie a v judikatúrach Európskeho súdu pre ľudské práva“ (Bessant, 2018, s. 160).

V niektorých situáciách tak toto právo kolideje s právom dieťaťa na súkromie a jeho ochranu. Rodičia majú zákonnú zodpovednosť a právo rozhodovať o svojich deťoch, vrátane správy ich osobných údajov do určitej miery. Otázka, kde končí rodičovské právo a začína právo dieťaťa na súkromie,

je právne a eticky zložitá a zatiaľ nie je jednoznačne vyriešená. Na Slovensku neexistuje špecifický právny predpis, ktorý by priamo upravoval ochranu detí pred zdieľaním ich osobných údajov, fotografií alebo videí na sociálnych sieťach. Avšak, ochrana práv detí v tejto oblasti je zabezpečená prostredníctvom viacerých právnych predpisov a inštitúcií, aj keď len vo všeobecnej rovine. Zákon o ochrane osobných údajov (č. 18/2018 Z. z.), ktorý implementuje všeobecné nariadenie o ochrane údajov (GDPR) v Slovenskej republike. Zároveň, Národný bezpečnostný úrad (NBÚ) vydal odporúčanie, prostredníctvom tlačovej správy TASR z 15. augusta 2023, v ktorom upozorňuje rodičov na riziká spojené so zverejňovaním fotografií ich detí na sociálnych sieťach, vrátane následkov v súkromí detí a možnosti šikany alebo zneužitia. V kontexte detských práv (napr. podľa Dohovoru o právach dieťaťa) ide o jasný konflikt medzi právom dieťaťa na súkromie a právom rodiča rozhodovať v jeho najlepšom záujme.

Podľa Steinberga (2017) ide v súčasnosti skôr o „morálnu povinnosť“ rodiča konať s primeranou diskretnosťou a s ohľadom na bezpečnosť a blaho dieťaťa. Rodičia majú širokú voľnosť „rozprávať príbeh“ svojho dieťaťa a prakticky neobmedzenú kontrolu nad tým, aké informácie o ňom zverejnia. Neexistuje pritom žiadna oficiálna politika, ktorá by deťom umožnila brániť sa alebo riešiť prípadný konflikt, ak sa ich rodičia rozhodnú zdieľať osobné údaje na sociálnych sieťach. Deti nemajú k dispozícii právne nástroje a argumenty na ochranu svojho súkromia pred rozhodnutiami rodičov, hoci tieto digitálne informácie majú potenciál sprevádzať ich po celý život.

Zverejňovanie obsahu, na ktorom sú deti, však nepredstavuje len otázku súkromia či autonómie – v niektorých prípadoch môže ísť aj o vážne konzekvencie z hľadiska ochrany detí pred online hrozbami. Na prítomnosť detí v online prostredí totiž reagujú aj osoby s potenciálne manipulatívnym alebo nevhodným správaním voči deťom. Je alarmujúce, že podľa zistení Schirmer et al. (2024), až takmer 20 % analyzovaných videí z platformy TikTok obsahuje aspoň jedno dieťa v odhaľujúcom oblečení. Tento typ obsahu je najčastejšie zastúpený v kategórii Šport, kde sa objavuje takmer v polovici videí (46,41 %), čo by mohlo súvisieť s povahou športového obsahu, napríklad maloletí v odhaľujúcom gymnastickom oblečení. Analýza komentárov pod týmito videami ukazuje, že prítomnosť detí v online priestore vyvoláva výrazné reakcie zo strany používateľov, nielen prostredníctvom nevhodných komentárov alebo ponúk kontaktu, ale aj prostredníctvom intenzívneho prejavovania náklonnosti. Tieto zistenia poukazujú na riziko, že detský obsah na sociálnych sieťach môže pritiahnúť pozornosť osôb s nevhodným záujmom o maloletých, čím sa zdieľanie takéhoto obsahu stáva citlivou otázkou ochrany detí v digitálnom prostredí.

V niektorých západných krajinách však už prebiehajú súdne spory, ktoré skúmajú právo detí na súkromie v kontexte sharentingu. V roku 2016 18-ročné rakúske dievča zažalovalo svojich rodičov za zverejnenie takmer 500 fotografií z jej detstva na sociálnych sieťach bez jej súhlasu. Následne,

v roku 2020 holandský súd uznal starú mamu, ktorá odmietla vymazať fotografie svojich vnúčat na žiadosť ich matky, za osobu, ktorá porušila všeobecné nariadenie o ochrane údajov zakazujúce spracovanie osobných údajov detí bez súhlasu rodičov (Laj-ling Čung, 2023). Súdny v západných krajinách čoraz častejšie zohľadňuje, že deti nie sú predmetom, ale subjektom práv, čo znamená, že majú právo ovplyvňovať, ako sa s ich obrazom a údajmi narába – aj vo virtuálnom prostredí. Tieto precedensy môžu byť impulzom na vytváranie legislatívnych rámcov aj v krajinách, kde sa podobné spory zatiaľ neobjavili, ako napríklad na Slovensku.

To, prečo rodičia zdieľajú informácie o svojich deťoch na sociálnych sieťach, súvisí s viacerými *motívmi*. U rodičov, ktorí využívajú sociálne siete najmä na súkromné účely, sa ako hlavný motív ukazuje predovšetkým snaha zdieľať s ostatnými používateľmi pocity a zážitky spojené s rodičovskou rolou, ako aj potreba vzájomného vyjadrovania podpory. V súčasnosti existuje množstvo rodičovských fór, prostredníctvom ktorých môžu rodičia získavať skúsenosti od iných alebo si nechať poradiť v súvislosti s problémami, ktorým čelia (aj) v oblasti rodičovstva. Ďalším pozitívnym aspektom, ktorý sociálne siete ponúkajú, je možnosť nadviazovania nových priateľstiev. Sharenting zároveň poskytuje istú formu emocionálnej podpory, ktorá je obzvlášť vítaná v prvých mesiacoch rodičovstva. V tomto období, keď sa rodičia starajú o dieťa prakticky nepretržite, sa totiž často cítia osamelé a izolované. Existujúce podporné fóra a v nich povzbudzujúce komentáre alebo len zdieľanie zložitých situácií s ostatnými im dokážu poskytnúť psychickú oporu (Esfandiari, Yao, 2023).

Ďalšími motívmi sú zdieľanie rôznych informácií, znalostí a skúseností, alebo jednoducho túžba uchovávať si spomienky v podobe pomyselného virtuálneho archívu. Jedným z významných dôvodov je tiež snaha získať pozitívnu spätnú väzbu a podporu od ostatných. Rodičia často zdieľajú príspevky aj preto, aby demonštrovali, že sa dokážu primerane a zodpovedne postarať o svoje dieťa. V neposlednom rade ide aj o potrebu sociálnej participácie, ktorá im umožňuje zapájať sa do komunity, spoluvytvárať spoločenský priestor a zároveň dokumentovať svoj každodenný život (Latipah et al., 2020). Rodičia môžu prostredníctvom veľkého množstva „lajkov“ a komentárov, ktoré získavajú pri zdieľaní fotografií svojich detí, nadobudnúť pocit spoločenského uznania – a to aj napriek tomu, že značná časť týchto reakcií pochádza od používateľov, s ktorými majú len slabé alebo povrchné sociálne väzby (Brosch, 2016).

