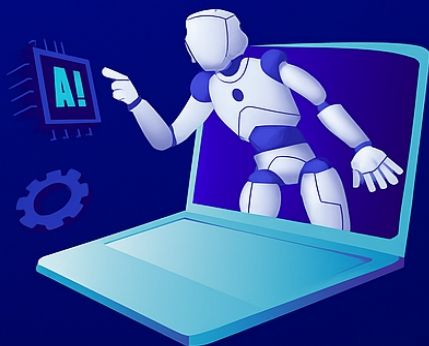


BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO PRIESTORE

Angela Almašiová, Pavel Izrael, Juraj Holdoš



BEZPEČNOSTĚ DETÍ V DIGITÁLNOM PRIESTORE

Zborník z konferencie

Podujatie sa uskutočnilo v rámci projektu APVV-23-0172 Digitálni domorodci
a príležitosti a riziká online prostredia

Podujatie sa uskutočnilo v rámci projektu Multimediálna platforma prevencie
vzniku látkových a nelátkových závislostí pre učiteľov a ďalšie pomáhajúce
profesie v prostredí školy, Projekt Kega č. 006KU4/2023

CENTRUM
BEZPEČNÉHO
INTERNETU



NKS

Várodné koordinčné stredisko
pre riešenie problematiky násillia na deťoch



Spolufinancovaný
Európskou úniou



MINISTERSTVO
PRÁCE, SOCIÁLNYCH
VECÍ A RODINY
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



digiQ
digitálna inteligencia

BEZPEČNOSTĚ DETÍ V DIGITÁLNOM PRIESTORE

Zborník z konferencie

Ružomberok 2025

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNO M PRIESTORE

Zborník z konferencie, ktorá sa konala 3. – 4. februára 2025
na Katolíckej univerzite v Ružomberku

Prvé vydanie

Vedecký výbor konferencie:

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.
PhDr. Alena Kopányiová, PhD.
prof. Mgr. Norbert Vrabec, PhD.
prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
doc. PaedDr. Katarína Hollá PhD.
doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.
doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.
doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.

Editori:

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.
doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.
doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Recenzenti:

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

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

ISBN 978-80-561-1206-9

OBSAH

ÚVODNÉ SLOVO.....	8
SKÚSENOSŤ DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT SO SEXUÁLNYMI OBSAHMI V ONLINE PRIESTORE	
Angela Almašiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael, Lenka Horváthová, Patrícia Javorková	10
VYBRANÉ RIZIKOVÉ SPRÁVANIE DOSPIEVAJÚCICH Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT	
Juraj Holdoš, Angela Almašiová, Pavel Izrael	24
REGULÁCIA SMARTFÓNOV NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH - KAM SME SA POSUNULI ZA ROK?	
Michal Božík, Annamária Brijáková, Jaroslav Vacek	35
SMAJLÍK – VIAC NEŽ LEN EMOŽI	
Mário Dulovics	48
PRVKY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV Z RÓMSKÝCH MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT NA SOCIÁLNYCH SIEŤACH	
Hedviga Hafičová, Tatiana Dubayová	58
NÁSTRAHY DIGITÁLNEHO KONTAKTOVANIA SA NEZNÁMYCH S DEŤMI	
Katarína Hollá.....	67
KYBERŠIKANOVANIE POD LUPOU: KTORÁ PREVENCIA FUNGUJE?	
Magdaléna Hovanová, Antónia Sabolová Fabianová	79
EXCESÍVNE POUŽÍVANIE INTERNETU ŽIAKOV V KONTEXTE SEBAKONTROLY	
Zuzana Hrabovská	90
ÚROVEŇ INFORMAČNEJ A DÁTOVEJ GRAMOTNOSTI BUDÚCICH UČITEĽOV: ANALÝZA KOMPONENTU TVORBA DIGITÁLNEHO OBSAHU	
Natália Hrkotáčová	99
ZÁVISLOSTI A FÓBIE V ÉRE DIGITALIZÁCIE	
Mária Hrobková.....	115

KOGNITIVNÍ WELL-BEING V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ

Barbora Chlupová 125

PRÁVNÍ A ETICKÉ VÝZVY VYUŽITÍ GENERATIVNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Janouchová 134

KYBERŠIKANOVANIE A PREVENTÍVNE AKTIVITY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Dana Kovalčíková..... 144

FAKE NEWS AKO FENOMÉN DNEŠNÉHO SVETA: EFEKTÍVNE SPÔSOBY PREVENČIE

Michaela Kovalčíková 157

GENERÁCIA Z V MENIACOM SA SVETE: REZILIENCIA A COPING

Petra Lajčiaková, Michaela Marčeková 169

PSYCHOSOCIÁLNE ŤAŽKOSTI DOSPIEVAJÚCICH V SÚVISLOSTI S POUŽÍVANÍM INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ

Ivana Magáčová Žilková, Michal Magáč..... 183

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE V OBLASTI MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI

Katarína Matušková..... 197

INTERNETOVÉ HROZBY A MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ - AKTUÁLNE PROBLÉMY

Miriam Niklová..... 209

VIERA V KONŠPIRAČNÉ TEÓRIE U ADOLESCENTOV

Laura Pavlovská, Juraj Holdoš..... 218

ÚVODNÉ SLOVO

Katolícka univerzita sa už po tretí rok stala miestom konania konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore. Ide o jedinečný projekt spolupráce medzi akademickou sférou, tretím sektorom a štátom v takej dôležitej oblasti, akou je bezpečnosť detí v súvislosti s používaním digitálnych médií a trávením času v online priestore. Nejde o čisto vedeckú konferenciu, ale o širšie koncipované podujatie, ktoré má vytvoriť platformu pre stretnutie výskumníkov, pedagogických pracovníkov, odborníkov z oblasti pedagogicko-psychologického poradenstva, tvorcov politik a iných aktérov zaujímajúcich sa o danú problematiku. Zvlášť treba oceniť organizačnú aktivitu zo strany Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch, ktoré do portfólia svojho záujmu zahrnulo aj digitálne prostredie, keďže to sa stalo pre väčšinu detí neoddeliteľnou súčasťou ich života.

Výsledky tejto spolupráce sú čiastočne zhmotnené v podobe zborníka, ktorý držíte v rukách. Podobne ako v predchádzajúce roky aj v tomto zborníku je možné nájsť širokú paletu tém reprezentovaných 19 textami, za ktorými stojí 28 autorov z ôsmich univerzít. To svedčí o živom záujme akademikov o skúmanú problematiku. Publikácia je tematicky pestrá, čím reflektuje multiaspektovosť digitálneho prostredia z perspektívy detských a mladých používateľov, no texty ponúkajú pestrosť aj vo vertikálnom smere v zmysle zachytenia fenoménov všeobecnejšieho charakteru, ale tiež veľmi konkrétnych oblastí. Predkladané výskumné štúdie metodologicky prevažne vychádzajú z kvantitatívneho výskumu, ale niekoľko textov má teoretický charakter s aplikačným rozmerom. Okrem textov prinášajúcich výsledky o prevalencii určitých javov v skúmanej populácii (extenzívne používanie internetu, kyberšikanovanie, stretnutie s neznámymi ľuďmi v online prostredí a pod.), zborník obsahuje aj texty zamerané na prevenciu, vzdelávanie alebo otázku regulácie smartfónov na slovenských školách či právne a etické výzvy využitia AI vo vzdelávaní.

Napriek svojej tematickej šírke predkladaný zborník ani zďaleka nevyčerpáva diapazón výskumných otázok týkajúcich sa interakcie detí a mladých s digitálnymi technológiami a online prostredím. Priebežné zisťovanie trendov v používateľských aktivitách, výskum príležitostí i rizík z rozličných perspektív a diskusia aktérov v priereze inštitúcií a vedeckých disciplín sú neustále potrebné. Úsilie o bezpečné online prostredie pre deti je totiž povinnosťou nás dospelých, pričom to nie je možné

bez dôkladného výskumu, pretože akékoľvek riešenia by mali vychádzať z poznania problému. Verím, že tento zborník svojou čiastkou prispeje k obohateniu odborného diskurzu týkajúceho sa digitálneho prostredia a bude jedným zo zdrojov pre realizáciu konkrétnych krokov pre to, aby deti a mladí, s patričnou mierou mediálnych kompetencií, vstupovali do prostredia, v ktorom budú môcť bezpečne realizovať potrebné aktivity.

doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.

SKÚSENOSŤ DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT SO SEXUÁLNYMI OBSAHMI V ONLINE PRIESTORE

The experience of children from marginalized Roma communities with sexual content in the online space.

**Angela Almašiová¹, Juraj Holdoš², Pavel Izrael³,
Lenka Horváthová⁴, Patrícia Javorková⁵**

^{1, 4, 5} Katedra sociálnej práce, Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1

² Katedra psychológie, Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1B

³ Katedra žurnalistiky, Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1B

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje parciálne výsledky kvantitatívneho výskumu zameraného na používanie internetu a špecifické formy rizikového správania u adolescentov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK). Cieľom príspevku je zmapovať niektoré skúsenosti adolescentov z MRK so sexuálnymi obsahmi v online priestore a porovnať ich s bežnou populáciou. Zber dát prebehol v roku 2024 prostredníctvom online dotazníka na základných a stredných školách v celej SR u 875 respondentov (priemerný vek 15 rokov) pochádzajúcich prevažne z MRK. Spracovanie bolo realizované metódou deskripcie. Kľúčové zistenia potvrdzujú 40 % prevalenciu skúsenosti mládeže z MRK so sexuálnymi obsahmi. Dominantným zdrojom expozície boli zdieľané videá (74 %), sociálne siete (60 %) a pornografické stránky (50 %). V porovnaní so všeobecnou populáciou (EUKO 2023) je však u MRK pozorovaná nižšia miera expozície sexuálnym obsahom (40 % vs. 63 % všeobecná populácia) a tiež nižšia miera sextingu (26,8 % vs. 32 % všeobecná populácia).

Kľúčové slová: Mládež. Marginalizovaná rómska komunita. Sexting. Online priestor. Rizikové správanie.

ABSTRACT

This paper presents partial results of quantitative research focusing on internet use and specific forms of risky behavior among adolescents from marginalized Roma communities (MRC). The aim of the paper is to map some of the experiences of adolescents from MRK with sexual content in the online space and compare them with the general population. Data collection took place in 2024 through an online questionnaire on a sample of 875 respondents (average age 15) from primary and secondary schools throughout Slovakia. The data was processed using descriptive methods. Key findings confirm a 40 % prevalence of MRC youth experiencing sexual content in the last year. The dominant sources of exposure were shared videos (74 %), social networks (60 %), and pornographic websites (50 %). However, compared to the general population, (EUKO 2023) a lower rate of exposure to sexual content (40 % vs. 63 % general population) and a lower rate of sexting (26,8 % vs. 32 % general population) were observed among MRC youth.

Keywords: Youth. Marginalized Roma community. Sexting. Online space. Risky behavior.

Grantová podpora

Príspevok zdieľa parciálne výsledky z výskumu, ktorý bol podporený projektom KEGA č. 006KU4/2023 a APVV-23-0172.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Na Slovensku tvorí rómska národnosť druhú najpočetnejšiu národnostnú menšinu. Podľa výsledkov sčítania z roku 2021 sa k nej prihlásilo viac ako 2,8 % obyvateľov. Skutočný podiel rómskej populácie na Slovensku je však vyšší, Atlas rómskych komunit (2019) uvádza približne 440 000 príslušníkov. Veková štruktúra rómskej populácie v predproduktívnom veku (0-14 rokov) tvorí až 35,6 % na rozdiel od majoritnej spoločnosti (15,5 %), čo je dôsledkom vyššej pôrodnosti a väčšej rodinnej dynamiky (ŠÚ SR, 2023). Mnohí Rómovia žijú prevažne v marginalizovaných rómskych komunitách (MRK). MRK má svoje sociografické a etnické špecifiká, ktorými sa vyznačuje, či už v zmysle spôsobu bývania, rodinného života, výchovy detí, kultúry, či jazyka (Podolinská, Hrustič, 2015). Rodina je významnou hodnotou v živote Rómov, ktorú v procese spoločenských zmien ovplyvňujú mnohé faktory podobne ako rodinu majoritnej spoločnosti. Typickým prejavom vo výchove a vzdelávaní detí v rómskej rodine je kolektívne vnímanie vzdelávania a hlavným pravidlom je učenie dieťaťa k slobode (Matulay, 2000). Nízka sociálna, ekonomická a vzdelanostná úroveň v MRK ovplyvňuje v mnohom správanie, ale aj zdravotný stav Rómov. Na základe zberu dát z členských štátov EU (2008–2013) bolo

Európskou komisiou konštatované, že rómska populácia v Európe má dlhodobo horší zdravotní stav v porovnaní s majoritnou spoločnosťou (Toumová et al., 2016). Jedným z rizikových faktorov, ktoré ovplyvňujú zdravie rómskej komunity, je aj rizikové sexuálne správanie (Gulášová et al, 2021), pričom podľa Schopfa, 1994 sa dievčatá stávajú matkami častokrát už v13. roku života, ešte psychicky nezrelé. Podľa Bartošoviča a Hegyiho, 2010 „rómske dievčatá rodia častejšie a aj vo vyššom veku.“ Táto situácia je podobná, či dokonca závažnejšia, v kontexte rómskej populácie s mentálnym postihnutím. Dlhodobo pozorovaná akcelerácia populačného vývoja rómskeho etnika je priamo spojená so skorou iniciáciou pohlavných aktivít (Lištiak Mandzáková et al, 2014).

Internet a digitalizácia dnešnej doby nepochybne ovplyvňujú súčasnú generáciu na dennej báze, nevynímajúc ani členov MRK, pričom práve detí a adolescentov z MRK vnímame za ohrozenú skupinu vzhľadom na nízku digitálnu gramotnosť (Skyba, 2024). Zvýšené vystavenie novým online rizikám, ako sú kyberšikana, nevhodný obsah a ohrozenie súkromia, sa stávajú hrozbou s výrazným negatívnym potenciálom pre psychické zdravie a celkový rozvoj detí a adolescentov (Niklová et. al, 2024). Podľa súčasnej Národnej stratégie digitálnych zručností (2023– 2026) sa tempo rozvoja digitálnych zručností na Slovensku nevyvíja podľa stanovaných očakávaní. Kľúčovými prioritami je preto riešenie digitálnej priepasti a vylúčenia. Strategické ciele sa zameriavajú na vzdelávanie a inklúziu znevýhodnených skupín, identifikáciu ohrozených osôb a zvýšenie dostupnosti inkluzívneho digitálneho vzdelávania pre všetky vekové kategórie. Podľa prieskumu Digitálnej gramotnosti detí zo sociálne slabých prostredí (2019) je evidentná nízka úroveň digitálnej gramotnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a rómskych žiakov, čo je spôsobené najmä finančnými prekážkami a nedostatočnými rodičovskými kompetenciami v oblasti informačných technológií. Rómska menšina často čelí zlým životným podmienkam a materiálnej deprivácii, najmä v MRK (Van Laer et al., 2024). Na druhej strane, práve finančné limity tejto špecifickej komunity môžu byť istou bariérou k dostupnosti týchto mladých ľudí k médiám či informačným technológiám. Taktiež životný komunitný štýl Rómov môže byť istou formou ochrany pred vplyvom súčasnej digitalizácie a internetovej doby (Talewicz-Kwiatkowska, 2019). Napriek špecifikám tejto populácie, súčasné online trendy a nízka digitálna gramotnosť detí z rómskych komunít zvyšujú riziko ich expozície nevhodným sexuálnym obsahom. Táto skúsenosť môže negatívne ovplyvniť ich zdravý psychický vývin a mravnú výchovu, a dokonca môže viesť k ich sexuálnej viktimizácii v online prostredí. Kyberpriestor môže byť nezákonný a viesť k porušeniu súkromia či zákona (napr. vydieranie, zneužívanie). Špecifickou formou šírenia takéhoto obsahu je sexting – posielanie, prijímanie alebo zdieľanie sexuálneho obsahu prostredníctvom digitálnych technológií (Holdoš et. al., 2023).

Online priestor môže byť ľahkým a dostupným prostredím pre obeť ako aj páchateľov možného sexuálneho zneužívania pochádzajúcich práve z MRK.

Zmapovanie skúseností mladých ľudí z MRK so sexuálnym obsahom v online priestore v rámci medzinárodných štúdií nie je známe. Naším cieľom bolo popísať vybrané skúsenosti adolescentov z MRK so sexuálnymi obsahmi v kyberpriestore a porovnať výsledky sextingu s bežnou populáciou adolescentov na Slovensku (Holdoš et al., 2023).

METODOLÓGIA

Výskumný súbor (tabuľka č.1) tvorilo 875 respondentov pochádzajúcich z prevažne marginalizovaných rómskych komunít vo veku 10 až 19 rokov, z toho bolo 47,9 % chlapcov (n = 419) a 52,1 % dievčat (n = 456). Priemerný vek respondentov bol 15,02 rokov, medián 15 rokov, modus 16, štandardná odchýlka 2,49. Zber dát sa uskutočňoval v rámci vyučovania počas mesiacov november až december 2024 na vybraných základných a stredných školách z celého Slovenska (spolu 18 ZŠ a 19 SŠ) za spolupráce koordinátorov NKS. Pre zabezpečenie identifikácie s rómskou identitou bola položená otázka: “Myslíš si o sebe, že si Róm?”, kde sa identifikovalo 50,2 % respondentov.

Metodika a priebeh zberu dát

Na základe teoretických poznatkov sme vnímali za významné poukázať na niektoré čiastkové výsledky kvantitatívneho výskumu realizovaného v roku 2024, ktorý nadväzuje na medzinárodný projekt EU Kids Online Slovensko. Vo výskume bol použitý modifikovaný dotazník zo spomínaného projektu doplnený o viaceré medzinárodne uznávané behaviorálne a psychologické škály, zachytávajúce kvalitu života detí a dospievajúcich, a zároveň zjednodušený pre danú cieľovú skupinu – deti a mládež z MRK. Dotazník obsahoval hlavne otázky týkajúce sa trávenia voľného času so zameraním na používanie internetu, online riziká, užívanie návykových látok, spánkové návyky, šikanovanie, kyberšikanovanie, skúsenosti so sexuálnymi obsahmi, sexting, skúsenosť s nenávisťnými prejavmi a pod. Dotazník bol distribuovaný v online forme, zber dát zabezpečovali koordinátori ochrany detí pred násilím z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR, pod gesciou Národného koordináčného strediska pre riešenie problematiky násillia na deťoch. Parciálne výsledky v príspevku sú zamerané práve na sexuálne obsahy a sú popísané deskriptívnou štatistickou metódou. Na zaznamenanie skúseností so sexuálnymi obsahmi boli v dotazníku použité modifikované zjednodušené otázky s využitím odpovedí zjednodušených na nominálne škálovanie (áno/nie).

- Videl/a si nejaké sexuálne obrázky, fotky, videá za posledný rok?