Fenomén zdieľania je často spájaný s rolou matky a konceptom tzv. zdieľaného materstva. Práve ženy bývajú vo väčšine prípadov tými, ktoré najčastejšie zdieľajú fotografie svojich detí, predovšetkým z rodinného prostredia. Ako jeden z najčastejších príkladov možno uviesť zaznamenávanie každodenných momentov rodinného života prostredníctvom fotografií či videí, čo slúži ako spôsob uchovávania spomienok (Lazard et al., 2019). Sociálne platformy tak plnia funkciu digitálneho archívu nielen významných,

ale aj roztomilých či zábavných momentov zo života dieťaťa. Rodičom poskytujú jednoduchý nástroj na uchovávanie obsahu a zároveň umožňujú jeho zdieľanie s priateľmi a širšou rodinou (Le Moignan et al., 2017).

Ďalším motívom zdieľania je aj *získavanie financií*, deti sú využívané ako komerčný nástroj (Kopecký, 2019). V súčasnosti sa tvorba profilov, ktoré sú vytvárané na sociálnych sieťach dávajú do súvislosti s rodičmi, ktorí hľadajú spôsob ako zarobiť peniaze v online priestore. „Tvorba profilov na sociálnych sieťach založených na obsahu súvisiacom s rodičovstvom sa stala populárnym spôsobom ako zarobiť peniaze v online priestore“ (Stek, 2022, s. 102). Používatelia na sociálnych sieťach zdieľajú okrem svojich vlastných skúseností s rodičovstvom i situácie, ktoré súvisia s každodenným životom ich dieťaťa.

Ako mimoriadne aktuálny motív môžeme uviesť potrebu seba-prezentácie na sociálnych sieťach, ktorá sa zdá byť neoddeliteľnou podmienkou pre interakcie vo virtuálnom prostredí. Ide o iný typ používateľov sociálnych sietí, teda osoby, ktoré využívajú sociálne siete aj pre komerčné účely, ide najčastejšie o tzv. influencerov a bloggerov, pričom do tejto skupiny zaraďujeme prevažne matky tzv. „momfluencer“ (ide o nové podoby rodičovstva).

V prípade influencerov je využívanie sociálnych sietí používané napríklad z hľadiska „motivácie edukovať rodičov ohľadne dôsledkov ich rozvodu na malé dieťa a tiež i mnohých ďalších tém, ktoré v spoločnosti a medzi rodičmi rezonujú“ (Jorge et al., 2022, s. 174). „Influencerov možno chápať ako marketingový nástroj, ktorí spolupracujú s inzerentmi, pričom influenceri odporúčajú produkty a služby inzerentom, takým spôsobom, ktorý pôsobí spoľahlivo a prirodzene“ (Brown, Hayes, 2008, s. 50). Používatelia sociálnych sietí sa často musia prezentovať, aby získali čo najväčšiu viditeľnosť a oslovili široké publikum (Tufekci, 2007, Young, 2013; In: Pospíšilová, 2016). Podľa Blum-Ross a Livingstone (2017) sharenting môžeme označiť za jeden zo spôsobov, akým sa rodičia prezentujú na sociálnych sieťach. Každé zdieľanie fotografií a videí detí vedie k príležitosti získať podporu od rodiny a priateľov. Rodičia sa tak často snažia prezentovať ako „dobrí rodičia“, čo v nich zároveň posilňuje túžbu zdieľať informácie o sebe a o svojom dieťati (Latipah et al., 2020). Zdieľanie stáva súčasťou „digitálneho rodičovstva“, kde je témou nielen radosť z dieťaťa, ale aj potreba potvrdenia identity rodiča vo virtuálnom priestore (Cino, 2022).

Online identita rodičov sa mení s tým, ako sa mení ich životná situácia. Zdieľanie sa však začína ešte pred narodením dieťaťa, už v období tehotenstva sa rodičia ocitajú pred dilemou aký obsah zdieľať a s akým publikom. Postupne ide o „neviditeľný tlak“, ktorý pramení z očakávania komunity a spoločenských noriem – zdieľanie do istej miery ako „spoločenská povinnosť“ (Cino, 2022). Profily na sociálnych sieťach tohto typu môžeme z hľadiska účelu ich vytvorenia rozdeliť na dve skupiny. V prvom rade sú to profily založené pred narodením dieťaťa a tie, ktoré boli založené po narodení dieťaťa či počas tehotenstva. Prvá skupina mala pôvodne iný zámer než zdieľať život matky,

často ide o recepty, cvičenia či cestovanie, čo spôsobuje veľký počet sledujúcich ľudí. Po narodení dieťaťa sa však ich obsah často transformuje na témy spojené s rodičovstvom, keďže začínajú dokumentovať každodenný život rodiny. Druhá skupina je svojím obsahom zameraná priamo na rodičovskú komunitu. Príspevky sa týkajú prevažne detí a vecí okolo nich ako napríklad detská výživa, výchova a iné (Van den Abeele et al., 2023).

Na základe zobrazených teoretických východísk sme sa vo výskumnej časti zamerali na to, ako rodičia na Slovensku pristupujú k zdieľaniu informácií o svojich deťoch na sociálnych sieťach.

Sharenting v reflexii slovenských rodičov – motívy, obsah, frekvencia a vnímané riziká

Zdieľanie informácií o deťoch prostredníctvom sociálnych sietí predstavuje komplexný fenomén, ktorého vnímanie sa medzi rodičmi rôzni. Kým niektorí rodičia vnímajú takéto zdieľanie ako bežný spôsob zaznamenávania a zdieľania rodinného života s blízkymi, iní reflektujú aj etické, výchovné či bezpečnostné hľadiská. Motívy rodičov môžu siahať od potreby pochváliť sa úspechmi dieťaťa, cez túžbu po spoločenskom uznaní, až po zjednodušenie komunikácie s rodinou a priateľmi. Vzhľadom na rozmanitosť postojov a potenciálne riziká sme sa rozhodli skúmať, ako rodičia pristupujú k zdieľaniu informácií o svojich deťoch na sociálnych sieťach, aká je frekvencia a obsah týchto príspevkov, čo ich k tomu motivuje a ako vnímajú možné riziká tohto správania.

Výskumný cieľ a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo analyzovať správanie rodičov pri zdieľaní informácií o svojich deťoch na sociálnych sieťach, so zameraním na frekvenciu, obsah a motívy tohto zdieľania, ako aj na ich vnímanie potenciálnych rizík spojených s týmto fenoménom. Na základe uvedeného výskumného cieľa sme si stanovili nasledujúce *výskumné otázky*:

- Ako často rodičia zdieľajú informácie o svojich deťoch na sociálnych sieťach?
- Aký typ obsahu o deťoch rodičia najčastejšie zdieľajú?
- Aké platformy rodičia najčastejšie využívajú na zdieľanie obsahu o deťoch?
- Kto je najčastejším príjemcom zdieľaného obsahu (rodina, priatelia, verejnosť)?
- Vnímajú rodičia rozdiel medzi súkromným a verejným zdieľaním na sociálnych sieťach?
- Uvedomujú si rodičia možné riziká spojené so zdieľaním informácií o deťoch?
- Aké faktory ovplyvňujú rozhodovanie rodičov pri zdieľaní detských fotografií a osobných údajov online?

Metodika výskumu

Primárny zber výskumných údajov bol realizovaný prostredníctvom *kvantitatívnej empirickej stratégie*. Pre potreby nášho výskumu sme zvolili *autorský dotazník*, ktorý Tomšík (2019) charakterizuje ako nástroj na identifikáciu presvedčení, postojov či spôsobov myslenia väčšej skupiny ľudí. Koncipovaný dotazník s názvom „Zdieľanie informácií (fotografií, videí, príbehov) o Vašom dieťati na sociálnych sieťach“ je zostavený z dvoch okruhov položiek („Informácie o dieťati a rodičovi“ a „Informácie o používaní sociálnych sietí“). V prvom okruhu položiek boli zisťované demografické údaje o rodičovi, vzdelanostné a pracovné charakteristiky rodiča, ako aj rodinná štruktúra v domácnosti. V nasledujúcom okruhu položiek sme sa zamerali na používané zariadenia pri trávení času na sociálnych sieťach, zisťovali sme aj, ktoré platformy sú najčastejšie využívané pri rodičovskom zdieľaní. Zároveň sme našu pozornosť centrovali v rámci položiek aj na obsah, frekvenciu a motív rodičovského zdieľania informácií na sociálnych sieťach.

Participantí výskumu

V súvislosti so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami nášho kvantitatívneho výskumu sme zvolili kritériový výber prípadov a zamerali sme sa na rodičov detí vo veku 1 až 6 rokov života. Do výskumu sa zapojilo 170 respondentov z rôznych regiónov Slovenska, prevažne ženského pohlavia (88 %). Najpočetnejšou skupinou boli respondenti vo veku 31 – 41 rokov, ktorých bolo 90, čo predstavuje 53 % z celkového počtu. Nasleduje skupina vo veku 42 – 53 rokov s 38 respondentmi, čo zodpovedá 22 %. Veková kategória 21 – 31 rokov zahŕňala 35 osôb, teda 21 %. Menšie zastúpenie sme zaznamenali pri mladších respondentoch do 20 rokov (2 %) a respondentoch vo veku 55 rokov a viac (2 %).

Vysoké zastúpenie respondentov tvorí skupina s vysokoškolským vzdelaním (I., II., alebo III. stupňa), a to 60 %, čo predstavuje 102 respondentov. Druhou najpočetnejšou skupinou sú respondenti so stredoškolským vzdelaním s maturitou, predstavujúci 36 %, teda celkovo 61 respondentov. Najmenej zastúpení sú respondenti so stredoškolským vzdelaním bez maturity (4 %), čo zodpovedá približne 7 respondentom.

V súvislosti so súčasným pracovným statusom, najväčšia časť rodičov pracuje na plný úväzok, konkrétne 113 respondentov (66,5 %). Druhou najpočetnejšou skupinou sú respondenti na materskej alebo rodičovskej dovolenke, v počte 29 (17 %). Nasleduje skupina pracujúca ako SZČO, ktorú tvorí 10 respondentov (5,9 %), nezamestnaných (vrátane invalidného dôchodku a podpory v nezamestnanosti) v počte 11 (resp. 6,5 %) a na polovičný úväzok pracuje 7 respondentov (v relatívnom vyjadrení 4,1 % respondentov).

V rámci rodinnej štruktúry dominujú úplné rodiny, tvorené oboma biologickými rodičmi (85 %), v nadväznosti jednorodičovské domácnosti (8 %) a rekonštruované rodiny (6 %) a i. Zároveň, najpočetnejšie zastúpenie zaznamenáme u respondentov s jedným dieťaťom (51 %) alebo dvoma deťmi (39 %),

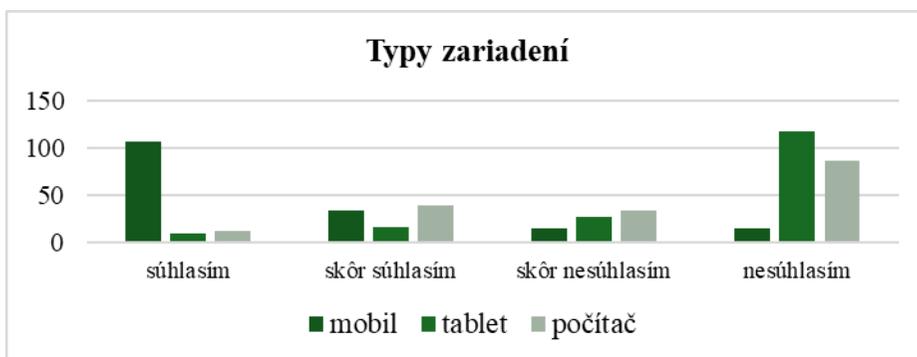
pričom početnosť výrazne klesá pri troch a viacerých deťoch. Relatívne rovnaké zastúpenie zaznamenávame v rámci pohlavia dieťaťa, o ktorom rodičia vyplňali predložený dotazník (dievča: 58 %; chlapec: 42 %).

Analyza výskumných zistení

Predmetom skúmania bolo, ako rodičia zdieľajú obsah týkajúci sa svojich detí na sociálnych sieťach – aké sú ich hlavné motívy, aký typ obsahu najčastejšie zverejňujú, s akou frekvenciou a do akej miery si uvedomujú potenciálne riziká spojené s týmto zdieľaním.

Prvý okruh výrokov sa zameriaval vo všeobecnosti na **používanie sociálnych sietí** rodičmi detí. Zisťovali sme, aké zariadenia respondenti najčastejšie využívajú na zdieľanie fotografií a videí na sociálnych sieťach. V nasledujúcej časti porovnáme preferencie medzi mobilnými telefónmi, tabletmi, notebookmi/stolovými počítačmi, aby sme získali ucelený pohľad na súčasné trendy a dominantné platformy v oblasti zdieľania digitálneho obsahu.

Z analyzovaných zistení (Graf 1) vyplýva, že s tvrdením „Pri zdieľaní fotografií, videí na sociálnych sieťach používame mobilné zariadenie“ súhlasí väčšina rodičov (úplne súhlasím: 63 %, skôr súhlasím: 19 %). Len 17,6 % respondentov uprednostňuje iné zariadenie alebo spôsoby zdieľania. Menej využívaným zariadením je tablet, ktorý nevyužíva viac ako polovica respondentov pre účely zdieľania (nesúhlasím, skôr nesúhlasím: 85,3 %). Rovnako, aj stolný počítač/notebook využíva len minimálna časť opýtaných respondentov na účely zdieľania (súhlasím, skôr súhlasím: 30 %). V súvislosti s uvedeným je možné konštatovať, že medzi najčastejšie využívané zariadenia na zdieľanie informácií zo strany rodičov patrí mobilné zariadenie.