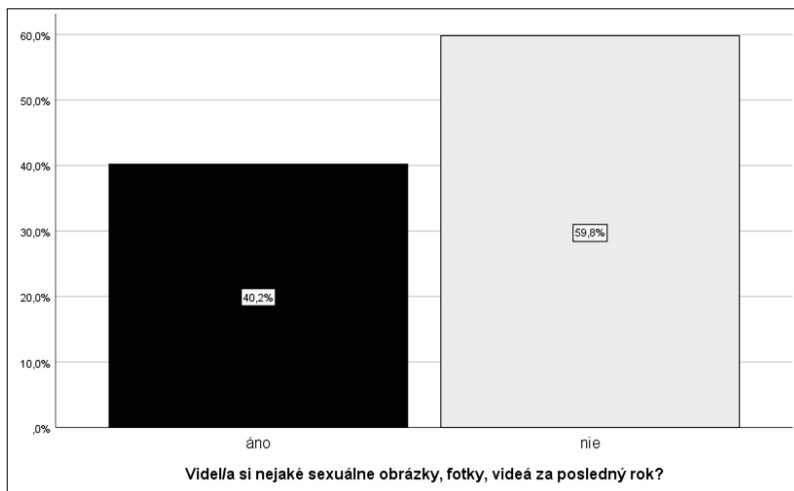
- Kde si takéto obrázky videl/a? (výber možností s odpoveďou áno/nie)
- Dostal/a si za posledný rok nejaké sexuálne správy?
- Kto ti takéto obrázky poslal? (výber možností s odpoveďou áno/nie)
- Nútil ťa niekto pozeráť obrázky, videá, ktoré súviseli so sexom, napriek tomu, že si to nechcel vidieť?
- Kto to bol? (výber možností s odpoveďou áno/nie)

Tabuľka č. 1 Charakteristika výskumného súboru, vlastné spracovanie, 2025

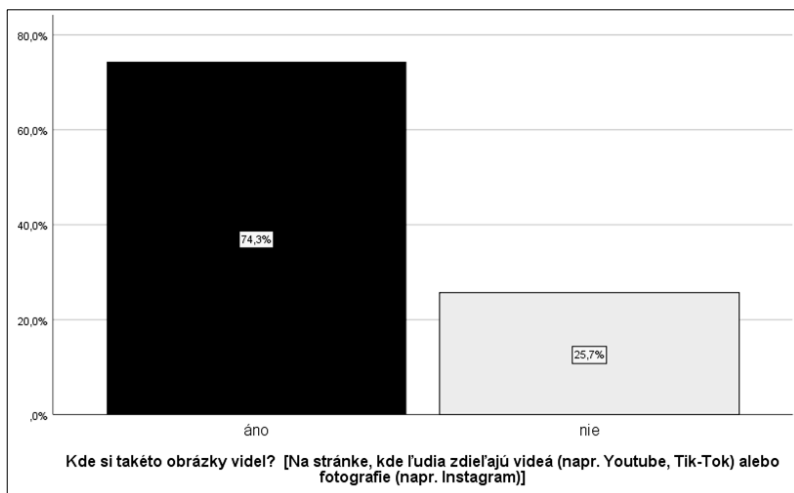
Celkový počet respondentov (N)	875
Pôvod	Prevažne marginalizované rómske komunity
Vekové rozpätie	10 – 19 rokov
Priemerný vek (M)	15,02 rokov
Medián	15 rokov
Modus	16 rokov
Štandardná odchýlka (SD)	2,49
Pohlavie (Chlapci)	47,9 % (n = 419)
Pohlavie (Dievčatá)	52,1 % (n = 456)

VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA

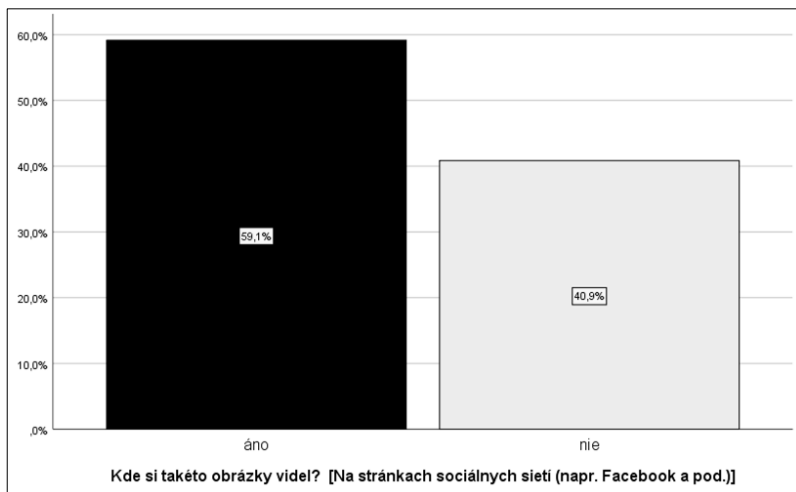
Výsledky ukazujú, že značná časť adolescentov z MRK má skúsenosti so sexuálnym obsahom na internete. Až 40,2 % respondentov uviedlo, že v poslednom roku videli sexuálne obrázky, fotografie alebo videá. (graf č.1). Najčastejším zdrojom boli stránky určené na zdieľanie videí alebo fotografií (napr. YouTube, TikTok), ktoré uviedlo približne 74,3 % respondentov (graf č.2), následne je častým zdrojom vystavenie sa sociálnym sieťam (59,1 %), najmä platformám ako Facebook a Instagram, ktoré adolescenti bežne používajú v každodennej komunikácii na zdieľanie obsahu (graf č.3). Ďalším zdrojom boli prijaté správy so sexuálnym obsahom na mobil (55, 8 %, graf č. 4) a pornografické stránky (50,3 %, graf č.5).



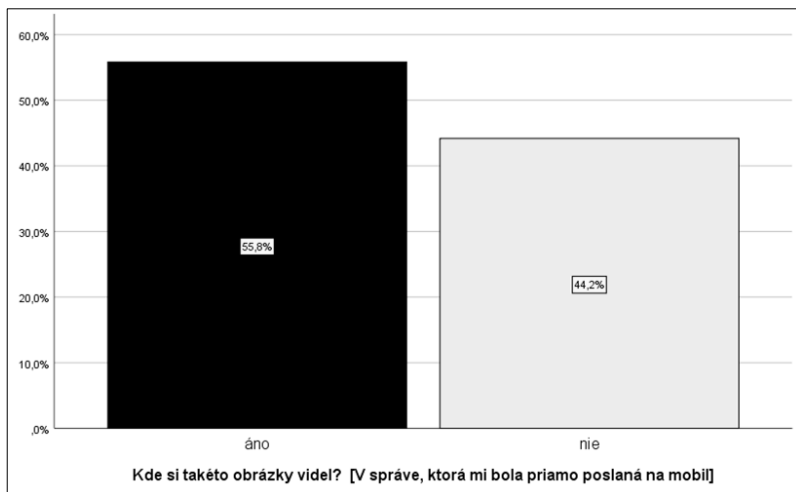
Graf č. 1 Skúsenosť adolescentov z MRK so sexuálnym obsahom



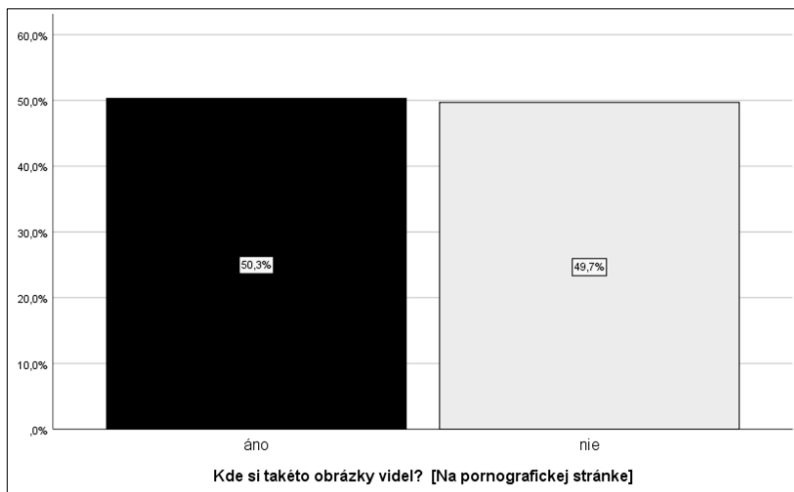
Graf č. 2 Skúsenosť adolescentov z MRK so sexuálnym obsahom – zdieľané videá/fotografie



Graf č. 3 Skúsenosť adolescentov z MRK so sexuálnym obsahom – sociálne siete

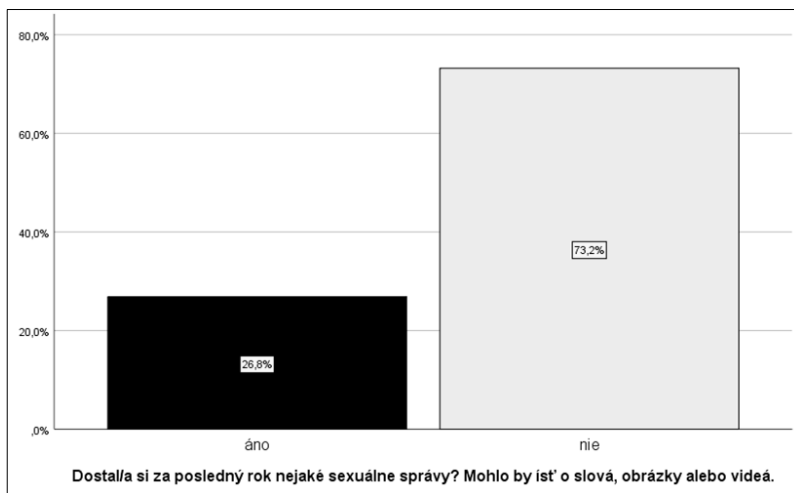


Graf č. 4 Skúsenosť adolescentov z MRK so sexuálnym obsahom – prijatá správa na mobil



Graf č. 5 Skúsenosť adolescentov z MRK so sexuálnym obsahom – pornografické stránky

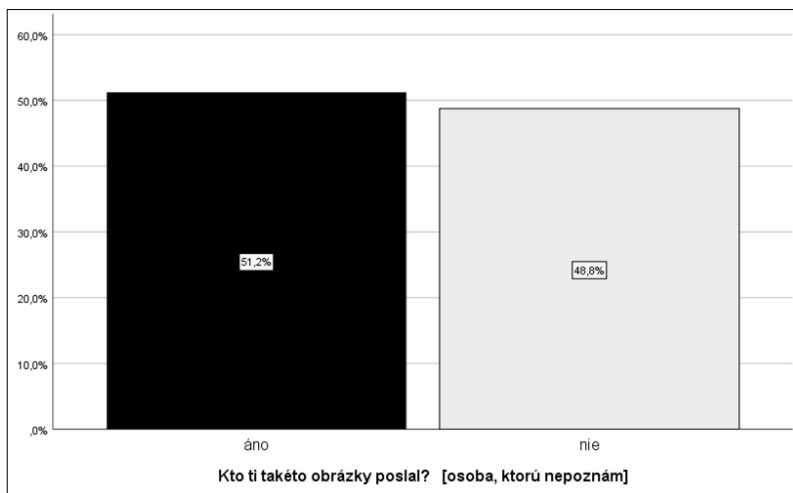
V rámci komunikácie so sexuálnym podtextom, tzv. sextingu uviedlo 26,8 % opýtaných príjem sexuálnych správ (slová, obrázky, videá) na mobil za posledný rok (graf č. 6). V 53,9 % bola odosielateľom osoba, s ktorou opýtaná osoba práve randila (graf č.7), v 51,2 % to bola cudzia osoba (graf č.8).



Graf č. 6 Skúsenosť adolescentov z MRK so sexuálnym obsahom – sexting

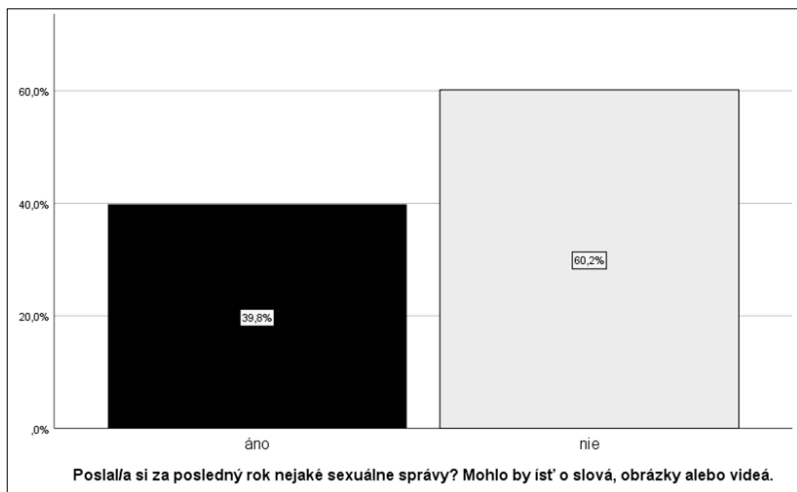


Graf č. 7 Sexting – odosielateľom je osoba, s ktorou opýtaná osoba v tom čase randila

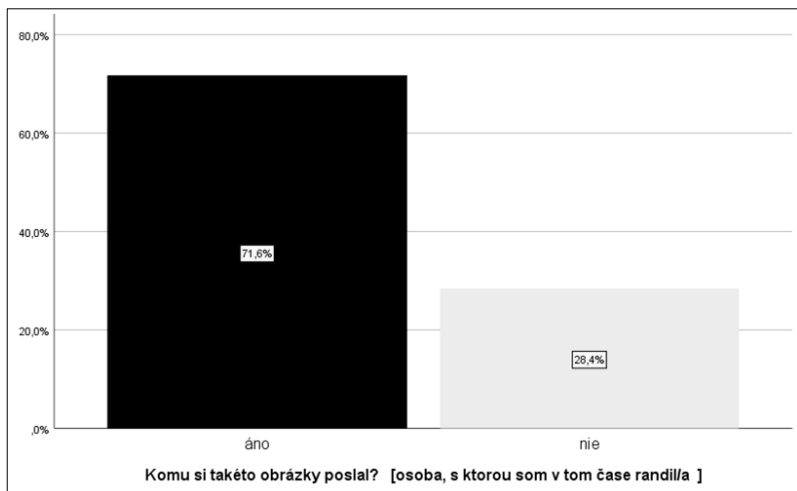


Graf č. 8 Sexting - odosielateľom je cudzia osoba

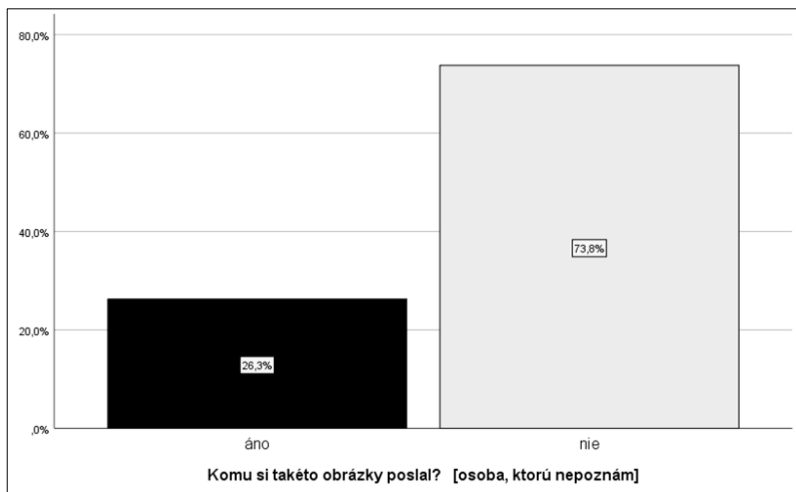
Takmer 40 % respondentov uviedlo odoslanie správ so sexuálnym obsahom (graf č.9), pričom tie posielali známej osobe (s ktorou v tom čase randili) v 71,6 % prípadoch a neznámej osobe v 26,3 % prípadoch (graf č. 10,11)



Graf č. 9 Sexting – posielanie sexuálnych správ

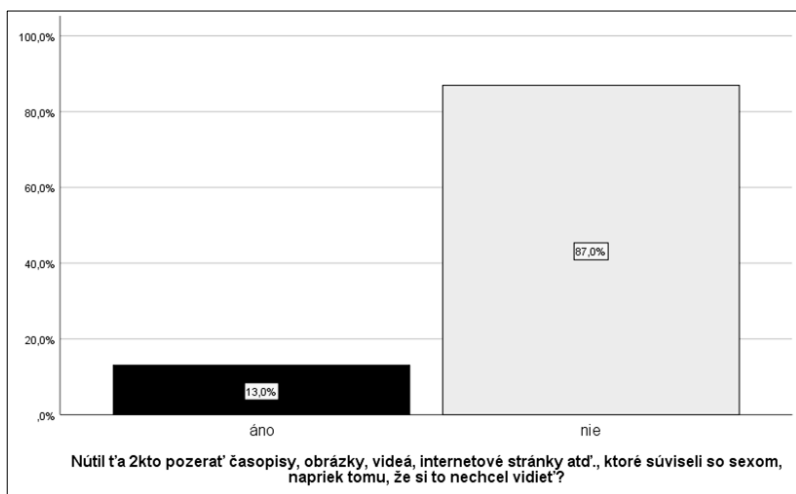


Graf č. 10 Sexting – posielanie sexuálnych správ známej osobe

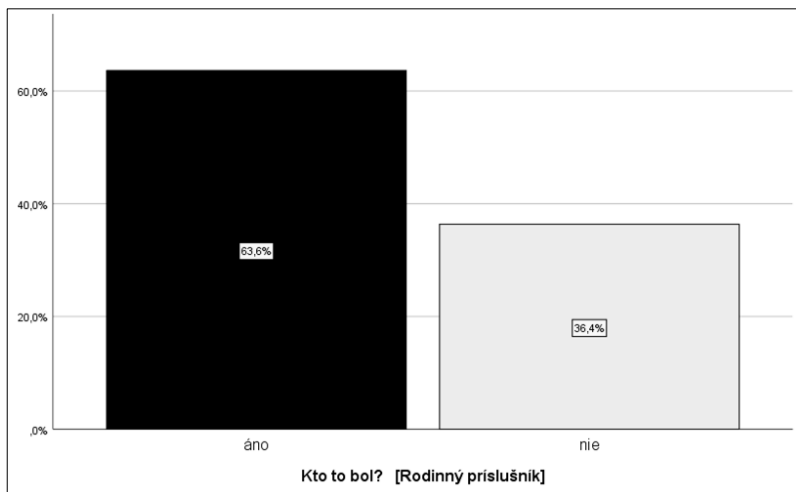


Graf č. 11 Sexting – posielanie sexuálnych správ neznámej osobe

U 13 % opýtaných bolo zjavné potvrdenie o nútenom prezeraní obsahu so sexuálnym kontextom (časopisy, obrázky, videá, stránky), pričom v 63,6 % prípadov bola osoba, ktorá nútila k takémuto činu, rodinným príslušníkom.



Graf č. 12 Sexting – nútenie sledovania sexuálneho obsahu



Graf č. 13 Sexting – nútenie sledovania sexuálneho obsahu rodinným príslušníkom

V porovnaní s výsledkami výskumu EUKO 2023 u bežnej populácie adolescentov na Slovensku (Holdoš, et. al, 2023) sledujeme nižšiu expozíciu sexuálnym obsahom u MRK ako vo všeobecnej populácii (40 % vs. 63 %). Taktiež pozorujeme o niečo nižšiu mieru sextingu (prijímanie sexuálnych správ) u mladých ľudí z MRK (26,8 % vs. 32 %). Napriek nižším zisteným dátam v rámci sextingu je však znepokojujúce, že až 51,2 % prijímateľov sexuálnych správ ich dostalo od neznámej osoby, čo zvyšuje riziko online viktimizácie a zneužitia dát. Najalarmujúcejším zistením je potvrdenie núteného prezerania sexuálneho obsahu u 13 % opýtaných, pričom v 63,6 % prípadoch bol páchatel'om rodinný príslušník. Toto vážne riziko indikuje nutnosť intenzívnej intervencie priamo v rodinnom prostredí a potrebu posilnenia sociálnoprávnej ochrany detí.

ZÁVER A APLIKÁCIA PRE PRAX

Na základe týchto zistení je nevyhnutné cieľiť intervencie a preventívne programy priamo v rámci MRK, ako aj zvyšovať digitálnu gramotnosť u tejto špecifickej cieľovej skupiny. Vnímame za podstatné zamerať sa v rámci prevencie na vysvetľovanie rozdielu medzi bežným a rizikovým obsahom a poukázanie na nebezpečenstvo prijímania správ od cudzích osôb. Vzhľadom na vysoké percento núteného prezerania sexuálneho obsahu zo strany rodinných príslušníkov (63,6 %) je kľúčové intenzívne vzdelávanie a monitoring rodinného prostredia v MRK prostredníctvom terénnej sociálnej práce ako aj vplyvanie na sociálne politiky a

využívanie komunitných pracovníkov a asistentov na destigmatizáciu témy sexualit
a nahlasovania násilia v rodine.

ZOZNAM REFERENCIÍ

Atlas rómskych komunit (2019). Dostupné online:

<https://www.romovia.vlada.gov.sk/atlas-romskych-komunit/atlas-romskych-komunit-2019/>

Bartošovič, I., Hegyi, L.(2010). Romani health problems. Lekársky Obzor. 59. 156-161. Dostupné online:

https://www.researchgate.net/publication/267030904_Romani_health_problems

Digitálna gramotnosť detí zo sociálne slabých prostredí. (2019).