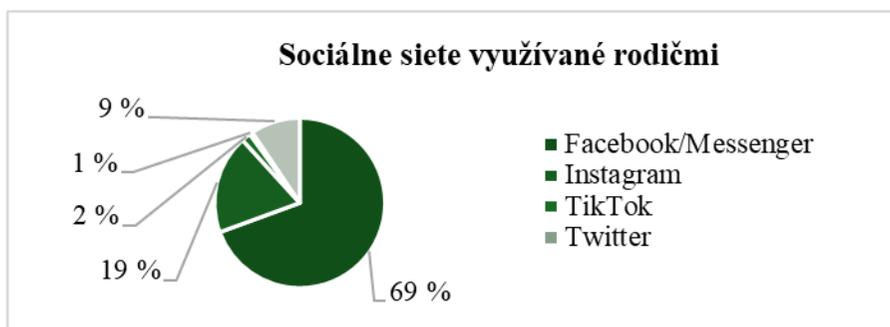


Graf 1: Preferované zariadenia rodičov pri zdieľaní na sociálnych sieťach
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Následne sme sa zamerali na *používanie sociálnych sietí*, vrátane konkrétnych sociálnych platforiem. Z našich zistení vyplýva (Graf 2), že dominantnou platformou je Facebook/Messenger, ktorý uprednostňuje väčšina

respondentov (69 %), ďalej druhou najpoužívanjšou platformou u skúmaných rodičov je Instagram (19 %). Menej preferovanými pre rodičovské zdieľanie je WhatsApp (9 %), pravdepodobne z dôvodu, že slúži skôr pre vzájomnú komunikáciu a prípadné skupinové zdieľanie informácií o dieťati, nie je však možné budovať akýsi „sociálny profil“ vo formáte denníka, ktorý je prístupný širšej verejnosti. Rovnako aj TikTok (2 %) či Twitter (1 %). Aj keď sú tieto platformy v súčasnosti vnímané ako „trendové“ v online prostredí, na základe našich zistení sa domnievame, že v dominujúcej skupine respondentov stredného veku (31 – 41 rokov) nie sú preferované najmä na účel zdieľania informácií, fotografií a videí o vlastnom dieťati.

V súvislosti s uvedeným sme zisťovali, aké je nastavenie profilu u opýtaných respondentov na sociálnych platformách, ktoré umožňujú zverejňovať informácie o dieťati a umožňujú opätovný prístup či už k popisom, fotografiám, videám a i. Je alarmujúce, že až 18 % respondentov má „verejný profil“ bez obmedzení, ktorý ponúka informácie o dieťati prakticky komukoľvek, kto si ich na sociálnej platforme vyhľadá. Následne síce viac ako polovica respondentov (54 %) má nastavený profil tak, aby bol viditeľný iba priateľom, ako aj viditeľnosť pre priateľov mojich priateľov, ale aj tu vidíme riziko ďalšieho šírenia informácií o dieťati bez kontroly zo strany rodiča. Len 28 % rodičov má súkromný profil, ktorý funguje so značným obmedzením – príspevky sú viditeľné len pre priateľov alebo len pre samotného rodiča so zamknutím príspevku, či už ide o popis, fotografiu alebo video. Získané výsledky ukazujú, že prevažná väčšina respondentov uprednostňuje využívanie sociálnych sietí v rámci nastavení, ktoré zabezpečujú súkromie a obmedzený prístup k zdieľanému obsahu.



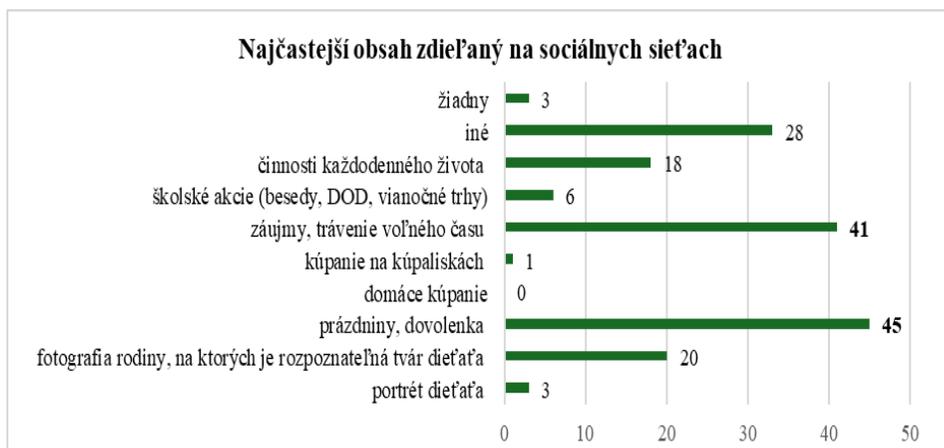
Graf 2: Preferované platformy pre zdieľanie detského obsahu rodičmi
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Druhý okruh výrokov sa zameriaval na **obsah, frekvenciu a motívy**, v súvislosti s rodičovským zdieľaním na sociálnych sieťach.

Z analyzovaných dát vyplýva, že existujú rôzne typy obsahu, ktorý rodičia zdieľajú na sociálnych sieťach o svojich deťoch (Graf 3). Najčastejšie respondenti zdieľajú fotografie a zážitky z prázdnin alebo dovolení, ktoré

uvádza 27 % respondentov z celkového počtu. Ďalším frekventovane zdieľaným typom obsahu sú záujmy a trávenie voľného času, ktoré uviedlo až 25 % respondentov. Z uvedeného vyplýva, že respondenti na sociálnych sieťach najčastejšie zdieľajú obsah, ktorý súvisí s ich osobným životom. Najmä fotografie a zážitky z prázdnin a spôsoby trávenia voľného času, čo poukazuje na potrebu zdieľať pozitívne, príjemné a často vizuálne atraktívne momenty, ako aj snahu prezentovať svoju identitu, hodnoty a životný štýl.

Tretím najpočetnejším typom sú iné druhy obsahu, ktoré uviedlo 17 % respondentov (bez ďalšej konkretizácie). Ďalej nasledujú činnosti každodenného života (11 %), fotografie rodiny s rozpoznateľnou tvárou dieťaťa (12 %) a i. Skutočnosť, že kategórie ako domáce kúpanie a kúpanie na kúpaliskách majú prakticky nulové zastúpenie, možno hodnotiť ako pozitívne zistenie. Naznačuje to, že rodičia si uvedomujú citlivosť tohto typu obsahu a pristupujú k zverejňovaniu fotografií detí s väčšou obozretnosťou. Vyhybanie sa zdieľaniu intímnych alebo potenciálne zneužitelných situácií prispieva k ochrane súkromia a bezpečnosti detí v online priestore.



Graf 3: Najčastejšie rodičmi zdieľaný obsah na sociálnych sieťach
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rovnako významným faktorom je aj frekvencia, s akou rodičia zdieľajú informácie na sociálnych sieťach, či už týkajúce sa ich samých alebo ich dieťaťa. Väčšina respondentov zdieľa informácie vo všeobecnosti na sociálnych sieťach menej než raz za týždeň (40,59 % respondentov) alebo nikdy resp. takmer nikdy (43,53 % respondentov). Tieto dve kategórie predstavujú 143 respondentov, čo je približne 84 % celkového počtu, čo je nesporne pozitívnym zistením. Len menšia časť rodičov zdieľa obsah na sociálnych sieťach častejšie, t. j. aktívne v pravidelných intervaloch.

V nadväznosti na predchádzajúcu otázku sa ďalšia zameriava na frekvenciu, s akou rodičia zverejňujú informácie o svojom dieťati na sociálnych

sieťach. Viac ako polovica respondentov (67 %) uviedla, že informácie o svojom dieťati nezdieľajú (nikdy alebo takmer nikdy). Ďalšie zistenia potvrdzujú, že len menšia časť rodičov zdieľa informácie o svojich deťoch na sociálnych sieťach pravidelne. Časť respondentov (25 %) zdieľa obsah menej než raz za týždeň, pričom len veľmi malá skupina preferuje týždennú alebo dennú aktivitu v zverejňovaní. Uvedené zistenia poukazujú na zodpovedný prístup rodičov v rámci zdieľania osobných informácií svojich detí v online priestore, pričom frekvencia takýchto zverejnení zostáva relatívne nízka.

Tabuľka 1: Frekvencia zdieľania v týždennom intervale

Frekvencia (vo všeobecnosti)	Počet respondentov (n)
Nikdy alebo takmer nikdy	74
Menej ako raz za týždeň	69
1 alebo 2 krát za týždeň	10
3 alebo 4 krát za týždeň	11
Každý deň	6
Frekvencia (o dieťati)	Počet respondentov (n)
Nikdy alebo takmer nikdy	114
Menej ako raz za týždeň	43
1 alebo 2 krát za týždeň	6
3 alebo 4 krát za týždeň	5
Každý deň	2

V rámci nášho výskumu sme analyzovali aj motívy zdieľania informácií na sociálnych sieťach (Tabuľka 2). Na základe získaných údajov sme identifikovali, že najčastejším motívom respondentov bolo vytváranie albumu na vlastnom profile (32 % respondentov). Druhým najvýznamnejším motívom bolo zdieľanie obsahu s cieľom, aby priatelia mohli spoznať ich dieťa, čo deklarovalo 24 % respondentov. Nasledovala skupina respondentov, ktorí uviedli zámer zabaviť svojich priateľov (18 % respondentov). Menšie podskupiny predstavovali respondenti, ktorí zdieľali fotografie za účelom poskytovania rodičovskej pomoci alebo rád (6 %), tí, ktorí nezdieľali fotografie dieťaťa alebo detí (10 %), respondenti zdieľajúci fotografie kvôli rodinným dôvodom (2 %) a ďalší s rôznymi inými motívmi (7 %). Celkovo možno konštatovať, že väčšina účastníkov preferuje osobné archivovanie prostredníctvom sociálnych sietí. Rodičia často využívajú tieto platformy najmä na osobné uchovávanie spomienok (albumy) a zároveň majú záujem o sociálne prepojenie, teda chcú, aby ich priatelia mali možnosť spoznať ich deti. To naznačuje, že sociálne siete slúžia pre rodičov nielen ako digitálny archív, ale aj ako nástroj na budovanie a udržiavanie medziludských vzťahov.

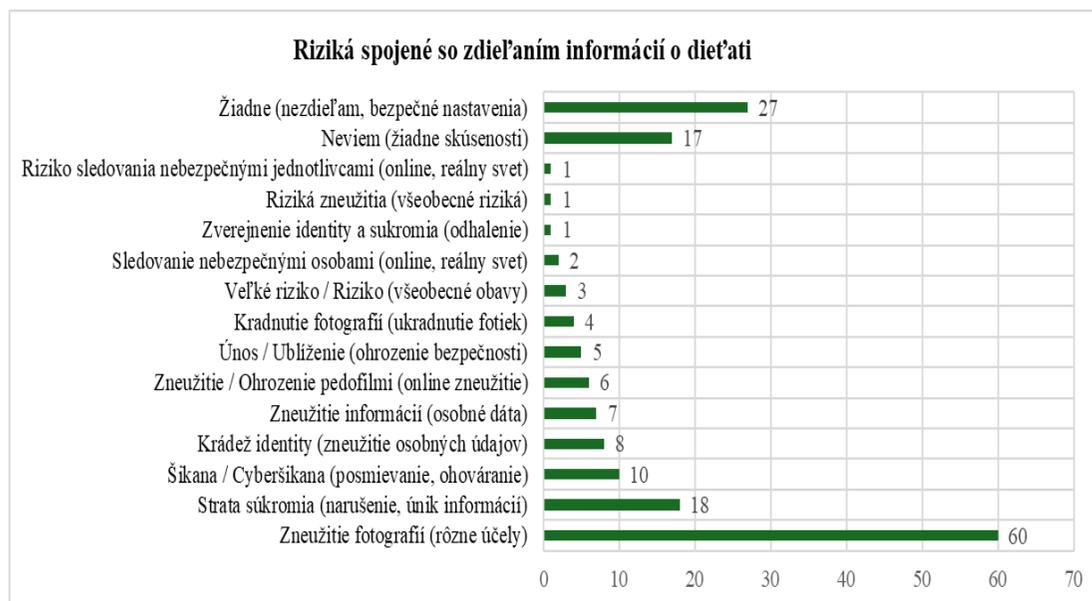
Tabuľka 2: Motív zdieľania fotografií, videí, informácií o dieťati na sociálnych sieťach

Motív	Počet respondentov (n)
Zdieľam kvôli rodine	4
Chcem si vytvoriť album na svojom profile	55
Chcem poskytnúť rodičovskú radu/pomoc	10
Chcem, aby moji priatelia poznali moje dieťa	40
Nezdieľam fotografie dieťaťa/detí	18
Chcem zabaviť priateľov	20
Iné	12

Zdieľanie informácií o deťoch na sociálnych sieťach so sebou prináša viaceré **riziká**, ktoré zasahujú do ich súkromia, bezpečnosti a celkovej ochrany osobných údajov (Graf 4).

Najčastejšie identifikovanou obavou je na základe otvorenej položky predloženého dotazníka *zneužitie fotografií*, ktoré uviedlo 35 % respondentov. Toto riziko z pohľadu rodičov zahŕňa neoprávnené šírenie fotografií (po stiahnutí) alebo ich využitie v kontexte pornografie. Ako uvádzajú skúmaní rodičia, „nikdy nevieme, kto si fotografie dieťaťa prezerá“ a „nie každý virtuálny priateľ je aj skutočným priateľom, a tak hrozí zneužitie fotografií“. Zároveň, získané odpovede naznačujú, že často považujú zdieľanie obsahu prostredníctvom dočasných príbehov na sociálnych sieťach (napr. dostupných len 24 hodín) za bezpečnejšiu formu prezentácie dieťaťa a vnímajú ho ako spôsob, ktorým môžu minimalizovať riziká spojené so zverejňovaním detských fotografií, resp. ako formu ochrany dieťaťa pred potenciálnymi hrozbami.