Dostupné online: https://www.nadacnyfondtelekom.sk/wp-content/uploads/2019/06/Prieskum_Digit%C3%A1lna-gramotnostdet%C3%AD.pdf

Gulášová, I., Babečka, J., Czarnecki, P. (2021). Rómska komunita a jej riziká v segregovaných rómskych osadách. Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji HUMANUM. 34 (1). ISSN 1730-0266.

Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023. (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku.

Lištiak Mandzáková, S., Marková, D. (2014). Riziká sexuálneho správania v kontexte zdravia. Społeczeństwo i Edukacja, ISSN: 1898-0171, 14 (2) 2014, s. 171-182.

Matulay, S. (2000). Rómske etnikum a budúcnosť okresu Spišská Nová Ves. (s.59-61). In Rómovia vo vybraných príspevkoch na romologických konferenciách v rokoch 1995 – 2009. Fakulta sociálnych štúdií Vysokej školy Danubius – Katedra pedagogických disciplín. Sládkovičovo SpoSoIntE. Trenčín 2022. ISBN 978-80-89533-40-4.

Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026. Dostupné online:

<https://mirri.gov.sk/wpcontent/uploads/2023/01/NSDZ-aAP.pdf>

Niklová, M., Novocký, M., & Dulovics, M. (2019). Risk Aspects of Online Activities in Victims of Cyberbullying. European Journal of Mental Health, 14(1), 156–167. <https://doi.org/10.5708/EJMH.14.2019.1.8>

Podolinská, T., Hrustič, T. (2015). Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku. Bratislava: Veda, 2015. 595 s. ISBN 978-80-224-1413-5.

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021. Národná analytická správa. (2023).

Dostupné online:

https://www.scitanie.sk/storage/app/media/dokumenty/SODB_Narodna_analytika_sprava.pdf

Selická, D. (2019). Deti v rómskych rodinách. e-Pedagogium, 19(2), 21-31.

doi: 10.5507/epd.2019.012

Schopf, R. (1994). Sinti, Roma und wir anderen. Beiträge zu problembesetzten Beziehungen. Hamburg. Band-Nr.5. 144 s. ISBN 978-3-89473-786-7.

Skyba, M. (2024). Bezpečné digitálne prostredie optikou sociálnej práce. Journal socioterapie, ročník X., číslo 3. Inštitút edukológie a sociálnej práce, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISSN 2453-7543.

Talewicz-Kwiatkowska, J. Roma People in Virtual Reality. Politeja - Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego 61:131-148. No 4(61), 2019, pp. 131-148.

doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.08

Toumová K, Olišarová V, Tóthová V. (2016). The health condition of the Roma population in the context of primary and secondary care. Kontakt 2016; 18(2): e90–e95; <http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2016.05.002>

Van Laer S, Filáková Bobáková D, Kolarcik P, Engel O, Madarasová Gecková A, Reijneveld SA and de Kroon MLA. (2024). Parenting by mothers from marginalized communities and the role of socioeconomic disadvantage: insights from marginalized Roma communities in Slovakia. Front. Psychol. 15:1362179. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1362179

VYBRANÉ RIZIKOVÉ SPRÁVANIE DOSPIEVAJÚCICH Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT

SELECTED RISK BEHAVIOURS OF ADOLESCENTS FROM MARGINALIZED ROMA COMMUNITIES

Juraj Holdoš¹, Angela Almašiová², Pavel Izrael³

¹ Katedra psychológie, Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1B

² Katedra sociálnej práce, Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1

³ Katedra žurnalistiky, Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1B

ABSTRAKT

Príspevok prináša výsledky kvantitatívneho výskumu realizovaného na výskumnom súbore detí a dospelých z marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku v roku 2024. Bol realizovaný v spolupráci s Národným koordináčnym strediskom pre riešenie problematiky násillia na detoch a s Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny. Výskum sa zaoberal problematikou používania internetu, kybešikanovaním, sexuálnymi obsahmi na internete, užívaním návykových látok a pod. Zber dá prebiehal prostredníctvom online dotazníka, dáta boli spracované deskriptívnou a inferenčnou štatistikou. Výsledky výskumu boli porovnávané s výsledkami z výskumu realizovanom na všeobecnej populácii detí a dospelých v roku 2023. K najdôležitejším výsledkom patrí zistenie, že i keď výskumný súbor má často horší prístup k technológiám a službám, rizikové správanie a ohrozenie je aj tak významné a v niektorých oblastiach aj výraznejšie ako vo všeobecnej populácii.

Kľúčové slová: marginalizované rómske komunity, používanie internetu, rizikové správanie.

ABSTRACT

This article presents the results of quantitative research conducted on a sample of children and adolescents from marginalized Roma communities in Slovakia in 2024. The research was carried out in cooperation with the National Coordination Center for Addressing Violence Against Children and the Ministry of Labor, Social Affairs, and Family. The research focused on issues such as

internet use, cyberbullying, sexual content on the internet, substance abuse, and others. Data was collected via an online questionnaire and processed using descriptive and inferential statistics. The research results were compared with the results of research conducted on the general population of children and adolescents in 2023. One of the most important findings is that, although the research sample often has poorer access to technology and services, risky behavior and threats are still significant in some areas and even more pronounced than in general population.

Keywords: marginalized Roma communities, internet use, risky behavior.

Grantová podpora

Príspevok bol vypracovaný v rámci projektu APVV-23-0172 Digitálni domorodci a príležitosti a riziká online prostredia a v rámci projektu KEGA 006KU-4/2023 Multimediálna platforma prevencie vzniku látkových a nelátkových závislostí pre učiteľov a ďalšie pomáhajúce profesie v prostredí školy.

ÚVOD

Marginalizácia ako spoločensko-sociálny jav postihuje rôzne skupiny obyvateľstva, ktoré sa v dôsledku štrukturálnych nerovností, diskriminácie a obmedzeného prístupu k zdrojom ocitajú na okraji spoločenského diania. Tieto skupiny čelia viacerým formám znevýhodnenia, ako sú chudoba, nízka vzdelanostná úroveň, nezamestnanosť, obmedzený prístup k zdravotnej starostlivosti či bývaní. Vo všeobecnom rámci ide o najzraniteľnejšie a najbezbrannejšie skupiny obyvateľstva, ktoré si vyžadujú osobitný prístup a celenú podporu. V rámci tejto širšej problematiky sa osobitná pozornosť venuje špecifickej problematike marginalizovaných rómskych komunít (MRK), ktoré dlhodobo čelia kombinovanému vplyvu sociálnej exklúzie, etnickej stigmatizácie a priestorovej segregácie. (Gulášová, Babečka & Czarnecki, 2021). Rómske komunity predstavujú jednu z najzraniteľnejších skupín, pre ktoré sa marginalizácia prejavuje nielen v ekonomickej oblasti, ale aj v oblasti zdravia, vzdelania a celkovej kvality života (Bartošovič & Hegyi, 2010). Hoci deti a dospelávajúci pochádzajúci z marginalizovaného prostredia majú často obmedzený prístup k moderným technológiám, neznamená to, že nie sú ohrození sociálno-patologickými javmi spojenými s internetom (Almašiová et al., 2019, Niklová 2024).

V našom príspevku sa zaoberáme porovnaním detí a dospelávajúcich pochádzajúcich z marginalizovaného prostredia so všeobecnou populáciou detí a dospelávajúcich vo vybraných rizikových ukazovateľoch týkajúcich sa používania internetu, kybešikanovania, skúsenosti s nebezpečným obsahom a užívaním návykových látok.

METÓDY

Priebeh výskumu

Zber dát prebiehal v mesiacoch november a december 2024 na všetkých typoch základných a stredných škôl na celom Slovensku. Vyber škôl bol realizovaný na základe odporúčaní koordinátorov ochrany pred násilím z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny pod gesciou Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch. Na základe ich znalosti prostredia marginalizovaných skupín boli vytypované základné a stredné školy, ktoré navštevujú deti a dospelávajúci z tohto prostredia na Slovensku. Koordinátori následne oslovili vedenia základných a stredných škôl a v prípade ich súhlasu realizovali na jednotlivých školách zber dát, ktorý prebiehal počas vyučovania v počítačových miestnostiach za prítomnosti učiteľov a koordinátorov ochrany pred násilím. Výskum bol schválený Etickou komisiou Katolíckej univerzity.

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z 875 respondentov – detí a dospelávajúcích vo veku 10 až 19 rokov pochádzajúcích zväčša z marginalizovaných rómskych komunít. V súbore bolo zastúpených 52,1% (456) dievčat a 47,9% (419) chlapcov. Priemerný vek respondentov bol 15,02 rokov, medián 15 rokov, modus 16, štandardná odchýlka 2,49.

Použité metodiky

Vo výskume bol použitý dotazník, ktorý primárne vychádzal z nástroja používaného v rámci projektu EU KIDS Online IV. Konštrukcia otázok bola upravená a zjednodušená. Pôvodné niekoľkostupňové škály boli nahradené dichotomickými odpoveďami áno/nie.

Množstvo stráveného času na internete

Zisťovanli sme priemerný aktívny čas strávený na internete počas školského dňa a počas víkendu

Kyberšikanovanie

Respondentom sme položili otázky:

- Ublížil ti niekto na internete alebo cez mobil? (škála odpovedí: áno, nie) po kladnej odpovedi sa zobrazila otázka o frekvencii, ak áno: (škála odpovedí: iba raz, viackrát).
- Správal si sa ty k niekomu zlým spôsobom?

- Cez mobilný telefón alebo internet, počítač, tablet a pod. - (škála odpovedí: áno, nie) po kladnej odpovedi sa zobrazila otázka o frekvencii, ak áno: (škála odpovedí: iba raz, viackrát)

Skúsenosť s nebezpečným obsahom

V rámci nášho výskumu nás zaujímali nasledovné nebezpečné obsahy:

- krvavé alebo násilné obrázky zobrazujúce napr. ľudí, ktorí ubližujú iným ľuďom alebo zvieratám,
- skúsenosti s bráním drog,
- nenávisťné prejavy napádajúce určité skupiny alebo jednotlivcov (napr. ľudí inej farby pleti, náboženstva a pod.),
- návody, ako byť veľmi chudý,
- spôsoby spáchania samovraždy,
- spôsoby telesného poškodzovania alebo ubližovania si. Príklad položky: Ako si niekto sám sebe ubližuje

Užívanie návykových látok

V dotazníku deti a dospievajúci zaznamenávali frekvenciu užívania návykových látok a to konkrétne: energetických nápojov, alkoholu, cigariet, elektronických cigariet alebo „vejpov“, žuvacieho tabaku, marihuany, pervitínu a riedidla. Frekvencia bola škálovaná nasledovne: 1 = nikdy, 2 = niekoľkokrát, 3 = aspoň raz za mesiac, 4 = aspoň raz za týždeň, 5 = denne.

Sociodemografické položky

V rámci dotazníka sme použili aj rozšírené sociodemografické položky, kde sme okrem pohlavia a veku, sledovali sériou položiek týkajúcich sa ukazovateľov možnej chudoby a materiálnej deprivácie prebratých z projektu Global Kids Online (globalkidsonline.net). Išlo o položky ako napríklad: či majú doma vlastnú posteľ, či majú doma elektrinu, ktoré boli doplnené o otázky návštevy zubára a lekára v poslednom roku. Zo spomenutých položiek sme vytvorili jednu premennú „ohrozenie materiálnou depriváciou“.

VÝSLEDKY

Množstvo stráveného času na internete

Priemerný čas počas školského (pracovného) dňa za celú skupinu bol **5,7 hod.**, čo možno zaokrúhliť na **5 hod. a 40 minút.**

Štatisticky významné rozdiely sa prejavili pri premennej vek. Údaje sú nižšie v tabuľke č. 1.

Tabuľka č.1 Priemerný čas na internete počas pracovného týždňa podľa veku

Vek	Priemer	N	SD
10-12 rokov	4.991	178	3.5735
13-14 rokov	5.465	153	3.6969
15-16 rokov	5.881	260	3.3203
17 rokov a viac	6.156	270	3.4443

Vysvetlivky: SD – štandardná odchýlka

Priemerný čas počas víkendu za celú skupinu bol **7,1 hod.**, čo možno zaokrúhliť na **7 hod. a 6 minút.** Štatisticky významné rozdiely sa znova prejavili pri premennej vek. Údaje sú nižšie v tabuľke č. 2

Tabuľka č.2 Priemerný čas na internete počas víkendu podľa veku

Vek	Priemer	N	SD
10-12 rokov	5.967	172	3.7356
13-14 rokov	7.101	153	4.0658
15-16 rokov	7.884	257	4.0709
17 rokov a viac	7.219	272	3.9796

Vysvetlivky: SD – štandardná odchýlka

Štatisticky významné rozdiely však boli identifikované len medzi skupinou 10 – 12-ročných v porovnaní s vyššími vekovými skupinami. Rozdiely medzi skupinami 13 – 14, 15 – 16 a 17+ neboli štatisticky významné.

Kyberšikanovanie

Participantov sme rozdelili do troch skupín: prvú skupinu tvorili tí, ktorí nemali skúsenosť s tým, že by im niekto v poslednej dobe ublížil – tých bolo 82,1 %. Druhá skupinu tvorili tí, ktorí mali skúsenosť s ublížením iba raz – 7,8 %. Tretia skupina zahŕňala respondentov s opakovanou skúsenosťou s ublížením. Za kyberšikanovanie sme, rešpektujúc definíciu, ktorá hovorí o opakovanom deji, považovali iba skúsenosti tretej skupiny. V tejto skupine sa nachádzalo 10,1 % (87) nášho výskumného súboru. Dievčatá (13,4 %) mali skúsenosť s kyberšikanovaním signifikantne častejšie ako chlapci (6,7 %), $\chi^2(2) = 12,062$, $p = 0,002$. Najčastejšie túto skúsenosť opisovali 15- až 16-roční (13,5 %), na druhom mieste boli 13- až 14-roční (9,8 %), na treťom mieste 10-

až 12-roční (9,1 %). Najmenej často takúto skúsenosť priznali 17-roční a starší (7,7 %). V rámci celej skupiny však rozdiely neboli signifikantné, $\chi^2(6) = 9,412$, $p = 0,152$.

Zaujímavým zistením je, že sme neidentifikovali signifikantné štatistické rozdiely v častosti kyberšikanovania medzi skupinou, ktorá nie je ohrozená materiálnou depriváciou (9,7 %) a skupinou ohrozenou materiálnou depriváciou (10,7 %).

Vo výskume sme zisťovali aj skúsenosti participantov v roli šikanujúceho (agresora). Podobne ako pri šikanovaných sme výskumný súbor rozdelili do troch skupín: prvú tvorili tí, ktorí sa nesprávali k niekomu zlým spôsobom – 77,9 %; druhú skupinu tvorili respondenti, ktorí priznali, že ublížili niekomu na internete iba raz – 8,3 %; a tretiu skupinu tvorili tí, ktorí priznali opakované správanie k niekomu zlým spôsobom – 13,8 %.

Za kyberšikanovanie v roli agresora považujeme, rešpektujúc definíciu opakovaného deja, iba skúsenosti tretej skupiny.

Chlapci (16,5 %) kyberšikanujú častejšie ako dievčatá (11,3 %), $\chi^2(2) = 4,994$, $p = 0,042$. Vekové rozdiely sme nezaznamenali. Rozdiely sme zaznamenali pri ohrození materiálnou depriváciou: deti a mladí z prostredia ohrozeného materiálnou depriváciou (14,4 %) priznali častejšie kyberšikanovanie ako respondenti bez ohrozenia (13,3 %), $\chi^2(6) = 7,315$, $p = 0,026$.

Expozícia nebezpečným obsahom na internete

Výsledky sú prezentované v tabuľke č. 3

Tabuľka. č.3 Expozícia nebezpečným obsahom na internete

Nebezpečný obsah	Nie (%)	Áno (%)
Sebapoškodzovanie	70	30
Páchanie samovraždy	79,1	20,9
Návody, ako byť veľmi chudý	70,5	29,5
Nenávistné prejavy	76,4	23,6
Obsahy spojené s drogami	76,2	23,8
Krvavé alebo násilné obrázky	71,3	28,7

Nezaznamenali sme signifikantné rozdiely medzi pohlaviami v súvislosti s obsahmi sebapoškodzovania. Pri veku sa ukázali rozdiely $X^2(3) = 19,575$, $p = 0,001$: najviac 13 – 14-roční (42,1 %) a najmenej 17- a viacroční (22,5 %). Rovnako sme zaznamenali rozdiely z pohľadu sociálnej deprivácie $X^2(1) = 4,807$, $p = 0,028$.

Skupina ohrozená sociálnou depriváciou (34 %) je častejšie vystavená obsahom sebapoškodzovania ako skupina, ktorá nie je ohrozená (27 %).

Pri obsahoch týkajúcich sa samovrážd sme nezaznamenali rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, ani vo veku, ani v sociálnej deprivácii.

Dievčatá (39,8 %) vykazujú výrazne vyššiu expozíciu obsahom spojeným s tým, ako byť veľmi chudí $X^2(1) = 46,517, p = 0,001$ ako chlapci (18,6 %). Rozdiely podľa veku sa neprejavili. Skupina ohrozená sociálnou depriváciou (33,7 %) je častejšie vystavená obsahu ako byť veľmi chudý ako skupina, ktorá nie je ohrozená (26,4 %).

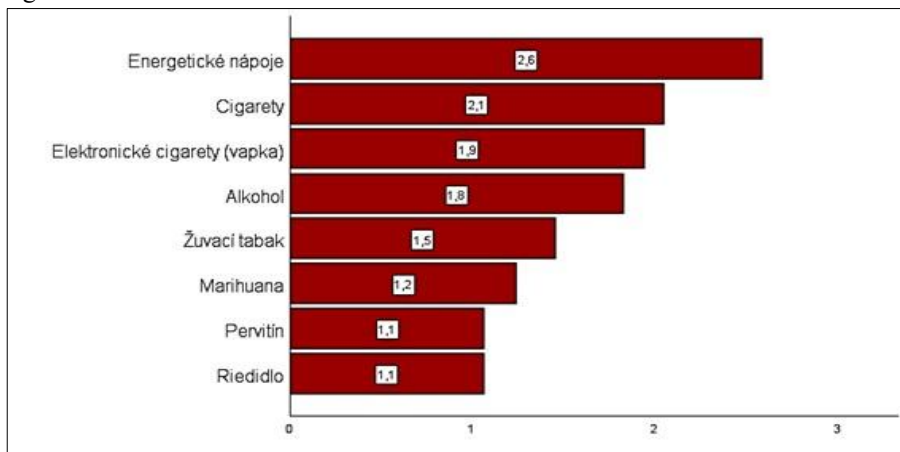
Pri nenávisťných obsahoch sme nezaznamenali rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, ani v sociálnej deprivácii. Najviac boli vystavení nenávisťným obsahom 13 – 14-roční a najmenej 10 – 12-roční ($X^2(3) = 14,150, p = 0,003$).

Pri obsahu spojenými s drogami sme nezaznamenali rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, ani vo veku, ani v sociálnej deprivácii.

Pri krvavých alebo násilných obrázkoch sme nezaznamenali rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, ani vo veku, ani v sociálnej deprivácii.

Užívania návykových látok

Najčastejšie konzumovanou látkou medzi respondentmi sú energetické nápoje, nasledujú cigarety a elektronické cigarety, potom alkohol, žuvací tabak. Uvedené návykové látky sú legálne a voľne dostupné, aj keď v prípade mladistvých konzumentov legálne (okrem energetických nápojov) nie sú. Nasledujú nelegálne návykové látky marihuana, pervitín a riedidlo. Konkrétne údaje sú prezentované v grafe č. 1



Graf. č. 1 Užívanie návykových látok

Poznámka: 1 = nikdy, 2 = niekoľkokrát, 3 = aspoň raz za mesiac

V užívaní energetických nápojov nebol rozdiel medzi pohlaviami ani na základe materiálnej deprivácie. Pri veku sme zaznamenali signifikantný rozdiel. Najčastejšie užívajú energetické nápoje používajú 17-roční a starší ($H(N_{10-12} = 173, N_{13-14} = 152, N_{15-16} = 260, N_{17 \text{ a viac}} = 92,002, df = 3, p = 0,001$).