Ďalším významným rizikom je *strata súkromia* (dieťaťa, ako aj celej rodiny), ktorú spomenulo 11 % respondentov, vrátane možného úniku osobných údajov a narušenia osobného priestoru dieťaťa. Z pohľadu respondentov ohrozenie spočíva v tom, že potenciálny prenasledovateľ môže prostredníctvom sociálnych sietí odhaliť identitu rodiča (napr. meno), ako aj dieťaťa, a následne osloví dieťa v mene rodiča so škodlivým zámerom. Zároveň, respondenti uvádzajú, že ide o markantný zásah do súkromia, nakoľko nemajú dostatočnú kontrolu nad tým, kto a za akým účelom sleduje ich profil, a informácie, ktoré zdieľajú.



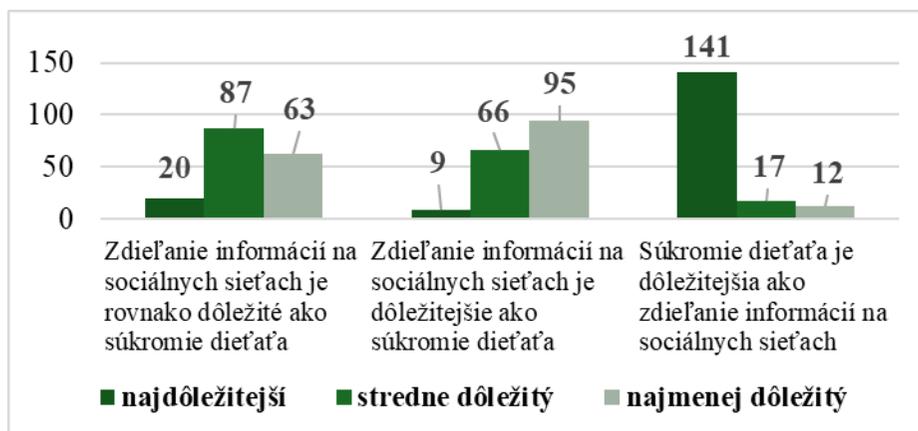
Graf 4: Riziká spojené so zdieľaním informácií o dieťati na sociálnych sieťach
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Menej časté, no stále relevantné riziká predstavujú *šikana a kyberšikana* (6 %), zdieľané informácie môžu byť neskôr pre dieťa zahanbujúce, môžu byť predmetom posmievania, ohovárania, fyzického či psychického ublíženia, ako aj nezdravého porovnávania. Rovnako aj *krádež identity* (5 %) či nástroje umelej inteligencie, „ktoré môžu byť využité na klonovanie hlasu cez nástroj „Editee“, s využitím na podvodné reklamy alebo telefonáty“. Rovnako aj *zneužitie osobných informácií a ohrozenie bezpečnosti dieťaťa* (4 %), napríklad sledovanie dieťaťa s úmyslom zneužiť ho na sexuálne účely, vrátane *rizika pedofílie a groomingu* (3 %).

V záverečnej časti nášho výskumu sme zisťovali, ako hodnotia respondenti samotné sociálne siete v kontexte vlastného vnímania a *súkromia dieťaťa*. Na základe Grafu 5, ktorý znázorňuje rozdelenie výrokov podľa ich dôležitosti z pohľadu preferencií respondentov, je zrejmé, že väčšina rodičov považuje ochranu súkromia dieťaťa za dôležitejšiu než zdieľanie informácií na sociálnych sieťach, tento výrok označilo ako najdôležitejší 83 % respondentov.

Druhým najčastejšie preferovaným výrokom bolo tvrdenie, že zdieľanie informácií na sociálnych sieťach je rovnako dôležité ako súkromie dieťaťa. Tento názor označilo za najdôležitejší 12 % respondentov, ako stredne dôležitý ho vnímalo 51 % respondentov a ako najmenej dôležitý ho označilo 37 % respondentov. Naopak, tvrdenie, že zdieľanie informácií je dôležitejšie než súkromie dieťaťa, bolo zastávané len malou skupinou respondentov. Za najdôležitejšie ho označilo 5 % rodičov, 39 % rodičov ho vnímalo ako stredne dôležité a až 56 % ho zaradilo medzi najmenej dôležité.

Z uvedených údajov vyplýva, že väčšina respondentov preferuje ochranu súkromia detí pred zverejňovaním informácií a obrazového materiálu na sociálnych sieťach. Naopak, iba menšia časť respondentov pripisuje vyššiu dôležitosť samotnému zdieľaniu obsahu, čo je nesporne pozitívnym zistením. Výsledky však môžu byť do určitej miery ovplyvnené v dôsledku tzv. „sociálnej žiadúcnosti“, teda snahou respondentov prezentovať sa ako sa „patrí“ a „očakáva“, a nie nevyhnutne podľa svojho reálneho správania, čo môže viesť k odchýlkam medzi deklarovaným postojom a skutočnosťou.



Graf 5: Výroky o sociálnych sieťach zoradené podľa dôležitosti
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver

Sharenting ako dynamický fenomén súčasnosti vyvoláva potrebu ďalších výskumných reflexií a medziodborových diskusií (nielen) v rámci domácej proveniencie. Prináša mnohé nezodpovedané otázky týkajúce sa rodiny v celej svojej komplexnosti, ako aj dlhodobých dôsledkov zdieľaného obsahu na deti, ich právo na súkromie a formovanie ich digitálnej identity.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že hoci väčšina rodičov prezentuje zodpovedný prístup k zdieľaniu informácií o svojich deťoch na sociálnych sieťach, v realite ide často o nevedomé konanie. Pocit zodpovednosti sa často obmedzuje len na technické nastavenia súkromia, bez dôslednejšieho pochopenia potenciálnych rizík a dlhodobých dôsledkov. Zároveň, rodičovské povedomie je neustále formované „spoločenskými trendmi“, a tak výskum zdôrazňuje potrebu ďalšej edukácie rodičov v oblasti digitálnej gramotnosti, súkromia detí a etiky zdieľania, aby rodičia dokázali zodpovedne a kriticky zvážiť osobnú potrebu zdieľania so záujmami a právami svojich detí.

Skúmaní respondenti najčastejšie využívajú mobilné zariadenia a preferujú platformy ako Facebook a Instagram. Obsah zdieľaných príspevkov je prevažne pozitívny a vizuálne príťažlivý, zároveň súvisí s prezentáciou „rodičovskej identity“. Zdieľaný obsah sa zameriava najmä na pozitívne

a vizuálne atraktívne momenty zo spoločného voľného času. Celkovo to svedčí o tom, že aj rodičia na sociálnych sieťach uprednostňujú zdieľanie obsahu, ktorý ich osobne reprezentuje a môže vyvolať pozitívnu odozvu od ostatných (napr. lajky, komentáre, uznanie). Môže to tiež súvisieť s túžbou po spoločenskom uznaní, inšpirovaní iných alebo udržiavaní kontaktu so známymi.