Chlapci užívajú alkohol častejšie ako dievčatá ($U(N_{\text{dievčatá}} = 442, N_{\text{chlapci}} = 414) = 84515,5 Z = -2,107, p = 0,035$). Rovnako sa rozdiely prejavujú s ohľadom na vek. Najčastejšie užívajú alkohol mladí v kategórii 17+ ($H(N_{10-12} = 173, N_{13-14} = 152, N_{15-16} = 260, N_{17 \text{ a viac}} = 271) = 126,083, df = 3, p = 0,001$). Ohrozenie materiálnou depriváciou pri návykových látkach nehrá rolu.

Výsledky v užívaní cigariet nevykazujú rozdiely na základe pohlavia ani materiálnej deprivácie. Rozdiely sa objavujú pri veku. Najčastejšie fajčia mladí v skupine 17+ ($H(N_{10-12} = 173, N_{13-14} = 152, N_{15-16} = 260, N_{17 \text{ a viac}} = 271) = 87,685, df = 3, p = 0,001$). Ohrozenie materiálnou depriváciou neprispieva k rozdielom.

Dievčatá užívajú elektronické cigarety častejšie ako chlapci ($U(N_{\text{dievčatá}} = 442, N_{\text{chlapci}} = 414) = 81194,5 Z = -3,151, p = 0,002$). Užívanie stúpa s vekom ($H(N_{10-12} = 173, N_{13-14} = 152, N_{15-16} = 260, N_{17 \text{ a viac}} = 271) = 62,143, df = 3, p = 0,001$). Ohrozenie materiálnou depriváciou nehrá rolu.

Chlapci užívajú žuvací tabak častejšie ako dievčatá ($U(N_{\text{dievčatá}} = 442, N_{\text{chlapci}} = 414) = 84183,0 Z = -2,999, p = 0,003$). Užívanie stúpa s vekom ($H(N_{10-12} = 173, N_{13-14} = 152, N_{15-16} = 260, N_{17 \text{ a viac}} = 271) = 37,212, df = 3, p = 0,001$). Ohrozenie materiálnou depriváciou s užívaním žuvacieho tabaku nesúvisí.

DISKUSIA

Cieľom výskumu bolo analyzovať správanie detí a dospievajúcich pochádzajúcich z marginalizovaných komunít v online prostredí a porovnať ich výsledky s reprezentatívnymi údajmi zo všeobecnej populácie. Napriek tomu, že tieto deti majú v dôsledku svojej sociálnej situácie obmedzený prístup k digitálnym technológiám, výsledky ukázali, že čas strávený na internete u nich vôbec nezaostáva za bežnou populáciou – v niektorých prípadoch je dokonca vyšší.

Reprezentatívny výskum na všeobecnej populácii detí a dospievajúcich z roku 2023 ukázal priemerný aktívny čas na internete počas pracovného týždňa 4,81 hodiny (4 hodiny a 49 minút) (Holdoš et al., 2023), zatiaľ čo v našom výskume to bolo 5,7 hodiny (5 hodín a 40 minút). Počas víkendov bol rozdiel ešte výraznejší – 5,52 hodiny (5 hodín a 31 minút) v roku 2023 oproti 7,1 hodine (7 hodín a 6 minút) v našom výskume. Ide teda o približne hodinu a pol dlhší priemerný čas online. Tieto výsledky sú zaujímavé najmä preto, že približne polovica nášho výskumného súboru vykazuje znaky materiálnej deprivácie – napríklad chýbajúcu vlastnú posteľ, obmedzený prístup k elektrine či absenciu návštevy lekára alebo zubára v poslednom

roku. Napriek zjavnej finančnej bariere využívajú tieto deti internet intenzívne, často dokonca vo väčšej miere než ich rovesníci z majoritného prostredia.

Podľa modelu EU Kids Online benefits–risk–harm (Livingstone, et al. 2011) prináša takéto intenzívne používanie internetu okrem prínosov aj zvýšené riziká. Naše dáta tieto riziká potvrdzujú, hoci pri interpretácii je potrebné zohľadniť rozdielnu metodológiu oproti iným štúdiám.

Reprezentatívny výskum z roku 2023 zistil výskyt kyberšikanovania u 11 % detí a dospievajúcich (Holdoš et al., 2023). V našom výskume sa tento podiel pohyboval na úrovni 10,1 % pri opakovaných prípadoch, čo je porovnateľná hodnota. Ak však zahrnieme menej časté prípady („viackrát“ a „stalo sa to raz“), zistili sme 17,9 %, zatiaľ čo v roku 2023 to bolo 26 %. Nižší výskyt možno vysvetliť viacerými spôsobmi. Jedným z nich je obmedzený prístup k digitálnym zariadeniam a službám, ktorý môže znižovať celkovú frekvenciu kyberšikanovania. Túto interpretáciu však oslabuje fakt, že medzi deťmi ohrozenými materiálnou depriváciou a tými, ktoré ohrozené nie sú, sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel. Ďalšou možnosťou je, že deti z marginalizovaných skupín kyberšikanovanie vnímajú menej citlivo alebo sa k nemu menej priznávajú. Rozdiely medzi pohlaviami, typy sociálnych sietí využívané na šikanovanie i povaha šikanovania (najmä nepríjemné a urážlivé správy) však kopírujú vzorce známe z roku 2023.

Zaujímavým zistením je vyšší výskyt kyberšikanovania zo strany agresorov. V našom výskume sa k opakovanému kyberšikanovaniu priznalo 13,8 % respondentov, kým v roku 2023 to bolo 7 %. Po spojení kategórií „viackrát“ a „stalo sa to raz“ je rozdiel 22,1 % oproti 17 %. Tento nárast môže odrážať buď vyššiu mieru agresivity v marginalizovanom prostredí, alebo špecifické vzorce správania v komunite, kde sa agresívne prejavy môžu vnímať ako bežný spôsob sociálnej interakcie. Podobne ako v predchádzajúcich výskumoch aj tu platí, že chlapci šikanujú častejšie než dievčatá.

Expozícia nebezpečným obsahom (napr. nenávistné prejavy, návody na sebaopoškodzovanie či poruchy príjmu potravy) bola v našom výskume celkovo nižšia než v roku 2023. Najmenší rozdiel bol pri obsahoch o chudnutí (7,8 %), najväčší pri nenávistných prejavoch, kde rozdiel dosiahol až 25,8 %. Priemerne ide o 12,7 % nižšiu expozíciu. Tento rozdiel však môže súvisieť s metodikou – v našom výskume boli odpovede nominálne - dichotomické (áno/nie), zatiaľ čo v roku 2023 sa použila poradová škála od „nikdy“ po „denne“. Navyše, skupina detí s materiálnou depriváciou dosiahla vyššiu expozíciu, ktorá sa priblížila hodnotám z roku 2023. Možno teda predpokladať, že riziko kontaktu s nebezpečným obsahom je v marginalizovaných komunitách významne prítomné, najmä tam, kde sa spája s chudobou.

Do analýzy sme zahrnuli aj užívanie návykových látok, ktoré síce priamo nesúvisí s digitálnym prostredím, no predstavuje dôležitý ukazovateľ rizikového správania mládeže. V našom výskume sme zaznamenali vyššie hodnoty ako vo výskume z roku 2023, pričom najväčší nárast sa týkal energetických nápojov, menšie rozdiely sa objavili pri alkohole, žuvacom tabaku a marihuane. Najvyšší výskyt užívania sme zistili u detí ohrozených materiálnou depriváciou, najmä pri cigaretách, alkohole a energetických nápojoch. Tieto výsledky potvrdzujú známe zistenia, že sociálna deprivácia je spojená s vyšším výskytom rizikového správania, vrátane experimentovania s návykovými látkami.

Naše zistenia naznačujú, že deti a dospievajúci z marginalizovaných komunít trávajú online viac času než ich rovesníci z bežnej populácie, čo so sebou prináša zvýšené riziko kyberšikanovania, expozície nebezpečnému obsahu a iných foriem rizikového správania. Zároveň sa potvrdzuje, že materiálna deprivácia môže zvyšovať zraniteľnosť detí nielen v offline, ale aj v online prostredí. Tieto výsledky zdôrazňujú potrebu cielenej prevencie a podpory digitálnej gramotnosti u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ako aj význam sociálnych intervencií, ktoré posilňujú ich odolnosť voči rizikám digitálneho sveta.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Almašiová, A., Šavrnichová, M., Barták, M., Almáši, M., Holdoš, J., Vaska, L., & Hudecová, A. (2019). *Excessive use of the Internet and playing computer games in socially excluded Slovak communities*. *Adiktologie*, 19(4), 169-177. <https://doi.org/10.35198/01-2019-004-0001>
- Bartošovič, I., & Hegyi, L. (2010). Romani health problems. *Lekársky Obzor*, 59(4), 156-161.
- Global Kids Online. (2016). *Qualitative toolkit*. <https://globalkidsonline.net/tools/qualitative/>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.
- Gulášová, I., Babečka, J., & Czarnecki, P. (2021). Rómska komunita a jej riziká v segregovaných rómskych osadách. *Prosopon. Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne*, 1(34), 157-162.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Katolícka univerzita v Ružomberku. https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2024/01/VYSKUMNA_SPRAVA_2023_1.pdf

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risk and safety on the internet: The perspective of European children (EU Kids Online). LSE.
- Niklová, M. (2024). *Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách*. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(3), 33-44

REGULÁCIA SMARTFÓNOV NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH - KAM SME SA POSUNULI ZA ROK?

SMARTPHONE REGULATIONS IN SLOVAK SCHOOLS – HOW HAVE THINGS CHANGED IN A YEAR?

Michal Božík¹, Annamária Brijáková², Jaroslav Vacek³

¹ Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, michal.bozik@vudpap.sk

² Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, annamaria.briakova@vudpap.sk

³ Univerzita Karlova a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, Apolinářská 4, 128 00 Praha 2; jaroslav.vacek@lfl.cuni.cz

Autorské příspěvky: Konceptualizácia, M.B.; metodológia, M.B.; formálna analýza, M.B.; zdroje a zber dát, M.B. a A.B.; písanie – príprava pôvodného návrhu, M.B.; písanie - pripomienkovanie a úprava, M.B., A.B., a J.V. Všetci autori si prečítali publikovanú verziu rukopisu a súhlasili s ňou.

ABSTRAKT

V roku 2024 prebehla v slovenskej spoločnosti veľká debata o regulácii používania smartfónov na školách. Príspevok opisuje hlavné body tejto diskusie a analyzuje rôzne aspekty regulácie. V úvode sa venuje kontextu a významu tejto témy v slovenskom školskom prostredí, ako aj v medzinárodnom kontexte, porovnáva ho s reguláciami v iných krajinách. Následne predstavuje závery odbornej pracovnej skupiny, ktorá pripravovala podklady pre MŠVVaM k pripravovanej legislatíve, vrátane argumentov za a proti regulácii. Ďalšia časť príspevku sa sústreďuje na definitívnu podobu prijatej legislatívy a odporúčaní MŠVVaM, pričom podrobne analyzuje novelu § 151a školského zákona, jej silné a slabé stránky. Okrem toho predstavuje výsledky dotazníkového prieskumu medzi 510 riaditeľmi a riaditeľkami škôl z leta 2024, ktorý mapuje už existujúce regulačné opatrenia – 93 % škôl uviedlo, že nejakú formu regulácie mali zavedenú pred prijatím novely. Na záver sumarizuje kľúčové poznatky, upozorňuje na otvorené otázky a ponúka odporúčania pre ďalšiu diskusiu.

Kľúčové slová: Digitálne technológie; školstvo; smartfóny; regulácia; duševné zdravie.

ABSTRACT

In 2024, a significant debate took place in Slovak society regarding the regulation of smartphone use in schools. This paper outlines the key points of this discussion and analyzes various aspects of the regulation. The introduction addresses the context and significance of this issue in the Slovak educational environment, as well as in an international context, comparing it with regulations in other countries. It then presents the conclusions of the expert working group that prepared the groundwork for the Ministry of Education (MŠVVaM) regarding the proposed legislation, including arguments for and against regulation. The next section focuses on the final form of the adopted legislation and the recommendations of MŠVVaM, providing a detailed analysis of the amendment to § 151a of the School Act, highlighting its strengths and weaknesses. Additionally, it presents the results of a survey conducted in the summer of 2024 among 510 school principals, mapping the existing regulatory measures - 93% of schools reported having some form of regulation in place before the amendment was enacted. Finally, the paper summarizes key findings, highlights unresolved issues, and offers recommendations for further discussion.

Keywords: Digital technologies; education; smartphones; regulation; mental health.

“Zákaz používania technológií v školách môže byť legitímny, ak integrácia technológií nezlepší učenie alebo ak zhorší duševnú pohodu študentov. Práca s technológiami v školách a súvisiace riziká si však môžu vyžadovať niečo viac ako zákaz. Po prvé, politiky by mali mať jasno v tom, čo je a čo nie je v školách povolené. Študenti nemôžu byť potrestaní, ak nie je jasné alebo transparentné, aké správanie je od nich požadované. Rozhodnutia v týchto oblastiach si vyžadujú diskusiu podloženú spoľahlivými dôkazmi zahrňajúcu všetkých tých, ktorí sú zainteresovaní v procese učenia. Po druhé, malo by byť jasné, akú úlohu zohrávajú tieto nové technológie vo vzdelávaní a ako na ich zodpovedné používanie v školách. Po tretie, študenti sa musia naučiť aké sú riziká a príležitosti, ktoré prinášajú tieto technológie, musia si vedieť rozvíjať schopnosť kriticky zhodnotiť a porozumieť životu s technológiami a bez nich. Prehnaná ochrana študentov pred novými a inovatívnymi technológiami ich môže v tomto znevýhodňovať. Je dôležité pozeráť sa na tieto problémy s nadhľadom do budúcnosti a byť pripravený prispôbovať sa zmenám vo svete.”

(UNESCO, 2023, s. 159, krátené).

Smartfóny (SF) sú bežnou súčasťou života detí vo svete, rovnako ako na Slovensku. Deti sa rodia do prostredia, kde sú digitálne technológie (DT) všadeprítomné a prenikajúce do všetkých sfér našich životov - individuálnej, rodinnej, pracovnej

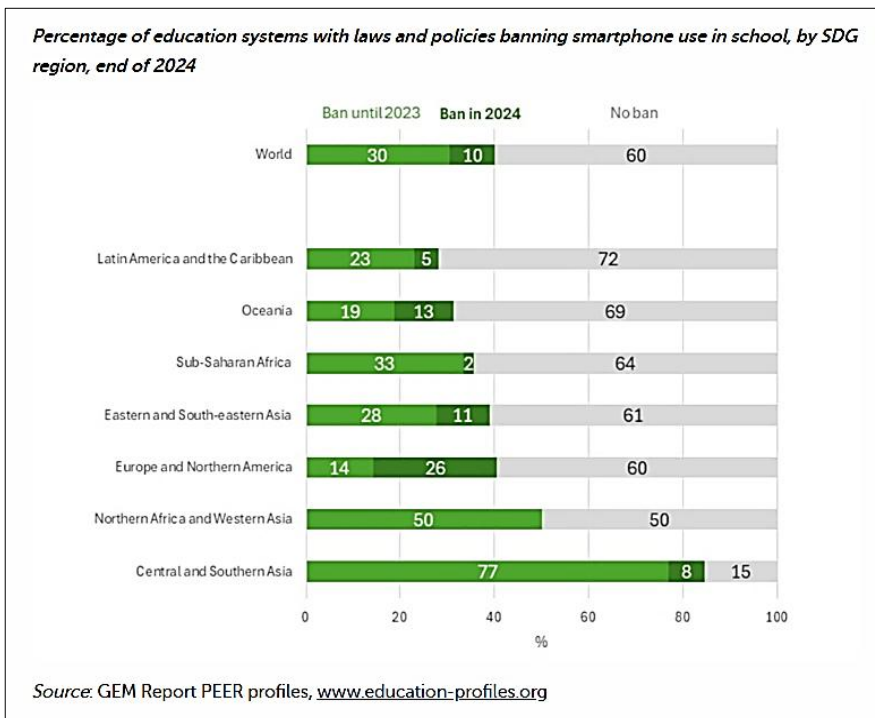
(u detí školskej) ako aj verejnej. V roku 2024 prebehla na Slovensku veľká debata o tom, aké miesto majú v školách a školskom prostredí osobné prenosné zariadenia, ktoré si so sebou veľká väčšina žiakov nosí do škôl. Debata sa netýkala iba SF, ale aj smarthodiniek, ktoré predstavujú osobitú výzvu. V tejto debata nie je Slovensko izolované, reguláciu DT v školách riešia aj viaceré krajiny v EÚ. Kým sa ale pozrieme na úpravy v jednotlivých krajinách, je potrebné zadefinovať, čím sa líši zákaz SF na školách od ich regulácie. Zákaz znamená, že žiaci si do školy vôbec nesmú nosiť SF alebo ich používať. Môže ísť o absolútny zákaz (žiadne telefóny na pôde školy) alebo čiastočný zákaz (napr. študenti musia nechať telefóny v skrinkách). Regulácia znamená, že smartfóny sú povolené, ale s osobitnými pravidlami o tom, kedy, kde a ako sa môžu používať. Študenti môžu napríklad používať smartfóny iba počas prestávok alebo na vzdelávacie účely v triede pod dohľadom učiteľa. Zákaz je prísnejší, ale môže byť ťažké ho presadiť, zatiaľ čo regulácia umožňuje školám využívať výhody SF a zároveň minimalizuje riziká. Rozlíšiť reguláciu a zákaz nie je jednoduché v rámci odbornej diskusie, nielen u nás, ale aj v iných krajinách. Bežne sa v príspevkoch v médiách ale aj v akademických článkoch stretne s anglickým slovom “ban”, ktoré znamená zákaz, pričom často zo samotného textu alebo úpravy v danej krajine vyplýva, že sa jedná o reguláciu. Túto zložitú tému takto zamieňanie slov ešte viac komplikuje. Napr. v slovenskom kontexte používané odkladanie SF do skriniek sa nedá považovať za plnohodnotný zákaz, práve preto, že učitelia majú (aj podľa nového zákona) možnosť povoliť používanie SF za účelom výchovy alebo vzdelávania.

REGULÁCIA V KRAJINÁCH EÚ

Krajinou, ktorá prišla s myšlienkou prísnej regulácie smartfónov v rámci EÚ ako prvá je Francúzsko. Od roku 2018 tam platí regulácia používania mobilných telefónov pre študentov vo veku 3 až 15 rokov počas vyučovacích hodín. Od minulého roka 200 stredných škôl používa prísnejšiu úpravu, kde študenti odovzdávajú telefón pri vstupe (Lecherbonnier, 2024). Podobné opatrenia odporúča školám vláda v Holandsku (Kassam, 2024), rovnako tak od polovice roka 2024 sa zhodla Valónska časť Belgicka a mesto Brusel, aby obmedzili používanie SF s prístupom na internet pre obavy z dopadu na duševné zdravie a riziko vyrušovania (Kreml, 2024). V Taliansku boli v školách regulované mobilné telefóny už od roku 2007, v roku 2017 boli tieto pravidlá uvoľnené, aby boli následne od roku 2022 znovu sprísnené (Kreml, 2024), pričom elektronické zariadenia je aktuálne dovolené používať iba pod supervíziou učiteľa na edukačné účely. Dánska vláda sa rozhodla regulovať SF na školách, družinách a na krúžkoch po odporúčaní vládnej komisie (Bryant, 2025). V Španielsku majú podobné opatrenia implementované

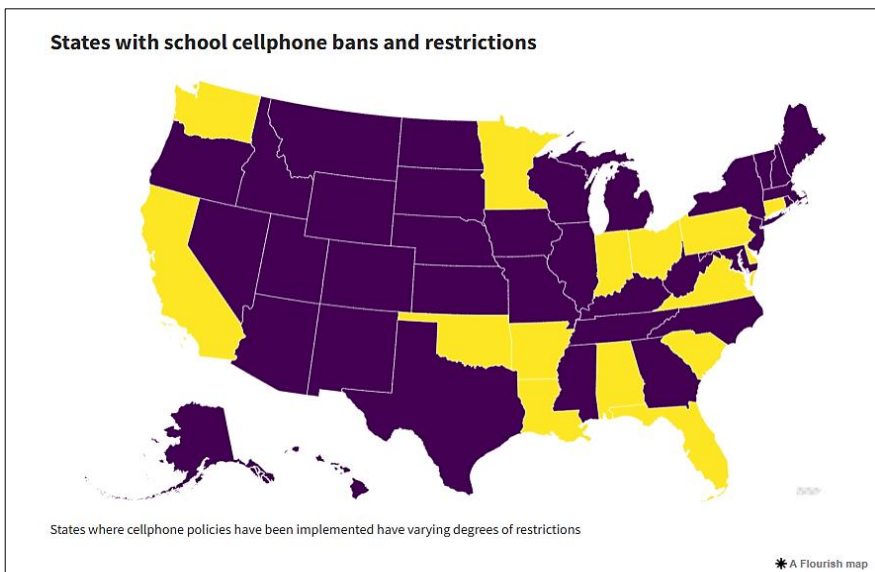
BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNOM PRIESTORE

niektoré autonómne regióny, zatiaľ ale nemajú reguláciu na národnej úrovni (Kreml, 2024). Maďarsko zaviedlo reguláciu mobilných telefónov na školách v roku 2024. Politika čelila odporu, čo viedlo k protestom, najmä po odvolaní riaditeľa strednej školy, ktorý odmietol implementovať tento zákaz (Euronews, 2024). V snahe podporiť ciele vzdelávacie prostredie na školách vláda vo Fínsku schválila zákon regulujúci mobilné telefóny na školách v júli 2023 (Banerjee, 2023).



REGULÁCIA MIMO EÚ

Snaha regulovať používanie smartfónov na školách je prítomná aj v ostatných rozvinutých krajinách sveta. USA nemajú celoštátnu politiku používania mobilných telefónov v školách; predpisy sa líšia podľa štátu a školského obvodu. Od polovice roku 2024 najmenej 15 štátov zaviedlo obmedzenia používania mobilných telefónov vo vzdelávacích zariadeniach (Boran, 2024). Prieskum uskutočnený vo februári 2025 odhalil, že 71 % Američanov podporuje nejakú formu regulácie mobilných telefónov na školách, predovšetkým s cieľom znížiť ich rušivý potenciál (New York Post, 2025).



Mapa amerických štátov s reguláciou. Žltou štáty, ktoré regulujú používanie smartfónov.

Zatiaľ čo vláda Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska zvažovala úplný zákonný zákaz mobilných telefónov na školách, rozhodla sa ho nepresadiť s odôvodnením, že riaditelia škôl už majú právomoc takéto zákazy zaviesť. Napriek tomu, Spojené kráľovstvo vydalo 19.2.2024 usmernenie pre školy, v ktorom upravuje pravidlá regulácie a vyjasňuje úlohy jednotlivých aktérov (United Kingdom Government, 2024). V Spojenom kráľovstve podporuje sedem z desiatich dospelých ľudí opatrenia, týkajúce sa nepoužívania telefónov počas vyučovania (Chadwick, 2024). Všetky austrálske štátne školy zaviedli reguláciu používania mobilných telefónov počas školských hodín, s cieľom znížiť rozptyľovanie, zlepšiť duševnú pohodu študentov (wellbeing) a znížiť kyberšikanovanie (Education, Department of New South Wales, 2024). V októbri 2024 Austrália okrem toho prijala legislatívu zakazujúcu prístup k sociálnym médiám osobám mladším ako 16 rokov, pričom na vynútenie tohto obmedzenia by mali použiť technológie overovania veku (Stokel-Walker, 2025). Japonsko zaviedlo prísnu reguláciu používania mobilných telefónov vo vzdelávacích prostrediach, najmä na základných a stredných školách už v roku 2009. Niektoré z týchto opatrení zmiernili po zemetrasení v roku 2019 a sťažnostiach rodičov, že nevedia kontaktovať svoje deti (Japan Today, 2019). V Južnej Kórei bolo používanie SF na školách predmetom dlhej diskusie. Historicky mnohé školy zaviedli prísne zákazy používania SF, aby minimalizovali rušivý potenciál a zachovali priaznivé vzdelávacie prostredie. Proti sa ale stavali

ľudskoprávne organizácie. V októbri 2024 Národná komisia pre ľudské práva v Kórei rozhodla v prospech stredoškolského zákazu používania mobilných telefónov študentov na akademickej pôde, čím zvrátila svoj predchádzajúci postoj, že takéto zákazy porušujú ľudské práva študentov (Cheong-mo, 2024).

REGULÁCIA NA SLOVENSKU

Vzhľadom na prebiehajúcu debatu vo svete je logické, že téma regulácie bola aktuálna aj na Slovensku. U nás sa prvý krát objavila snaha o reguláciu telefónov ešte v roku 2008, kedy vošla do platnosti vyhláška 320/2008 Z. z., ktorá používanie mobilných telefónov (vrátane SF) upravovala takto: “Počas vyučovania žiak nesmie používať mobilný telefón. Použiť ho môže iba v odôvodnených prípadoch so súhlasom vyučujúceho, triedneho učiteľa alebo riaditeľa, alebo jeho povereného zástupcu” (Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole, 2008). V roku 2022 boli novou vyhláškou 223/2022 Z. z.; upravené pravidlá používania SF tak, aby si jednotlivé školy mohli nastaviť pravidlá podľa seba: “pravidlá správania sa žiaka vrátane pravidiel používania mobilných telefónov, pravidiel obliekania, pravidiel používania edukačných publikácií a pravidiel bezpečnosti a ochrany zdravia upravuje školský poriadok” (Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole, 2022).

Začiatkom februára 2024 prišlo Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM) s požiadavkou zákazu smartfónov na školách, ktorá bola následne aj medializovaná. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP), ako priamo riadená organizácia MŠVVaM prišiel s iniciatívou zriadiť pracovnú skupinu k regulácii SF na školách, ktorej cieľom bolo združiť odborníkov zo štátnych inštitúcií, univerzít, regionálneho školstva, neziskového sektoru a z poradní (CPP) za účelom nájdenia čo najlepších modelov toho, ako by regulácia SF mala vyzeráť. Cieľom bolo adresovať niektoré z problémov, ktoré sme uviedli v príspevku pred rokom (Božík a Hrabec, 2024):

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

Pracovná skupina sa zamerala najmä na diskusiu o vplyve SF na duševné zdravie detí, kyberšikanovanie, zlepšenie akademických výsledkov a mieru priamej interakcie medzi študentmi tvárou v tvár. Pracovná skupina sa stretávala od 19.2.2024 do 31.3.2024, pričom na stretnutiach sa postupne prezentovalo aktuálne vedecké poznanie v problematike, analyzoval aktuálny stav v SR, EÚ a vo svete a na záver boli prezentované príklady dobrej praxe. Výstupom pracovnej skupiny bol dokument s názvom “Odporúčania pre školy k bezpečnému používaniu smartfónov” (Božík et al., 2024, nepublikované), ktorý v upravenej forme pod názvom “Usmernenie k zmene legislatívy ohľadom používania mobilných telefónov a obdobných osobných zariadení elektronickej komunikácie na školách” zverejnilo na svojej webovej stránke MŠVVaM koncom novembra 2024 (MŠVVaM, 2024). V druhej polovici roku 2024 bola prijatá nová právna úprava, v rámci novely zákona Č. 245/2008 Z.z.; ktorá v rámci § 151a, upravuje “Pravidlá používania mobilného telefónu alebo obdobného osobného zariadenia elektronickej komunikácie” a uvádza: *“V základných školách a v prvom až štvrtom ročníku osemročného vzdelávacieho programu strednej školy sa používanie mobilného telefónu alebo obdobného osobného zariadenia elektronickej komunikácie (ďalej len „komunikačný prostriedok“) okrem zariadenia vo vlastníctve alebo správe školy počas školského vyučovania zakazuje:*

- a) žiakom prvého až tretieho ročníka základnej školy,
- b) žiakom štvrtého až deviateho ročníka základnej školy a žiakom prvého až štvrtého ročníka osemročného vzdelávacieho programu strednej školy okrem prípadov, ak používanie komunikačného prostriedku v týchto ročníkoch na účel výchovy a vzdelávania prispieva k napĺňaniu vzdelávacích štandardov štátneho vzdelávacieho programu, alebo ak jeho používanie na účel výchovy a vzdelávania vo vyučovacom predmete povolí učiteľ príslušného vyučovacieho predmetu.” (245/2008 Z.z.; n.d.)

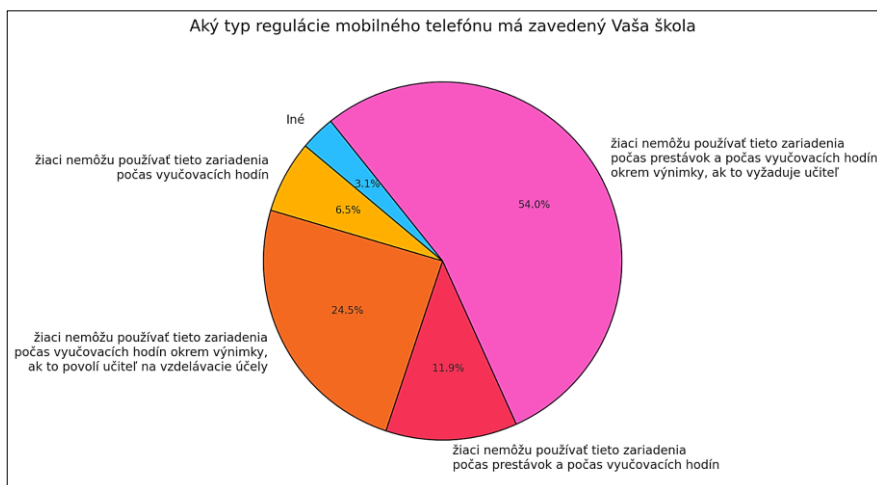
Ďalej sa v novele uvádza, že *“sa nevzťahuje na žiakov so zdravotným znevýhodnením používajúcich komunikačný prostriedok na účely súvisiace so zdravotným znevýhodnením”* (245/2008 Z.z.; n.d.); a že v prípade porušenia tohto zákazu môže byť SF alebo obdobné zariadenie školou dočasne odobrané (245/2008 Z.z.; n.d.). Usmernenie MŠVVaM (2024) uvádza detaily toho, ako táto regulácia (aj keď ju zákon označuje slovom zákaz) môže vyzerat', dáva ako príklad 5 možností (pričom iba v piatom prípade ide o skutočný zákaz):

1. Smartfón odovzdaný po príchode do školy
2. Smartfón odložený v uzamykateľnej skrinke
3. Smartfón odovzdaný v kmeňovej triede
4. Uschovaný a deaktivovaný
5. Smartfón nevstúpi do areálu školy

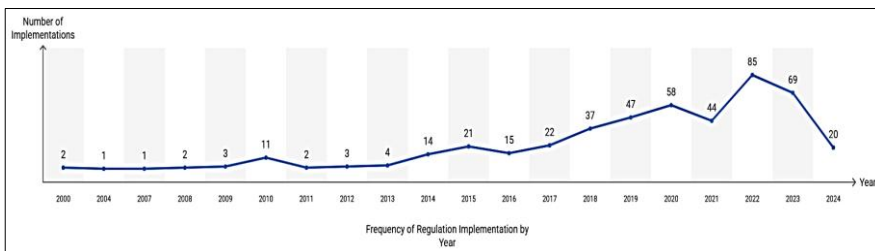
Okrem toho, ako majú nakladať so SF žiaci, usmernenie (MŠVVaM, 2024) odporúča aj zamestnancom používať SF pred žiakmi iba na pracovné účely a tieto im jasne komunikovať. Dôležité je to preto, aby (najmä) učitelia išli deťom príkladom a aby aj takýmto príkladom komunikovali dôvody regulácie a výhody, ktoré pre život detí takáto regulácia má. V usmernení je rovnako tak odporúčané aj zladenie (alebo aspoň komunikovanie) pravidiel medzi školou a rodinou dieťaťa, rovnako tak aj zdôraznenie významu rodičom.

DOPAD ZMIEN

Novela aj usmernenie platia od 1.1.2025. Čo sa ale v realite mení? Na to je potrebné najprv poznať situáciu s reguláciou v školách pred novelou. Za týmto účelom sme administrovali jednoduchý prieskum s pár otázkami, ktorý sme koncom júna 2024 poslali všetkým riaditeľom základných škôl a osemročných gymnázií v SR. Z cca 2200 adries sa nám podarilo zozbierať odpovede od 510 riaditeľov a riaditeľiek (návratnosť dotazníka 23,18%). 93% škôl nám odpovedalo, že už teraz majú zavedené pravidlá regulácie SF, pričom 12% z celkového počtu malo odlišné pravidlá pre 1. a 2. stupeň ZŠ a 81% malo rovnaké pravidlá pre oba stupne ZŠ. Najviac, až 54% škôl malo vo svojom školskom poriadku pravidlo, že počas vyučovacích hodín aj počas prestávok žiaci nemôžu používať SF, okrem výnimky, ak to vyžaduje učiteľ. Pravidlo, týkajúce sa iba vyučovacích hodín malo 24% škôl. 12% škôl malo regulované vyučovacie hodiny aj prestávky, ale bez výnimky, t.j. učiteľ nemohol vyžadovať používanie SF na pedagogické účely v rámci vyučovania. 7% škôl malo regulované vyučovacie hodiny, ale nie prestávky, znovu bez možnosti používania SF na pedagogické účely.



Ak sa pozeráme na spôsob, akým regulácia funguje v praxi, tak najviac, až 48% škôl používa úpravu ktorú vyššie nazývame “Ušchovaný a deaktivovaný”; v 20% škôl žiaci odkladajú telefóny do skriniek, v 15% škôl zbiera telefóny poverená osoba pri vstupe do školy, 10% škôl využíva trezory alebo obdobné miesto v triede, a iba 6% škôl má skutočný zákaz - teda SF si žiaci nesmú nosiť do areálu školy. Uvedené pravidlá platia u 45% škôl aj pre smarthodinky. Pre 38% škôl boli aktuálne pravidlá prvými pravidlami, ktoré vo vzťahu k SF zaviedli, ostatné školy, ktoré uviedli že reguláciu majú, si už stihli prejsť viacerými iteráciami toho, ako táto regulácia vyzerá.



Skúmali sme aj rok zavedenia prvých opatrení na jednotlivých školách. Do roku 2010 takéto opatrenia zaviedlo iba zanedbateľné množstvo škôl (dohromady 2%). Od roku 2010 po rok 2014 to bolo ďalších 4,3%, ktoré by sme mohli označiť ako školy, ktoré prvé spozorovali nastupujúci trend rozšírenia SF, mobilného internetu a používania sociálnych sietí. V roku 2014 už toto číslo vyskočí na 3% a postupne už len narastá (čo sa zhoduje s rokom masového rozšírenia SF a mobilného internetu), po roku 2018 dosiahne dvojciferné hodnoty. Najviac regulácií SF je na školách prijatých v roku 2022 (18,4%) a v roku 2023 (15%). V roku 2024 tak robí už iba 4,3% škôl, pretože väčšina škôl už pravidlá zavedené má. 90% z celkového počtu škôl, ktoré už zaviedli pravidlá tak urobilo medzi rokmi 2014 a 2023.

Aké dopady teda môže mať nová legislatíva prijatá v roku 2024? Vzhľadom na to, že väčšina škôl už pravidlá ohľadom používania smartfónov mala aj pred zmenou legislatívy, priamy dopad bude minimálny - väčšina škôl (55,9%) spĺňalo tieto nové pravidlá, a tak sa pre nich de facto aj de iure nič nemení. Štát tak prinúti nastaviť si tieto pravidlá iba tých 7% škôl, ktoré tak doteraz neurobili. Druhým priamym dopadom bude, že používanie počas prestávok upraví aj tých 31% škôl, ktoré používanie cez prestávky doteraz neriešili. Týchto 31% škôl teda môže pocítiť pozitívny dopad na sústredenie žiakov počas vyučovania ako aj zvýšenie priamej interakcie medzi žiakmi tvárou v tvár. Rovnako tak 18,4% škôl, ktoré nemajú v pravidlách zakotvenú výnimku na používanie SF na pedagogické účely má možnosť prehodnotiť a doplniť takúto výnimku. Vzhľadom na to, že v usmernení od

MŠVVaM sú jednoznačne popísané výhody a nevýhody jednotlivých možností zavádzania pravidiel do praxe, viaceré školy môžu prehodnotiť spôsob, ktorým túto reguláciu realizujú - až 48% škôl používa úpravu "Uschovaný a deaktivovaný", ktorá bola odborníkmi označená ako tá s najviac rušivým potenciálom. Naopak, tú, ktorá je považovaná za "najlepšiu" (myslí sa tým pomer výhod a nevýhod) - "smartfón odovzdaný v kmeňovej triede" využíva iba 10% škôl - je tu veľký priestor na zvýšenie tohto čísla.

Dôležitou, ale stále otvorenou otázkou zostáva, ako pristupovať k nejasne formulovaným dôsledkom v prípade, že žiak pravidiel poruší. Novela tieto dôsledky pomenováva takto: *"Ak žiak použije komunikačný prostriedok v rozpore s odsekom 1, môže mu škola komunikačný prostriedok dočasne odobrať. Podrobnosti dočasného odobratia komunikačného prostriedku upraví školský poriadok."* ((245/2008 Z.z.; n.d.). Takáto formulácia nerieši problém, na ktorý upozorňovali pracovnú skupinu a kontinuálne MŠVVaM upozorňujú riaditelia aj naďalej - že nie je právne ošetrené odoberanie zariadení v prípade porušenia pravidiel. Na základe vyjadrení riaditeľov a riaditeľiek sa občas stáva, že po odobraní SF dieťaťu príde na druhý deň rodič spolu s právnikom a argumentujú porušením ústavného práva na majetok / ľudských práv dieťaťa: *"Čl. 20 (1) Každý má právo vlastniť majetok. Vlastnícke právo všetkých vlastníkov má rovnaký zákonný obsah a ochranu."* (Ústava SR, 1992). Aktuálna úprava v zákone 245/2008 Z.z. necháva tento problém naďalej na zodpovednosť riaditeľov a riaditeľiek škôl, pričom títo nevedia, ako sa k tomu stavať. Problém je zdôraznený tým, že na tento problém riaditelia opakovane upozorňujú, ako aj tým, že napr. vyššie spomínané usmernenie Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska (UK) explicitne na viacerých miestach uvádza: *"Školy majú právomoc odobrať mobilné telefóny alebo podobné zariadenia ako disciplinárny trest. Zákon chráni zamestnancov pred zodpovednosťou v akomkoľvek konaní vedenom proti nim za akúkoľvek stratu alebo poškodenie vecí, ktoré zhabali ako sankciu, za predpokladu, že konali zákonne...Riaditelia sú podporovaní Ministerstvom školstva UK, aby konfiškovali mobilné telefóny a podobné zariadenia na čas, ktorý považujú za primeraný."* (United Kingdom Government, 2024).

Hoci zákonná úprava a školské poriadky môžu stanoviť jasné pravidlá pre používanie smartfónov v školách, kľúčovú úlohu v úspešnej implementácii hrajú rodičia. Zákon síce môže obmedziť používanie telefónov v škole, ale nemôže úplne eliminovať vplyv rozdielných rodičovských prístupov. Rovnako tak nedokáže eliminovať rozpor, ktorý u mnohých detí vzniká z rozdielných pravidiel doma a v škole. Školy, ktoré chcú byť úspešné v implementácii stratégie výchovy k zodpovednému používaniu DT musia hľadať modely a spôsoby efektívnej komunikácie týchto (nových) pravidiel s rodičmi detí. Na jednej strane spektra sa môžu objaviť hyperprotektívni rodičia, ktorí trvajú na neustálom kontakte so svojím

dieťaťom a odmietajú akékoľvek obmedzenia, aj keď sú v prospech dieťaťa a v súlade so školským poriadkom. Môžu argumentovať obavami o bezpečnosť, potrebou okamžitej komunikácie v prípade núdze, alebo presvedčením, že obmedzovanie technológií je v dnešnej dobe zbytočné a kontraproduktívne. Na druhej strane spektra môžu byť rodičia, ktorí sa silne stotožňujú s myšlienkou neobmedzených detských práv a slobôd a akékoľvek obmedzenia, vrátane tých týkajúcich sa technológií, vnímajú ako zásah do autonómie dieťaťa. Títo rodičia môžu aktívne podkopávať školské pravidlá, napríklad tým, že deťom zaobstarajú "tajné" telefóny, alebo budú vyvíjať tlak na školu, aby pravidlá zmiernili. Rovnako disruptívne môžu zasahovať rodičia, ktorí odmietajú technológie v rukách detí a volajú po tom, aby sa tieto nepoužívali ani na pedagogické účely. Tieto protichodné postoje rodičov môžu vytvárať napätie medzi rodinou a školou, sťažovať presadzovanie pravidiel a v konečnom dôsledku znižovať efektivitu akýchkoľvek opatrení. Školy sa tak môžu ocitnúť v ťažkej situácii, keď sa snažia vyvažovať dodržiavanie zákona, rešpektovanie práv detí a rodičov a vytváranie zdravého a podporného prostredia pre všetkých žiakov. Preto je zásadná otvorená komunikácia a spolupráca medzi školou a rodičmi, vysvetľovanie dôvodov regulácie a hľadanie spoločného cieľa – prospechu dieťaťa.