Najčastejším motívom pre zdieľanie bolo vytváranie digitálneho „rodinného albumu“. Frekvencia zdieľania obsahu o deťoch na sociálnych sieťach je podľa našich zistení vo všeobecnosti nízka. Z pohľadu frekvencie väčšina rodičov zverejňuje príspevky o deťoch len zriedkavo, čo je možné vnímať ako prejav uvedomelého prístupu v oblasti ochrany detského súkromia.

Rodičia si do určitej miery uvedomujú možné riziká sharentingu, ale nie vždy tieto riziká reflektujú v nastaveniach svojich účtov alebo v type zverejňovaného obsahu. Je otázne, či si rodičia uvedomujú skutočný rozsah zdieľania svojich príspevkov aj v prípade, že majú profil nastavený ako „viditeľný pre priateľov“ alebo „priateľov priateľov“. Tieto nastavenia totiž neznamenajú plnú kontrolu nad tým, kto sa k obsahu reálne dostane – najmä ak ide o vizuálny materiál, ktorý možno jednoducho uložiť, zdieľať ďalej mimo platformy alebo zneužiť. V mnohých prípadoch tak dochádza k nevedomému oslabeniu súkromia dieťaťa, a to aj napriek tomu, že rodičia považujú svoje konanie za dostatočne chránené. Tieto zistenia zároveň poukazujú na rozdiel medzi technickým zabezpečením súkromia a subjektívnym vnímaním bezpečnosti – rodičia môžu byť presvedčení, že chránia svoje dieťa, aj keď ich nastavenia v skutočnosti umožňujú prístup širšiemu publiku.

Rodičia ako najvýznamnejšie riziká identifikovali predovšetkým zneužitie fotografií a stratu súkromia. Ich odpovede zároveň potvrdili, že väčšina z nich vníma ochranu súkromia dieťaťa ako dôležitejšiu než samotné zdieľanie na sociálnych sieťach.

Uvedené zistenia môžu do určitej miery naznačovať rastúce povedomie rodičov o potrebe ochrany súkromia detí a snahu minimalizovať ich digitálnu stopu v online prostredí, avšak nie je možné jednoznačne potvrdiť jednotný postoj k zdieľaniu u všetkých rodičov. Analyzované výsledky preto otvárajú nové otázky, najmä v súvislosti s potrebou digitálneho vzdelávania rodičov, či už v oblasti ochrany detských údajov a dôsledkov zdieľania obsahu v online prostredí, ako aj v rámci zvyšovania digitálnej gramotnosti rodičov a ich zodpovednosti pri vytváraní online identity svojich detí.

Na základe prezentovaných výsledkov výskumu formulujeme nasledujúce **odporúčania** vo viacerých rovinách:

- Apelovať na *uvedomelé zdieľanie* fotografií a ďalších informácií o dieťati, ktoré sú rešpektujúce, neodhaľujú citlivé údaje a neznižujú dôstojnosť dieťaťa v longitudinálnom ponímaní. Podľa Kopeckého a kol. (2020) nie je vhodné zdieľať príliš osobné fotografie v zmysle uvádzania fotografií dieťaťa na nočníku, nahých fotiek, zamazaných detí od jedla a pod.
- Vopred *zvážiť nastavenia súkromia profilu* rodiča, a tak korigovať prístup k zdieľanému obsahu. Podľa Kopeckého a kol. (2020) je vhodné si uvedomovať odlišnosť vnímania, a to, že každý človek môže pochopiť fotografiu iným spôsobom a inak s ňou v online prostredí narábať.

- Rodičia by mali *rešpektovať právo dieťaťa na súkromie*, a s tým súvisiaci súhlas či nesúhlas so zverejňovaním digitálneho obsahu, a to vrátane obrazového materiálu, osobných úspechov či ďalších informácií o jeho živote.
- *Podporovať digitálnu gramotnosť* rodičov prostredníctvom osvetových kampaní, workshopov či edukačných materiálov, ktoré by im pomohli lepšie nastavovať súkromie na sociálnych sieťach a uvedomelo pristupovať k digitálnemu obsahu. Ako píše Steinberg (2017), rodičia by sa mali oboznamovať so zásadami ochrany osobných údajov, ako napr. nastaviť si upozornenie, keď sa meno ich dieťaťa zobrazí vo výsledkoch vyhľadávania Google a i.
- *Viesť otvorený dialóg* o zodpovednom používaní sociálnych médií, nielen medzi odborníkmi a rodičmi, ale aj v školách a komunitách, kde sa témy ochrany detského súkromia môžu stať súčasťou prevencie a výchovy. *Zvýšiť informovanosť rodičov* o rizikách spojených so zdieľaním detského obsahu na sociálnych sieťach – najmä v súvislosti s možným zneužitím fotografií, narušením súkromia či stratou kontroly nad osobnými údajmi dieťaťa. Podľa Gužikovej a Bielčikovej (2024), by mali rodičia vyhľadávať informačno-edukatívny materiál o danej problematike, využívať obranné stratégie na ochranu súkromia detí, ako úprava fotografie či cenzúra.
- *Zdôrazniť potrebu legislatívnych zmien*, ktoré by reagovali na riziká plynúce z rastúceho zdieľania detského obsahu v digitálnom prostredí. Navrhovaná legislatíva by mala reflektovať najmä právo dieťaťa na súkromie, digitálnu identitu a ochranu pred neoprávneným zverejňovaním osobných údajov, a to aj zo strany zákonných zástupcov.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk, E. and Nowak-Łojewska, A. (2022). Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT. *Problemy Wczesnej Edukacji*, vol. 55, no. 2, pp. 94-105.
<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.55.07>
- Bessant, C. (2018). Sharenting: balancing the conflicting rights of parents and children. *Communications Law*, vol. 23, no. 1.
<https://researchportal.northumbria.ac.uk/en/publications/sharenting-balancing-theconflicting-rights-of-parents-and-children>
- Blum-Ross, A. and Livingstone S. (2017). “Sharenting,” parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, vol. 15, no. 2, pp. 110-125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review*, vol. 43, no. 1, pp. 225-235. ISSN 1732-6729.
<https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>
- Brown, D. and Hayes, N. (2008). *Influencer Marketing: Who Really Influence, Your Customers?* Oxford: Elsevier, 250 p.
ISBN 978-0-7506-8600-6.