Ako uvádza aj usmernenie z MŠVVaM: "Cieľom regulácie používania vlastných komunikačných prostriedkov detí a žiakov počas školského vyučovania v Slovenskej republike prostredníctvom právnej úpravy v školskom zákone nie je úplné odstránenie digitálnych technológií zo škôl, ale ich premyslené a rozumne obmedzené využívanie" (MŠVVaM, 2024, str. 3). V 21. storočí, dobe internetu a umelej inteligencie je potrebné neustále hľadať odpovede na to, ako pristupovať k DT tak, aby boli pre náš život prínosom, a nie ohrozením.

ZOZNAM REFERENCIÍ

245/2008 Z.z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (n.d.). Cit 10. marca 2025. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Banerjee, A. (2023). UNESCO recommends banning smartphones in schools: A look at countries that don't allow mobiles in classrooms. *Firstpost*. Dostupné online: <https://www.firstpost.com/world/unesco-recommends-banning-smartphones-in-schools-a-look-at-countries-that-dont-allow-cellphones-in-classrooms-12917702.html>

Boran, M. (2024). Map shows which states have school cellphone bans. *Newsweek*. Dostupné online: <https://www.newsweek.com/map-shows-states-school-cellphone-bans-1958547>

- Božík, M.; Hrabec, O. (2024). Modely zavádzania pravidiel ohľadom digitálnych technológií (špecificky smartfónov) v školách. *Zborník z konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2024*, str.99-122. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. Dostupné online: https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2025/01/almasiova_horvathova_elektronicky_bezpecnost_deti_zbornik-s.pdf
- Božík, M.; Smiková, E.; Kopányiová A.; Malík, J.; Rybár, M.; Kožuchová, K.; Horváth, T.; Hamada, M.; Baranovič, R.; Norisová, V.; Hubeňáková, V.; Holdoš, J.; Almašiová, A.; Hipš, J.; Cox, A.; Lednická, J.; Tichý, Ľ.; Ilavský, B.; Trnavská, D.; Šuchterová, J.; Jánošíková, J.; Leitnerová, M.; Krška, M. (2024, nepublikované). Odporúčania pre školy k bezpečnému používaniu smartfónov. *Interný dokument vypracovaný pre MŠVVaM SR*.
- Bryant, M., (2025, February 25). Denmark to ban mobile phones in schools and after-school clubs. *The Guardian*. Dostupné online: <https://www.theguardian.com/world/2025/feb/25/denmark-to-ban-mobile-phones-in-schools-and-after-school-clubs>
- Chadwick, L. (2024). Where do countries in Europe stand on banning smartphones in school? *Euronews*. Dostupné online: <https://www.euronews.com/next/2024/12/29/which-countries-in-europe-have-banned-or-want-to-restrict-smartphones-in-schools>
- Cheong-mo, Y. (2024). Rights watchdog rules in favor of mobile phone ban in schools. *Yonhap News Agency*. Dostupné online: <https://en.yna.co.kr/view/AEN20241008003000315>
- Education, Department of New South Wales (2024). Mobile phone ban improves learning, concentration and socialisation. *NSW Government*. Dostupné online: <https://www.nsw.gov.au/media-releases/mobile-phone-ban-improves-learning-concentration-and-socialisation>
- Euronews (2024). *Hungary school phone ban sparks protests. Where else are they banned?*. Dostupné online: <https://www.euronews.com/next/2024/09/03/hungary-school-smartphone-ban-sparks-protests-where-else-in-europe-are-they-prohibited>
- Japan Today. (2019). Osaka Prefecture to allow children to bring smartphones to school. *Japan Today*. Dostupné online: <https://japantoday.com/category/national/Osaka-Prefecture-to-allow-children-to-bring-smartphones-to-school>
- Kassam, A. (2024, September 9). ‘Going back in time’: The schools across Europe banning mobile phones. *The Guardian*. Dostupné online:

- <https://www.theguardian.com/world/article/2024/sep/09/dutch-school-that-banned-mobile-phones-calvijn-college>
- Krempl, S. (2024, July 15). More and more countries are banning smartphones in schools. *Heise*. Dostupné online: <https://www.heise.de/en/news/More-and-more-countries-are-banning-smartphones-in-schools-9801699.html>
- Lecherbonnier, S. (2024, September 4). Full ban on cell phones in some French middle schools raises questions. *Le Monde*. Dostupné online: https://www.lemonde.fr/en/france/article/2024/09/04/full-ban-on-cell-phones-in-some-french-middle-schools-raises-questions_6724783_7.html
- MŠVVaŠ SR (2008). Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/320/20210101>
- MŠVVaŠ SR (2022). Vyhláška MŠVVaŠ SR o Základnej škole. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/223/>
- MŠVVaM SR (2024). Usmernenie k zmene legislatívy ohľadom používania mobilných telefónov a obdobných osobných zariadení elektronickej komunikácie na školách. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/data/att/4dd/31672.0c6aa4.pdf>
- New York Post (2025, február 24). Majority of Americans support phone ban in schools. Dostupné online: <https://nypost.com/2025/02/24/lifestyle/majority-of-americans-support-phone-ban-in-schools/>
- Report, G. E. M. (2025, január 23). To ban or not to ban? Monitoring countries' regulations on smartphone use in school. World Education Blog. <https://world-education-blog.org/2025/01/23/to-ban-or-not-to-ban-monitoring-countries-regulations-on-smartphone-use-in-school/>
- Sellman, M. (2024, október 15). Ministers back away from total ban on mobile phones in schools. *The Times*. Dostupné online: <https://www.thetimes.com/uk/politics/article/mobile-phone-ban-schools-9rgjknf60>
- Stokel-Walker, C. (2025, February 22). Social media bans for teens: Australia has passed one, should other countries follow suit? *The Observer*. Dostupné online: <https://www.theguardian.com/media/2025/feb/22/social-media-bans-for-teens-australia-has-passed-one-should-other-countries-follow-suit>
- UNESCO (2023). Global education monitoring report, 2023: Technology in education: A tool on whose terms? *UNESCO Digital Library*. Dostupné online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- United Kingdom Government (19.2.2024). Mobile phones in Schools. Dostupné online: <https://www.gov.uk/government/publications/mobile-phones-in-schools>
- Ústava SR. (1992). 460/1992 Zb. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1992/460/>

SMAJLÍK – VIAC NEŽ LEN EMOJIS

SMILING – MORE THAN JUST EMOJIS

Mário Dulovics¹

¹ Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

ABSTRAKT

Cieľom predkladaného príspevku je analyzovať teoretické východiská kreovania efektívnych preventívnych stratégií v kontexte virtuálnych hrozieb a priblížiť výsledky experimentálneho overenia preventívneho projektu Smajlík - bezpečne a zodpovedne online v edukačnej praxi. Preventívny projekt bol overovaný u žiakov 5. ročníka základných škôl. V rámci kváziexperimentu sme pracovali s 3 experimentálnymi (58 žiakov) a 3 kontrolným skupinami (52 žiakov). Preventívny projekt je orientovaný na rozvíjanie kľúčových vedomostí a kompetencií žiakov, ktoré sme syntetizovali do piatich tematických celkov, a to rozvoj sebaúcty; rozvoj kritického myslenia; zmierlivého správania a tolerance k inakosti; bezpečného používania internetu a moderných technológií; zdravie v kyberpriestore. Z výsledkov analýzy dát vyplynuli významné rozdiely v sledovaných ukazovateľoch, ktoré naznačujú pozitívny prínos projektu v oblasti rozvoja vedomostí a kompetencií u žiakov.

Kľúčové slová: Žiak, virtuálne ohrozenia, prevencia.

ABSTRACT

The aim of the presented contribution is to analyze the theoretical basis of effective preventive strategies in the context of virtual threats and to bring closer the results of the experimental verification of the preventive project Smiley - safely and responsibly online in educational practice. The preventive project was verified with pupils of the 5th grade of primary schools. As part of the quasi-experiment, we worked with 3 experimental (58 pupils) and 3 control groups (52 pupils). The preventive project is oriented towards developing the key knowledge and competences of pupils, which we have synthesized into five thematic units, namely the development of self-esteem; development of critical thinking; conciliatory behavior and tolerance for otherness; safe use of the Internet and modern technologies; health in cyberspace. The results of the data analysis revealed significant differences in the monitored indicators, which

indicate a positive contribution of the project in the field of knowledge and competence development among students.

Keywords: Pupil, virtual threats, prevention.

Úvod

Virtuálny priestor a dianie v ňom je už vyše štvrt' storočia v centre pozornosti vedeckej, odbornej komunity, ale aj laickej verejnosti. Nespočetné množstvo publikácií, vedeckých a odborných štúdií prináša informácie o širokom spektre novo vynárajúcich sa, respektíve pretrvávajúcích online rizikách, s ktorými prichádzajú do kontaktu všetky vekové skupiny. Jedným z hlavných účelov vedeckého bádania v danej oblasti je, okrem rozširovania vedeckého poznania, hľadanie riešení a možností ako týmto rizikám včasne predchádzať.

Za obzvlášť zraniteľnú skupinu vo virtuálnom priestore sú považované predovšetkým deti a mládež, čo potvrdzujú početné výskumy na Slovensku aj v zahraničí (Emmerová, 2023; Vagaská, 2022; Lim & Lee, 2021; Stip, et al., 2016 a ďalší). Spávanie sa detí a mládeže online je možné v mnohých smeroch vnímať ako ambivalentné. Intuitívne sa orientujú v prostredí internetu a sociálnych sietí, ale často im chýbajú praktické zručnosti pri práci s počítačovým softvérom. Dokážu vyhľadávať nekonečné množstvo informácií, ale spôsobuje im problémy orientovať sa v nich. Žijú a komunikujú na sociálnych sieťach, ale u mnohých absentuje základné povedomie o online bezpečnosti. Burgerová a Piskura (2023) v tejto súvislosti uvádzajú, že digitálne zručnosti mladej generácie sú v mnohých prípadoch nadhodnocované.

Nárast online ohrození a často nedostatočná miera praktických vedomostí a zručností týkajúcich bezpečného využívania internetu a sociálnych sietí vyvoláva potrebu včasnej prevencie a intervencie zo strany aktérov prevencie v edukačnej praxi.

Odborníci v oblasti prevencie (Miovský et al., 2015; Niklová, 2022; Emmerová, 2023 a ďalší) sa zhodujú, že efektívne preventívne stratégie by sa mali riadiť nasledovnými všeobecnými princípmi:

- Komplexnosť a kombinácia viacerých stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu. Prevenciu je nutné koncipovať ako súhrn viacerých faktorov a ako koordinovanú spoluprácu rôznych inštitúcií.
- Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.
- Cielenosť a adekvátnosť informácií i foriem pôsobenia vzhľadom k cieľovej populácii a jej vekovým a iným charakteristikám.
- Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku.

- Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív. Podpora zdravého životného štýlu, využívanie pozitívnych modelov a ponuka atraktívnych pozitívnych alternatív.
- Orientovať sa nie iba na úroveň informácií, ale predovšetkým na kvalitu postojov a zmenu správania. Cieľom prevencie je ovplyvniť práve správanie.
- Využitie „peer“ prvkov, dôraz na interakciu a aktívne zapojenie. Pre deti a dospievajúcich sú rovesníci často autoritou s väčším vplyvom ako rodičia a učitelia.
- Denormalizácia – primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Normy a hodnoty zmeniť tak, aby rizikové správanie nebolo považované za žiadúce, ale ani za neutrálnu sociálnu normu.
- Podpora protektívnych faktorov v spoločnosti. Cieľom denormalizácie je celkové zvýšenie povedomia v spoločnosti o danom probléme.
- Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa preukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných či iných typov informácií o danom type rizikového správania. Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov (Miovský et al., 2015).

Uvedené všeobecné princípy sme v čo najväčšej miere zohľadnili aj pri konštruovaní preventívneho projektu *„Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online“*. Následne sme pri kreovaní preventívneho projektu vychádzali aj z *„Obsahových štandardov odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl“*, ktoré boli vypracované v rámci projektu *„Štandardizácia systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce“*. Podstatným východiskovým materiálom bol konkrétne štandard pod názvom *„Odborná činnosť prevencia rizikového správania“*, časť *„4.2.6. Obsahový štandard pre prevenciu problematického používania digitálnych technológií, sociálnych sietí a videohier“*, v ktorom sú vymedzené vedomosti, zručnosti, spôsobilosti a kompetencie, ktorými by žiaci 5. až 7. ročníka mali disponovať.

Pri tvorbe preventívneho projektu sme sa držali nasledovných základných požiadaviek kladených na nami zvolenú cieľovú skupinu, ktoré vymedzuje obsahový štandard *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*:

Vedomosti:

- Žiak vie, že príliš veľa času s digitálnymi zariadeniami mu bráni investovať čas do iných aktivít.
- Žiak vie, že čokoľvek zverejní na internete, tak tam bude už nastálo.
- Rozumie tomu, že nadmerné trávenie času pri obrazovkách môže spôsobovať rôzne zdravotné problémy – obezitu, bolesti chrbta, hlavy, očí, závislosť, zmeny pozornosti, afektivitu, že môže vyvolať pocity osamelosti a depresie.

Zručnosti, spôsobilosti a kompetencie:

- Nezverejňuje na internete osobné informácie, fotografie a pod., veci, ktoré by mohol neskôr ľutovať, že ich zverejnil.
- Nestretáva sa s ľuďmi, ktorých stretol online a nepozná ich, bez sprievodu rodiča alebo inej dospeléj osoby, ktorej dôveruje.
- K obsahu pristupuje kriticky, pretože rozumie tomu, že autorom obsahu na internete môže byť ktokoľvek a nemusí to byť vždy ten človek, za ktorého sa vydáva.
- Keď sa stretne s nevhodným obsahom na internete, ide za rodičom/učiteľom/dospelou osobou, ktorej dôveruje a požiada ju o pomoc (aby vedel, ako sa má so situáciou vyrovnáť) (Tichý, et al., 2023).

V rámci preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“ sme rozpracovali päť tematických oblastí pre žiakov základných škôl, ktoré sme vzhľadom na doterajšie poznatky a výskumy v oblasti online rizikového správania vyhodnotili ako kľúčové. Pri ich koncipovaní sme sa opierali o vyššie spomenuté teoretické východiská tvorby preventívnych projektov. Každá z tematických oblastí bola navrhnutá na dve vyučovacie hodiny. Ide o nasledovné tematické oblasti:

- *Rozvoj sebaúcty ako prevencia negatívnych dôsledkov vplyvu mediálnych obsahov.*
- *Rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k mediálnym obsahom.*
- *Zmierlivé správania a tolerancia k inakosti v online priestore.*
- *Bezpečné používanie internetu a moderných technológií.*
- *Zdravie v kyberpriestore (regulácia nadmerného používania internetu a moderných technológií).*

METÓDY

V intenciách experimentálneho overenia preventívneho projektu *Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online* sme použili dotazníkovú batériu pozostávajúcu z piatich škál, ktorými sme merali zmeny v sledovaných oblastiach, a to:

- Rosenbergová škála sebahodnotenia (Rosenberg, 1965). Ide o štvorstupňovú Likertovú škálu pozostávajúcu z 10 položiek. Hodnoty vnútornej realiability škály, rovnako aj ďalších škál uvádzame na základe meraní pretestu v experimentálnej skupine. Cronbachovo alfa má hodnotu $\alpha = 0,788$.
- Škála - bezpečnosť online. Škála vlastnej konštrukcie, ktorá meria mieru rizikového využívania internetu a sociálnych sietí žiakmi. Ide o päťstupňovú Likertovú škálu pozostávajúcu z 12 položiek. Hodnota Cronbachovo alfa je $\alpha = 0,572$.

- Škála The Compulsive Internet Use Scale – CIUS (Meerkerk et al., 2009), ktorou sa meria výskyt excesívneho používania internetu. Nástroj CIUS pozostáva zo 14 položiek a päťstupňovej frekvenčnej škály. Hodnota Cronbachovo alfa je $\alpha = 0,912$.
- Škála - zmierlivé správanie v online priestore. Škála vlastnej konštrukcie, ktorá meria rešpekt, toleranciu a úctu voči ostatným v online komunikácii a online interakciách. Ide o päťstupňovú Likertovú škálu pozostávajúcu z 12 položiek. Cronbachovo alfa má hodnotu $\alpha = 0,875$.
- Škála - kritické myslenie. Škála je zameraná na identifikáciu miery kritického myslenia žiakov vo vzťahu k mediálnym obsahom a zdieľaným informáciám. Ide o päťstupňovú frekvenčnú škálu pozostávajúcu z 11 položiek. Hodnota Cronbachovo alfa je $\alpha = 0,801$.

Experimentálne overenie preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“ prebiehalo od marca do mája 2024 na troch základných školách. Preventívny projekt bol realizovaný počas 10 stretnutí v rozsahu 45 minút na jedno stretnutie, alebo 5 stretnutí v rozsahu 90 minút na jedno stretnutie.

Pracovali sme s tromi experimentálnymi a tromi kontrolnými skupinami. Preventívny projekt bol realizovaný u žiakov 5. ročníka základných škôl. Experimentálnu skupinu tvorilo 58 žiakov, z toho 23 (39,7%) chlapcov a 35 (60,3%) dievčat. Kontrolnú skupinu tvorilo 52 žiakov, z toho 25 (48,1%) chlapcov a 27 (51,9%) dievčat.

Pred zahájením preventívneho projektu boli rodičom žiakov distribuované informované súhlasy, v ktorých rodičia potvrdili, že boli informovaní a súhlasia s účasťou ich dieťaťa na aktivitách realizovaných v rámci preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“. Následne bolo v skupinách realizované prvé meranie vedomostí a zručností žiakov. Výber žiakov do experimentálnej aj kontrolnej skupiny bol dostupný, zároveň na subjekty počas realizácie experimentu pôsobili aj iné premenné. Vzhľadom na uvedenú skutočnosť ide v našom prípade o kváziexperiment.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

V tejto časti textu priblížime analýzu experimentálneho overenia preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“ za využitia deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Deskripciu dosiahnutého priemerného skóre v jednotlivých škálach u experimentálnej a kontrolnej skupine prezentujeme v tabuľke T1

T1 Výsledky dosiahnutého skóre v preteste a postteste v experimentálnej a kontrolnej skupine

Tematické oblasti	Experimentálna skupina		Kontrolná skupina	
	Pretest AM	Posttest AM	Pretest AM	Posttest AM
Sebaúcta *	28,02	29,16	27,48	27,26
Bezpečné používanie internetu *	47,90	49,71	44,33	44,42
Zdravie v kyberpriestore **	30,86	29,88	33,00	34,64
Zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti *	46,45	47,00	46,65	47,00
Kritické myslenie **	32,88	31,28	33,00	34,85

Legenda:

* Ukazovateľ pozitívnej zmeny je nárast priemerného skóre (Sebahodnotenie; Online bezpečnosť; Zmierlivé správanie v online priestore).

** Ukazovateľ pozitívnej zmeny je pokles priemerného skóre (Excesívne používanie internetu; Kritické myslenie).

Zo zistení vyplýva, že u žiakov v experimentálnej skupine došlo po realizácii preventívneho projektu k pozitívnym zmenám v ich vedomostiach a zručnostiach vo všetkých piatich sledovaných oblastiach. Pri sledovaných oblastiach ako *sebaúcta*, *bezpečné používanie internetu*, či *zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti*, bol ukazovateľom pozitívnej zmeny nárast priemerného skóre v postteste. Pri *zdraví v kyberpriestore* a *kritickom myslení* bol naopak ukazovateľ pozitívnej zmeny u žiakov pokles priemerného skóre v postteste. Najvýraznejší posun v experimentálnej skupine nastal pri *bezpečnom používaní internetu*, kde sa priemerné skóre žiakov v postteste zvýšilo o 1,81 percentuálnych bodov a najmenší pozitívny posun nastal u žiakov v oblasti *zmierlivé správania a tolerancia k inakosti*, kde priemerné skóre posttestu narástlo len o 0,55 percentuálnych bodov.

Prínos preventívneho projektu potvrdzuje aj negatívny nárast, respektíve stagnácia priemerného skóre posttestu v porovnaní s pretestom v kontrolnej skupine. V prípade *sebaúcty*, *bezpečného používania internetu* a *zmierlivého správania a tolerancii k inakosti v online priestore* boli rozdiely vo výsledkoch pretestu

a posttestu takmer totožné. Meranie *zdravia v kyberpriestore* v postteste naznačuje negatívnu zmenu v kontrolnej skupine, keďže priemerné skóre vzrástlo o 1,64 percentuálnych bodov, čo naznačuje mierny nárast problematického používania internetu a moderných technológií u žiakov. Podobný negatívny trend v kontrolnej skupine sme zaznamenali aj pri meraní *kritického myslenia*, kde došlo k nárastu priemerného skóre o 1,85 percentuálnych bodov.

Následne sme prostredníctvom párového t - testu zisťovali existenciu signifikantného rozdielu u experimentálnej skupiny medzi meraním pred a po intervencii prostredníctvom preventívneho projektu. Signifikanciu sme zisťovali na hladine významnosti $\alpha=0,05$

T2 Experimentálneho overenia tematických oblastí preventívneho projektu *Smajlík – bezpečne a zodpovedne online (t -test)* – experimentálna skupina

Tematické oblasti	Testy	AM	Med	SD	t	df	P Hodnota
Sebaúcta	Pretest	2,8	2,9	0,467	-2,154	57	0,036
	Posttest	2,9	3,0	0,523			
Bezpečné používanie internetu	Pretest	4,0	4,0	0,387	-2,685	57	0,009
	Posttest	4,1	4,2	0,465			
Zdravie v kyberpriestore	Pretest	2,2	2,1	0,699	0,918	57	0,363
	Posttest	2,1	2,3	0,725			
Zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti	Pretest	4,2	4,5	0,842	- 0,362	57	0,734
	Posttest	4,3	4,6	0,843			
Kritické myslenie	Pretest	3,0	3,1	0,738	1,720	57	0,091
	Posttest	2,8	2,8	0,753			

Na základe inferenčnej analýzy môžeme konštatovať existenciu signifikantného rozdielu v dosiahnutom skóre v preteste a postteste v dvoch sledovaných oblastiach, a to *sebaúcta* ($p=0,036$) a *bezpečnosť používania internetu* ($p=0,009$). V oboch prípadoch žiaci v postteste signifikantne vyššie skórovali, čo naznačuje pozitívny vplyv preventívnych aktivít na žiakov v experimentálnej skupine. Hoci bol aj v ostatných troch tematických oblastiach na deskriptívnej úrovni zaznamenaný

pozitívny vplyv preventívnych aktivít, čo naznačujú priemerné hodnoty v tabuľke T2, nemožno ho považovať za štatisticky významný.

Kladný prínos preventívneho projektu naznačuje aj porovnanie signifikantných rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v postteste, V tomto prípade nemali všetky premenné normálne rozdelenie, čo nás viedlo k využitiu parametrického (Studentov t-test) aj neparametrického testu (Mann Whitneyho U-test) pri identifikácii štatisticky významných rozdielov.

T3 Inferenčné ukazovatele signifikantných rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v postteste

Tematické oblasti	Skupiny	AM	Med	SD	t	df	P Hodnota
Bezpečné používanie internetu	Experimentálna	4,1	4,2	0,465	3,830	108	0,001
	Kontrolná	3,8	3,8	0,600			
Kritické myslenie	Experimentálna	2,8	2,8	0,753	-2,677	108	0,009
	Kontrolná	3,2	3,2	0,696			

T4 Inferenčné ukazovatele signifikantných rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v postteste

Tematické oblasti	Skupiny	AM	Med	SD	U	P Hodnota
Sebaúcta	Experimentálna	2,9	3,0	0,523	1161,5	0,038
	Kontrolná	2,8	2,7	0,730		
Zdravie v kyberpriestore	Experimentálna	2,1	2,3	0,725	1202,5	0,067
	Kontrolná	2,6	2,3	1,015		
Zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti	Experimentálna	4,3	4,6	0,843	1464,5	0,793
	Kontrolná	4,3	4,5	0,657		

Bezpečné používanie internetu ($p=0,001$), *kritické myslenie* ($p=0,009$) a *sebaúcta* ($p=0,038$) sa ukázali ako premenné, v ktorých sme identifikovali signifikantný rozdiel v postteste v prospech experimentálnej skupiny. Pri *bezpečnom používaní internetu* a *sebaúcte* žiaci v experimentálnej skupine skórovali signifikantne vyššie ako žiaci v kontrolnej skupine (vyššie skóre = pozitívny vplyv). V prípade *kritického myslenia* skórovali žiaci v experimentálnej skupine signifikantne nižšie ako žiaci v kontrolnej skupine (nižšie skóre = pozitívny vplyv). Pri oblasti *zdravie v kyberpriestore* a *zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti* sme v postteste nezaznamenali signifikantný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou.

ZÁVER

Vzhľadom na doterajšie vedecké poznania, ale aj medializované prípady, v ktorých boli deti a dospievajúci dlhodobo traumatizovaní v kontexte virtuálnych útokov, sa ukazuje ako nesmierne potrebné včasné preventívne pôsobenie. Dôkazom toho je aj pozitívna spätná väzba na realizáciu nami navrhnutého preventívneho projektu zo strany edukačnej praxe.

Hoci je možné na základe prezentovaných zistení konštatovať pozitívny vplyv preventívneho projektu *Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online* na experimentálnu skupinu žiakov, uvedomujeme si viaceré limity nami realizovaného evaluačného výskumu. Medzi ne možno zahrnúť nie úplne totožnú dĺžku trvania preventívnej intervencie u všetkých experimentálnych skupín, dostupný výber participantov v experimentálnej a kontrolnej skupine, ďalšie vplyvy sociálneho prostredia, ako aj nízku početnosť žiakov v experimentálnej a kontrolnej skupine.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Burgerová, J., & Piskura, V. (2023). Digitálna generácia a výsledky testovania jej digitálnych zručností. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 28(1). 109 -119.
- Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberagresia žiakov*. Verbum.
- Lim, H. & Lee, H.: Cyberbullying: Its Social and Psychological Harms Among Schoolers. *International Journal of Cybersecurity Intelligence & Cybercrime*, 4(1). 25-45. <https://www.doi.org/10.52306/04010321KNSZ7360>
- Miovský, M., Skácelová, L., & Zapletalová, J. et al. (2015). *Prevenca rizikového chování ve školství*. Klinika adiktologie Univerzity Karlovy v Praze.
- Meerkerk, G. J., Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). *The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties*. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1-6.

- Niklová, M. (2022). Preventívne programy so zreteľom na online rizikové správanie. *Zborník Socialia 2022*. Belianum.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self- image*. Princeton University Press.
- Stip, E., Thibault, A., Beauchamp-Chatel, A., & Kisely, S. (2016). Internet Addiction, Hikikomori Syndrome, and the Prodromal Phase of Psychosis. *Frontiers in Psychiatry*, 7(6). <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2016.00006>
- Tichý, Ľ., Vojtová, Z., Božík, M., & Kříž, T. (2023). *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. <https://www.minedu.sk/obsahove-standardy-odbornych-cinnosti-v-zariadeniach-poradenstva-a-prevencie-a-v-prostredi-skol/>
- Vagaská, Z. (2022). Aktuálne trendy v rizikovom online správaní detí mladšieho školského veku. *Edukácia*, 5(1). 81-89.

PRVKY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV Z RÓMSKYCH MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT NA SOCIÁLNYCH SIEŤACH

ELEMENTS OF RISK BEHAVIOUR OF PUPILS FROM ROMA MARGINALISED COMMUNITIES ON SOCIAL NETWORKS

Hedviga Hafičová¹, Tatiana Dubayová²

^{1, 2} Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 081 01 Prešov,
Ul. 17. Novembra 15

ABSTRAKT

Súčasná generácia, tzv. generácia alfa, používa internet a sociálne siete výrazne viac ako ostatné generácie. Pre používanie sociálnych sietí sú dané formálne bariéry, ako napríklad vekové kritériá, avšak aj deti mladšieho školského veku už na nich majú aktívne účty. Zámerom príspevku je prezentovať výsledky výskumu u žiakov základných škôl pri rómskych marginalizovaných komunitách o prvkoch, ktoré ohrozujú ich bezpečnosť na sociálnych sieťach, ku ktorým radíme počet profilov, aktívne kontaktovanie cudzích osôb a absentujúcu komunikáciu o sociálnych sieťach zo strany rodičov. Výskumný súbor tvorilo 226 žiakov tretieho až deviateho ročníka vo veku od 9 do 16 rokov. Takmer polovica žiakov (47,8 %) má na jednej sociálnej sieti dva a viac rôznych účtov, resp. osobných profilov. Deväťroční žiaci uviedli, že na jednej sociálnej sieti má 41,7 % z nich dva a viac profilov. Tretina dievčat a skoro polovica chlapcov uviedla, že zvykne na sociálnych sieťach aktívne kontaktovať aj neznáme osoby. Deskriptívne výsledky výskumu ukazujú na urgentnú potrebu cielenej edukácie detí nie len z marginalizovaných rómskych komunít o správaní sa na sociálnych sieťach a pripraviť ich robiť samostatné a zodpovedné rozhodnutia v online prostredí a komunikácii.

Kľúčové slová: žiak; rómska marginalizovaná komunita; rizikové správanie; sociálne siete.

ABSTRACT

The current generation, the so-called alpha generation, uses the internet and social networks significantly more than other generations. There are formal

barriers to social networking, such as age criteria, but even younger school-age children already have active accounts on social networks. The aim of the paper is to present the results of research among primary school pupils in Roma marginalized communities on the elements that threaten their safety on social networks, which include the number of profiles, active contacting of strangers and the absence of communication about social networks on the part of parents. The research population consisted of 226 third to ninth graders between the ages of 9 and 16. Almost half of the students (47.8 %) have two or more different accounts or personal profiles on the same social network. Nine-year-olds reported that 41.7 % of them have two or more profiles on the same social network. A third of girls and almost half of boys reported that they also actively contact strangers on social networks. The descriptive results of the research show the urgent need for targeted education of children not only from marginalised Roma communities about social networking behaviour and to prepare them to make independent and responsible decisions in the online environment and communication.

Keywords: Pupil; marginalized Roma community; risk behavior; social networks.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Deti začínajú vytvárať obsah, hrať sa a komunikovať online v čoraz mladšom veku, pričom digitálne technológie používajú na zábavu, sociálny kontakt, vzdelávanie a zapojenie sa do spoločnosti. S tým spojené rizikové správanie je v súčasnosti čoraz viac témou u laickej aj odbornej verejnosti.

Sociálne siete zaradzuje Scott (2010) medzi sociálne médiá, ktoré vytvárajú priestor pre budovanie komunit užívateľov s rovnakými záujmami, často na základe aj iných sociálnych vzťahov (rodina, priatelia). Pavlíček (2010) špecifikuje, že sociálna sieť je skupina ľudí, ktorá je navzájom prepojená, vzájomne komunikuje, ovplyvňuje sa, pričom môže ísť o úplne náhodné kombinácie neznámych ľudí bez rodinných vzťahov. Títo sa môžu spájať z dôvodu politických, ekonomických, ale i kultúrnych záujmov. V súčasnosti je široká ponuka sociálnych sietí a medzi najznámejšie v súčasnosti patria Tik-Tok, Instagram, Facebook, Twitter, Discord, SnapChat atď. Okrem pozitívnych aspektov sú aj príležitosťou pre podporu sociálne patologických javov a predstavujú prostredie s vyššou pravdepodobnosťou kontaktu s nie bezpečnými jedincami alebo skupinami. V kontexte tohoto príspevku budeme vnímať riziko ako činnosť, pri ktorej subjektu hrozí určitá strata (prehra, trauma, škoda), tak, ako to vnímajú Aronson a kol. (2017).

Online rizikové správanie predstavuje prejavy nevhodného správania prenesené do virtuálneho prostredia (kyberpriestoru) (Niklová, 2017). Bližšie ho možno opísať ako účasť v situáciách, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť, že osobnosť dieťaťa a jej

vývin budú negatívne ovplyvnené, čo sa prejaví ako v správaní dieťaťa ako emocionálne problémy, zhoršenie sociálnych alebo školských výsledkov alebo dokonca, že sa stane obeťou trestného činu alebo nevhodného správania (Valcke a kol., 2011). Dulovics (2020) upresňuje z pohľadu aktérov, že môže ísť o vedomé alebo nevedomé správanie jedinca, ktorým ohrozuje seba alebo iných. Autor vymedzuje aktivity, ktoré ohrozujú dieťa samotné, napr. vyhľadávanie nevhodných obsahov, nadmerne dlhý čas strávený na internete, kontaktovanie sa s neznámymi osobami, účasť v rizikových online skupinách (podporujúcich samovražedné jednanie, sebapoškodzovanie, extrémizmus, experimentovanie s drogami), neuvážené zverejňovanie osobných údajov, neuvážené rozposielanie vizuálnych materiálov (fotografie, videá) a informácií o svojej osobe alebo ohrozujú iné osoby, ako napr. šírenie nevhodných obsahov (poplašné, zavádzajúce správy, obsahy hanobujúce rasu, národ, náboženstvo), všetky známe formy kyberšikanovania, nevhodné sexuálne správanie, ktorého výsledkom je mravné alebo iné ohrozenie druhých osôb, všetky formy počítačovej kriminality.

Sociálne siete potláčajú autoritu rodičov a pedagógov, nekontrolované a časovo neobmedzené používanie môže viesť k psychosomatickým problémom, spôsobiť problémy socializácie (Pasternáková, 2019). Židová a kol. (2022) uvádzajú, že pre rizikové správanie v online prostredí a využívania sociálnych sietí sú charakteristické nasledujúce znaky:

- internetové prostredie,
- komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí,
- komunikácia v rovnakom čase aj napriek absencii osobnej interakcie,
- často utajená skutočná identita,
- nástrahy internetových hrozieb, kam už možno zaradiť jednotlivé formy online rizikového správania,
- problém s adaptáciou,
- problém s kontrolou vlastných emócií či správania,
- problém s prejavmi empatie a akceptácie,
- problémové správanie v sociálnych interakciách,
- sklon prepadnúť novým a nebezpečným aplikáciám a prejavom v prostredí internetu.

S online priestorom (teda aj sociálnymi sieťami) je spájané zníženie obáv (disinhibícia) pri kontakte s inými osobami, vyjadrovaní názorov, atď. čo je vo svete detí rizikom a ohrozením. Napriek tomu, že sociálne siete majú kritérium minimálneho veku 13 rokov, dovoľujeme si tvrdiť na základe empirického pozorovania, že mnoho detí mladších ako je požadované, majú svoj účet so súhlasom rodiča. V štúdiu Coughlan (2016) potvrdil, že 73 % 10 až 12-ročných detí sa zaregistrovalo na stránke sociálnych médií napriek vekovým obmedzeniam.

Na Slovensku sa téme rizikového správania v prostredí sociálnych sietí venovali viacerí autori, napr. Gregussová a Drobny (2013), Lichner a Šlosár (2017), Vašková a Lovašová (2020). Ako osoby so zvýšeným rizikom nadužívania internetu, prípadne až závislosťou na internete, sú viac ohrozené deti s nižším sociálno-ekonomickým statusom, nižšou životnou spokojnosťou a deti diskriminované spolužiakmi, uvádza Bittó-Urbánová (2023) a preto sme sa v prezentovanom výskume zamerali hlavne na žiakov z marginalizovaných rómskych komún, ktorých práve pre zvýšenú afinitu k nadužívaniu internetu považujeme za deti vo zvýšenom riziku.

V našom príspevku sa primárne nezameriavame na exploráciu rizikového správania na internete tak, ako ho vymedzujú niektorí autori, ako napr. Lichner a Šlosár (2017) alebo Šlosár (2020), ale zaujímajú nás skôr okolnosti jeho vzniku. V našom prieskume sme hľadali odpoveď na nasledujúce otázky:

VO1: Koľko profilov na jednej sociálnej sieti majú deti základných škôl?

Zdôvodnenie výskumnej otázky: Počet profilov môže byť súčasťou zvýšeného ohrozenia dieťaťa, pretože sa znižuje možnosť monitorovania jeho aktivity na sociálnej sieti rodičom. Cez profily, o ktorých rodič nevie, sa môže dostávať do kontaktu s osobami, ktoré môžu predstavovať určité nebezpečenstvo alebo sa takto vie dostať k nevhodnému obsahu.

VO2: Dostáva sa dieťa na sociálnej sieti ku kontaktu s neznámymi osobami?

Zdôvodnenie výskumnej otázky: Väčšina neznámych osôb, s ktorými sa dieťa dostane do kontaktu neznamená pre dieťa nebezpečenstvo, avšak anonymita sociálnych sietí a ľahký spôsob nadväzovania komunikácie môže spôsobiť, že sa dieťa môže cez takéto kontakty dostať do stavu zvýšeného ohrozenia, že sa s potenciálne nebezpečným človekom dostane do kontaktu.

VO3: Rozprávajú sa rodičia s dieťaťom o sociálnych sieťach?

Zdôvodnenie výskumnej otázky: Respondentmi nášho výskumu sú žiaci základných škôl, ktorí pochádzajú z marginalizovaných rómskych komún. Rodičia týchto detí nemusia používať sociálne siete alebo si nemusia byť vedomí ohrozenia, ktoré môžu znamenať. Možnosť komunikovať s rodičom o tom, čo sa tam odohráva dáva možnosť rodičovi zasiahnuť alebo usmerniť dieťa a tak znížiť riziko ohrozenia.

METÓDY A METODOLÓGIA PRIESKUMU

V apríli a máji 2019 bol žiakom na dvoch základných školách (ZŠ) s prevahou žiakov (nad 70%) z marginalizovanej rómskej komunity (MRK), pre ktorých bola daná škola spádovou, elektronickou formou administrovaný krátky dotazník mapujúci informácie o okolnostiach ich potenciálne rizikového správania na internete. Dotazník vlastnej konštrukcie pozostával z časti o anamnestických údajoch žiaka a z jadrovej časti, v ktorej sa žiak vyjadroval k tematicky ladeným položkám.

Priemerný čas vyplnenia dotazníka bol 15 minút. Dotazník bol administrovaný na hodinách informatiky a na zastupovaných hodinách v počítačovej miestnosti danej školy.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili žiaci, ktorí navštevujú školu s viac ako 70 % zastúpením žiakov z marginalizovaných rómskych komúnit. Online dotazník spolu vyplnilo 226 žiakov vo veku od 9 do 15 rokov z troch základných škôl 3. až 8. ročníka; 110 žiakov z 1. stupňa, 116 žiakov z 2. stupňa ZŠ. Zo štatistík škôl vyplynulo, že z celkového počtu bolo 93% žiakov z marginalizovanej rómskej komunity, pre ktorú boli školy spádovými.