- Cataldo, I. et al. (2022) From the Cradle to the Web: The Growth of “Sharenting”—A Scientometric Perspective. *Human Behavior and Emerging Technologies*, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1155/2022/5607422>
- Cino, D. (2022). Beyond the Surface: Sharenting as a Source of Family Quandaries: Mapping Parents’ Social Media Dilemmas. *Western Journal of Communication*, vol. 86, no. 1, pp. 128-153. ISSN 1057-0314. <https://doi.org/10.1080/10570314.2021.2020891>
- Esfandiari, M. and Yao, J. (2023). Sharenting as a double-edged sword: evidence from Iran. *Information, communication & society*, vol. 26, no. 15, pp. 2942-2960. ISSN 1369-118X. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2129268>
- Glaser, K. et al. (2013). *Grandparenting in Europe: family policy and grandparents’ role in providing childcare*. ISBN 978-0-9573281-3-6. <https://kinship.org.uk/wp-content/uploads/2024/09/Grandparenting-in-Europe-family-policy-and-grandparents-role-in-providing-childcare-English-2013-report.pdf>
- Gužiková, L. a Bielčíková, K. (2024). Sharenting, digitálne rodičovstvo a súkromie detí v ére sociálnych médií. *Bezpečnosť detí v digitálnom priestore : Zborník z konferencie, ktorá sa konala 6. februára 2024 na Katolíckej univerzite v Ružomberku*, s. 85-98. ISBN 978-80-561-1118-5. https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2025/01/almasiova_horvathova_elektronicky_bezpecnost_deti_zbornik-s.pdf
- Hartl, P. a Hartlova, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 776 s. ISBN 9788026208730.
- Ježek, V. a Jiráček, J. (2014). *Media a my: Management umění – umění managementu*. Praha: Akademie múzických umění, 147 s. ISBN 978-80-7331-304-3.
- Jorge, A., Marôpo, L., Coelho, A. M. and Novello, L. (2022). Mummy influencers and professional sharenting. *European Journal of Cultural Studies*, vol. 25, no. 1., pp. 166-182. <https://doi.org/10.1177/13675494211004593>
- Kopecný, K. (2019). Jste rodiče? A jste aktivní v prostředí internetu? Možná i vy provozujete sharenting. *E-Bezpečí*, roč. 4, č. 1, s. 12-19. Olomouc: Univerzita Palackého. ISSN 2571-1679. <https://www.ebezpeci.cz/index.php?view=article&id=1405>
- Kopecný, K. a kol. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. *Children and Youth Services Review*, vol. 110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>
- Laj-ling Čung, A. (2023). Responsible “Sharenting” for Protecting Children’s Digital Privacy. *Hong Kong Lawyer*. ISSN 1025-9554. <https://www.hk-lawyer.org/content/responsible-%E2%80%9Csharenting%E2%80%9D-protecting-children%E2%80%99s-digital-privacy>

- Latipah, E. et al. (2020). Elaborating Motive and Psychological Impact of Sharenting in Millennial Parents. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 10, pp. 4807-4817.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>
- Lazard, L. et al. (2019). Sharenting: Pride, affect and the day-to-day politics of digital mothering. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 13, no. 4. ISSN 1751-9004. <https://doi.org/10.1111/spc3.12443>
- Le Moignan, E., Lawson, S., Rowland, D. A., Mahoney, J. and Briggs, P. (2017). Has Instagram Fundamentally Altered the 'Family Snapshot'? *CHI '17: Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 4935-4947.
<https://doi.org/10.1145/3025453.3025928>
- Maltz Bovy, P. (2013). The Ethical Implications of Parents Writing About Their Kids. *The Atlantic*. <http://www.theatlantic.com/sexes/archive/2013/01/the-ethical-implications-of-parents-writing-about-their-kids/267170/>
- Nikolaevna, L. D. (2022). Psichologo-pedagogičeskij portret pokolenija Alfa. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, vol. 28, no. 4, pp. 5-12. <https://vestnikpip.ksu.edu.ru/attachments/article/943/Danilova-LN-vestnik-pip-2022-4-ru.pdf>
- Pospíšilová, M. (2016). *Facebooková (ne)závislost: identita, interakce a uživatelská kariéra na Facebooku*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3306-0.
- Schirmer, M. et al. (2024). More Skin, More Likes! Measuring Child Exposure and User Engagement on TikTok. *Computers and Society*.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.05622>
- Sloboda, Z. (2013). Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 246 s. ISBN 978-80-244-4496-3.
- Spitzer, M. (2016). *Kybernemoc!* Brno: Host, s.r.o., 391 s. ISBN 978-80-7491-792-9.
- Steinberg, S. B. (2017). Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory Law Journal*, vol. 66, no. 4, pp. 839-884. Available from: <https://scholarlycommons.law.emory.edu/elj/vol66/iss4/2>
- Stek, N. (2022). Sharenting jako aktywność rodziców w sieci na przykładzie portalu społecznościowego Instagram. *Internet jako przestrzeń relacji społecznych - szanse, ograniczenia, perspektywy*. Wydawnictwo KUL. ISBN 978-83-8061-976-0.
- TASR. (2023). *NBÚ varuje rodičov pred zverejňovaním fotiek detí na sociálnych sieťach*. Dostupné na: <https://www.teraz.sk/import/nbu-varuje-rodicov-pred-zverejnovani/734580-clanok.html>
- Thompson, A. (2018). Study on The Alpha Generation And The Reflections of Its Behavior in the Organizational Environment. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, vol. 6, no. 1, pp. 9-19.
<https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol6-issue1/C610919.pdf>

- Tomšík, R., (2019). *Úvod do metodológie výskumu pre pomáhajúce profesie*.
Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 160 s. ISBN 978-80-558-1385-1.
- Turzák, T. a Kurincová, V. (2022). *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov*. Nitra: UKF. 152 s. ISBN 978-80-558-1932-7.
- Van den Abeele, E. et al. (2023). Child's privacy versus mother's fame: Unravelling the biased decision-making process of momfluencers to portray their children online. *Information, Communication & Society*, vol. 27, no. 2, pp. 297-313.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2205484>
- Zákon č. 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

PaedDr. Libuša Gužíková, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Dražovská 4, 949 01 Nitra

lguzikova@ukf.sk

Mgr. Peter Madaj

Špeciálna základná škola

Zvolenská cesta 39

984 01 Lučenec

madaj.peter20@gmail.com

Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

Scope of a contribution: Maximum of 12 standard pages is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another’s paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

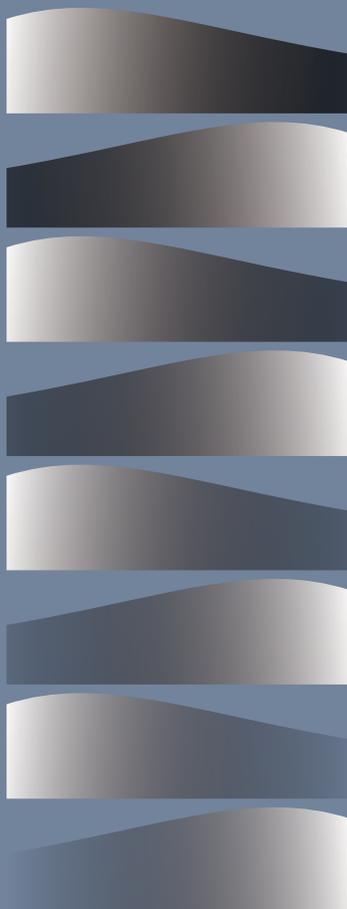
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/1/ 2026
ROČNÍK XXV.



ISSN 1336-2232