Tabuľka 1 Popis výskumného súboru

	Ročník						
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
dievčatá	5 (31,3 %)	17 (53,1 %)	9 (42,9 %)	25 (52,1 %)	16 (44,4 %)	30 (44,8 %)	2 (33,3 %)
chlapci	11 (68,7 %)	15 (46,9 %)	12 (57,1 %)	23 (47,9 %)	20 (55,6 %)	37 (55,2 %)	4 (66,6 %)

Výsledky výskumu

Jedným z prvých údajov nás zaujímalo, koľko detí má vlastný telefón. Predpokladali sme nižšie zastúpenie tých, ktorí ho vlastnia v nižších ročníkoch. Tabuľka 2 znázorňuje, že vo vyšších ročníkoch je nevlastnenie mobilného telefónu skôr výnimočné.

Tabuľka 2 Počet žiakov v jednotlivých ročníkoch, ktorí vlastnia telefón

	Ročník						
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Vlastným telefón	9 (56,3 %)	28 (87,5 %)	18 (85,7 %)	47 (97,9 %)	31 (86,1 %)	64 (95,5 %)	5 (83,3 %)
Nevlastným telefón	7 (43,7 %)	4 (12,5 %)	3 (14,3 %)	1 (2,1 %)	5 (13,9 %)	3 (4,5 %)	1 (16,7 %)

V tabuľke 3 sme sa zamerali na deskripciu štyroch faktorov, ktoré súvisia s mierou ohrozenia dieťaťa na sociálnych sieťach v zmysle kontaktu s potencionálne nebezpečným človekom alebo ohrozujúcim obsahom. Starší žiaci častejšie uvádzali vyšší počet profilov ako mladší žiaci. Hlavne starší žiaci sa dostávajú do situácií,

kedy dostávajú správy od ľudí, ktorých nepoznali, avšak 50 % a viac takýchto správ dostali aj žiaci 3. a 4. ročníka. Takmer polovica žiakov v každom ročníku uviedla, že aj sami píšu ľuďom, ktorých nepoznajú.

Tabuľka 3 Faktory znižujúce bezpečnosť dieťaťa na sociálnych sieťach

	Ročník						
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Mám viac ako 2 profily na jednej sociálnej sieti	2 (12,5 %)	13 (40,6 %)	7 (33,3 %)	18 (37,5 %)	6 (16,7 %)	15 (22,4 %)	4 (66,6 %)
Píšem správy ľuďom, ktorých nepoznám	2 (12,5 %)	15 (46,9 %)	4 (19,0 %)	20 (41,7 %)	18 (50,0 %)	29 (43,3 %)	3 (50,0 %)
Dostávam správy od ľudí, ktorých nepoznám	8 (50,0 %)	30 (93,8 %)	14 (66,7 %)	39 (81,3 %)	27 (75,0 %)	55 (82,1 %)	6 (100,0 %)
Rodičia sa so mnou rozprávajú o sociálnych sieťach	6 (37,5 %)	17 (53,1 %)	11 (52,4 %)	24 (50,0 %)	17 (47,2 %)	37 (55,2 %)	1 (16,7 %)

Podľa odpovedí detí 73,5 % rodičov je tiež užívateľom sociálnych sietí, avšak 23,5 % z nich napriek tomu nemá rodiča pridaného za priateľa.

Diskusia

Internet a teda i sociálne siete sú dynamické, obsah na sociálnych sieťach sa neustále mení prostredníctvom vzniku nových funkcií. Cieľom prieskumu bolo orientačne zistiť okolnosti, ktoré vystavujú deti zvýšenému riziku.

Pravidlá sociálnych sietí uvádzajú, že profil si môže založiť osoba staršia ako 13 rokov. Tento vek dosahujú žiaci obvyčajne v 6. ročníku školskej dochádzky. Z toho vyplýva, že žiaci, ktorí sa zúčastnili nášho výskumu v ročníkoch 3.-5. by profil na sociálnej sieti nemali vlastniť. Napriek tomu viacerí z nich ho majú, a viac ako tretina žiakov týchto ročníkov uvádza, že má dokonca viac ako jeden profil. Podľa výsledkov prieskumu rozhovory rodičov s deťmi o tom, čo sa deje na sociálnych sieťach, nie sú samozrejmosťou, je to téma na rozhovor len pre polovicu rodičov detí z MRK.

Vzhľadom na veľkosť a distribúciu respondentov sú možnosti interpretácie výsledkov prieskumu obmedzené. Limitom štúdie je hlavne nízky počet škôl, na

ktorých sa prieskum odohrával a nerovnomerné zastúpenie žiakov v jednotlivých ročníkoch, čo obmedzuje možnosti generalizovať výsledky prieskumu na celú populáciu žiakov. Prieskum prebiehal tesne pred obdobím pandémie COVID-19, čo je však základom pre realizáciu jeho opakovania. Porovnanie výsledkov za jednotlivé obdobia môže v budúcnosti poukázať na trendy vo vývoji prístupu a používania sociálnych sietí nie len u žiakov marginalizovaných rómskych komunit, ale u celej populácie žiakov základných škôl. Nové zisťovania prostredníctvom aktualizovaného dotazníka bude realizovaný koncom školského roka 2023/2024 na základných školách vo všetkých krajocho Slovenska.

Napriek týmto obmedzeniam je možné sformulovanie odporúčaní pre pedagogickú prax a nasledujúce pokračovania prieskumu:

- Podnecovanie rodičov k tomu, aby rozprávali s deťmi o tom, s čím sa stretli na sociálnych sieťach a podporovať ich k tomu, aby obmedzovali používanie mobilných telefónov. Ich častá kontrola sociálnych médií a regulácia používania telefónu zmierňujú niektoré negatívne účinky ich používania (Charmaraman 2022).
- Z pozície pedagógov je náročné a až takmer nemožné monitorovať aktivitu dieťaťa na sociálnych sieťach. Vzhľadom a sociálno-ekonomické zázemie detí z MRK je však potrebné o to viac otvárať tému ich používania na viacerých hodinách.
- Pre žiakov vytvárať intervenčné programy, ktoré zvyšujú povedomie o bezpečnom správaní v online prostredí (Vagaská, Burgerová, Piskura, 2023).

Vzhľadom na zmeny v užívaní online prostredia, ktoré zapríčinila pandémia COVID-19, ktoré v ten rok začala, je plánovaný opakovaný zber dát, ktorý však bude reflektovať vývin sociálnych sietí a spoločenské zmeny. V dotazníku by sme v budúcom zbere navrhovali urobiť napríklad nasledujúce zmeny:

- Rozšírenie palety sociálnych sietí (tik_tok, snapchat, discord), ktoré deti v súčasnosti využívajú a ktoré súvisia s ich popularnosťou medzi nimi.
- Rozšírenie výskumného súboru aj o nižšie ročníky, teda výskum by prebehol aj u žiakov 1. a 2. ročníkov.
- Dôležité je zaradenie kvalitatívnej časti do dotazníka, ktorá by sa týkala obsahu správ, ktoré si s cudzími ľuďmi deti z MRK na sociálnych sieťach vymieňajú s cudzími ľuďmi. Tento údaj by pomohol odhadnúť mieru rizika, ktorému sú deti vystavené.
- Doplnenie elektronického formulára aj o ďalšie výskumné nástroje. V rámci viacerých výskumných aktivít, napr. počas realizácie projektu Global Kids Online, ktorý sa zameriava na správanie detí na internete, boli vytvorené viaceré nástroje, ktoré umožňujú realizovať spoľahlivý

a štandardizovaný národný výskum zameraný na zisťovanie možností, rizík a ochranných faktorov používania internetu deťmi. Niektoré organizácie, napr. Pew Research Center, sa zameriavajú na objasňovanie konkrétnych otázok, ako miera vystavenia nevhodnému obsahu ovplyvňujú vzťahy a duševné zdravie detí.

Ako uvádza Šlosár (2020), riziko nemusí pre jedinca znamenať nutne iba ohrozenie, ale za istých podmienok môže byť aj vysoko motivujúcim faktorom, ktorý naučí jedinca efektívne využívať svoje osobné zdroje.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., Sommers, S. H. (2017) *Sociálna psychológia*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie o.z.
- Bittó-Urbánová, L. (2023). *Adolescents in a digital world: the risks and benefits of the use of digital technology*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.674220525>
- Coughlan, S. (2016) *Safer Internet Day: Young ignore 'social media age limit'*. (2016 February 9). BBC. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/education-35524429>
- Dulovics, M. (2020). *Online rizikové správanie u detí a mládeže*. In Direktor. Dostupné na internete: <https://www.direktor.sk/sk/riadenie-skoly/online-rizikove-spravanie-u-deti-a-mladeze.zs-1451.html>
- Lichner, V., Šlosár, D. (2017). *Problematické používanie internet u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta.
- Gregussová, M., Drobný, M. (2013). *Deti v sieti. Ako chrániť seba a naše deti na internete*. Bratislava: eSlovensko.
- Charmaraman a kol. (2022) Associations of early social media initiation on digital behaviors and the moderating role of limiting use, *Computers in Human Behavior*, Volume 127, 2022, 107053, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107053>.
- Niklová, M. (2017). Rizikové správanie detí a mládeže na internete a možnosti jeho predchádzania z aspektu pôsobenia školského sociálneho pedagóga. *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* (13). BB: Belianum.
- Pasternáková, L. (2019). Sociálne siete v kontexte edukačného procesu. *Manažment školy v praxi*. 2019, č. 10. Dostupné na: www.direktor.sk
- Pavlíček, A. (2010). *Nová média a sociální síť*. Praha – Oeconomica.
- Scott, D. M. (2010). *Nové pravidlá marketingu a PR*. Bratislava – Eastone Books.

- Šlosár, D. (2020). *Riziko ako sociálna kategória v období adolescencie*. Košice: Vydavateľstvo ŠafárikPress.
- Vagaská, Z., Burgerová, J. Piskura, V. (2023). *Online prostredie a rizikové správanie v mladšom školskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Vašková, A., Lovašová, S. (2020). Risk behaviour on the internet in the context of loneliness in adolescents. In *European Journal of Social Science Education and Research*, roč. 7, č. 3., s. 74-84.
- Židová, M., Bielčíková, K., Janíček Pavelová, M. (2022). *Online agresia ako novodobý fenomén ľudského správania*. Prohuman. Dostupné na: <https://www.prohuman.sk/psychologia/online-agresia-ako-novodoby-fenomen-ludskeho-spravania>
- Valcke, M. a kol. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior*. vol. 23, no. 6, pp. 2838–2850.

NÁSTRAHY DIGITÁLNEHO KONTAKTOVANIA SA NEZNÁMYCH S DEŤMI

DANGERS OF DIGITAL CONTACT WITH STRANGERS FOR CHILDREN

Katarína Hollá¹

¹ Katedra pedagogiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Drážovská 4, 949 74 Nitra

ABSTRAKT

Digitálne technológie prinášajú deťom nové príležitosti na komunikáciu, vzdelávanie a zábavu, avšak zároveň ich vystavujú aj rôznym rizikám. Jedným z hlavných ohrození je kontaktovanie sa s neznámymi osobami prostredníctvom online platforiem, ako sú sociálne siete, chatovacie aplikácie alebo herné prostredia. Tento fenomén prináša riziká spojené so zneužitím dôvery dieťaťa, kyberšikanovaním, groomingom či manipuláciou a radikalizáciou.

Deti často nie sú schopné rozpoznať nebezpečenstvo a môžu sa stať obeťami podvodníkov či predátorov, ktorí využívajú anonymitu internetu na dosiahnutie vlastných cieľov. Okrem psychologických a emocionálnych dopadov môže takéto kontaktovanie viesť aj k reálnym hrozbám, ako sú stretnutia s neznámymi osobami alebo zdieľanie citlivých údajov.

Prevenčia v tejto oblasti zahŕňa vzdelávanie detí a rodičov o bezpečnosti na internete, budovanie digitálnej gramotnosti a posilňovanie kritického myslenia. Dôležitú úlohu zohrávajú aj školy a sociálni pedagógovia, ktorí môžu prostredníctvom preventívnych programov prispieť k ochrane detí pred týmito rizikami.

Kľúčové slová: kybergrooming, kyberšikanovanie, prevencia, digitálna gramotnosť.

ABSTRACT

Digital technologies open new opportunities for children to communicate, educate themselves and find entertainment, however, they also pose various dangers. One of the main threats is getting in touch with the unknown persons via online platforms, such as social networks, chat applications or gaming interfaces. This phenomenon poses threats related to abuse of children's trust, cyber-bullying, grooming or manipulation and radicalization. Children are often not capable of identifying the danger and can become victims of deceivers or

predators that employ the anonymity of internet to achieve their own goals. Apart from psychological and emotional impact, these contacts may lead to the actual threats, such as meetings with unknown persons or disclosing sensitive data. The prevention in this field includes educating children and their parents about internet safety, developing digital literacy and strengthening critical thinking. Schools and social workers also play the key role by organizing prevention programs and thus contributing to the protection of children against these risks.

Keywords: cybergrooming, cyberbullying, prevention, digital literacy.

Grantová podpora

Príspevok bol vypracovaný v rámci projektu **APVV-23-0172 Digitálni domorodci a príležitosti a riziká online prostredia**, ktorý sa zaoberá používaním internetu a digitálnych technológií u detí a adolescentov vo veku 9 – 17 rokov z pohľadu ich príležitostí a rizík.

ÚVOD

Digitálne technológie sú súčasťou života dnešných detí. Umožňujú im získavať nové vedomosti, objavovať svet, komunikovať s rodinou a priateľmi a využívať široké spektrum možností zábavy. Ich pozitívny prínos je nespochybniteľný. Ponúkajú množstvo príležitostí vo vzdelávaní – prostredníctvom vzdelávacích platforiem a aplikácií, ktoré umožňujú učiť sa interaktívnym a zábavným spôsobom, ako aj cez interaktívne tabule a vzdelávacie hry, ktoré podporujú aktívne učenie a zapojenie žiakov do edukácie. Ďalšou výhodou je, že umožňujú deťom komunikovať s rovesníkmi a vzdialenými príbuznými, sledovať a prípadne sa kontaktovať aj so svojimi vzormi a idolmi, influencermi, youtuberami a pod. Hoci digitálne technológie prinášajú deťom množstvo výhod a možností, súčasne ich vystavujú aj rizikám, ktoré nie sú na prvý pohľad zjavné. Prostredníctvom online platforiem, sociálnych sietí a komunikačných aplikácií majú deti prístup k širokej komunite ľudí, no táto otvorenosť so sebou nesie aj vážne ohrozenia. Jedným z najzávažnejších je kybergrooming – proces, pri ktorom sa predátori snažia získať dôveru detí s cieľom manipulovať ich, zneužiť ich dôverčivosť či dokonca ohroziť ich bezpečnosť. Tento fenomén je často maskovaný pod rúskom priateľskej interakcie, čo deťom sťažuje jeho rozpoznanie a môže viesť k nebezpečným situáciám.

KYBERGROOMING A JEHO PREPOJENIE S RADIKALIZÁCIOU, SEXTORTION A KYBERŠIKANOVANÍM

V súčasnosti, keď internet umožňuje jednoduchý a anonymný prístup k deťom, sú online útoky na deti považované za mimoriadne závažný problém, a to najmä preto,

že sa často odohrávajú v domácom prostredí, ktoré je považované za bezpečné. Špecifickosť nárastu týchto útokov spočíva v tom, že kým rodičia alebo zákonní zástupcovia obvykle preventívne dohliadajú na komunikáciu a interakciu detí v reálnom svete, v digitálnom prostredí často neprejavujú rovnakú mieru ostražitosťi. Táto skutočnosť nahráva predátorom, ktorí sa snažia získať dôveru detí a dospievajúcich s cieľom ich manipulácie, sexuálneho zneužitia a vydierania. Tento jav v reálnom prostredí dostal pomenovanie grooming, ktorý predstavuje formu oslovenia a následného budovania dôvery, vzťahu a vytvárania emocionálneho prepojenia sexuálneho predátora – groomera s obeťou, najčastejšie dieťaťom alebo mladistvým (<https://www.minv.sk/?brozury-a-letaky&subor=423422>).

Slovo kybergrooming je odvodené z anglických výrazov „cyber“ (umelý) a „to groom“ (starat' sa, pripravovať, maznať). Problémom pri definovaní kybergroomingu je, že neexistuje jednotná a univerzálne akceptovaná definícia, na čo už pred niekoľkými rokmi upozorňovali autori Wachs (2017) a následne Rüdiger (2020). Autor Wachs (2017, s. 49) poukazoval na to, že niektorí odborníci pri definovaní kybergroomingu vychádzali zo zaužívaných definícií tradičného groomingu, zatiaľ čo iní autori zdôrazňovali jeho digitálny aspekt a používali užšie definície.

Kopecký (2010) charakterizuje kybergrooming ako správanie internetových používateľov, najmä predátorov, ktorého dôsledkom môže byť sexuálne násilie na obetiach, fyzické útoky, zneužívanie na detskú prostitúciu či výrobu detskej pornografie.

Podľa Národného centra bezpečnejšieho internetu (2012) v Českej republike je kybergrooming definovaný ako forma psychologickéj manipulácie, ktorá prebieha prostredníctvom moderných komunikačných technológií. Jej cieľom je získať dôveru obeť, nalákať ju na osobné stretnutie a následne ju sexuálne zneužiť.

Autori Madro, Nemcová a Vincová (2020, s. 40) sa v príručke pre pedagogických a odborných pracovníkov s názvom Kybergrooming a sexuálne zneužívanie dospievajúcich v online priestore venujú kybergroomingu ako odvodenine slova "grooming". Tento pojem označuje proces, pri ktorom si predátor získava dôveru dieťaťa alebo mladistvého s cieľom jeho sexuálneho zneužitia až vydierania.

V slovenskej legislatíve pojem kybergrooming nie je explicitne zadefinovaný, avšak jeho podstata je ukotvená v § 201a a § 201b Trestného zákona č. 300/2005 Z. z., ktoré upozorňujú na trestné činy realizované prostredníctvom elektronickej komunikačnej služby, kde je dieťaťu mladšiemu ako pätnásť rokov navrhnuté osobné stretnutie v úmysle spáchať na ňom trestný čin sexuálneho zneužívania alebo trestný čin výroby detskej pornografie.

Hoci sa definície kybergroomingu líšia v dôraze na jednotlivé aspekty, v zásade sa zhodujú v tom, že ide o manipulatívne správanie páchatel'ov voči obeťi/obetiám. Ako

však zdôrazňuje Kattenberg (2024) cieľom páchatel'ov nemusí byť vždy osobné stretnutie s obeťou a jej následné sexuálne zneužitie.

Kybergrooming je charakteristický stratégiami páchatel'ov, ktorí využívajú dôverčivosť a nedostatok informovanosti detí a dospievajúcich na ich manipuláciu a kontrolu.

Medzi takéto stratégie patria:

- verbálne a písomné sugestívne vyjadrenia,
- sexualizované poznámky a narážky,
- **tajomstvo a izolácia** – obeť sú presviedčané, aby o vzťahu nikomu nehovorili,
- výmena a posielanie pornografických materiálov v podobe obrázkov, textov alebo videí,
- lichotenie a láskavosť – páchatelia lichotia obeť, aby si získali jej dôveru,
- podplácanie,
- **hrozby a vydieranie** – vyhrážanie sa zverejnením citlivého obsahu na sociálnych sieťach,
- nabádanie a vykonávanie sexuálnych aktov,
- **bombardovanie láskou** – páchatelia posielajú obeť prejavu lásky a náklonnosti, čím posilňujú emocionálnu väzbu. (Wachs, 2017; Vrisaba, Faidah a Purba, 2024).

Proces kybergroomingu môže byť rozdelený do viacerých fáz:

1. **Príprava kontaktu a budovanie dôvery** – groomer si vytvára falošnú identitu, získava informácie o dieťati (napr. z profilov na sociálnych sieťach) a začína nadväzovať vzťah prostredníctvom manipulácie a predstierania spoločných záujmov.
2. **Formovanie vzťahu** – groomer sa usiluje vybudovať dôveru a emocionálnu väzbu, pričom často využíva "zrkadlenie" správania obeť a predstiera záujem o jej život.
3. **Hodnotenie rizika** – groomer zhromažďuje informácie o dieťati (napr. umiestnenie počítača alebo dostupnosť rodičov) a pripravuje sa na možné osobné stretnutie.
4. **Fáza exkluzivity** – interakcia je založená na tajomstvách a groomer sa snaží izolovať dieťa od jeho blízkych.
5. **Sexuálna fáza a eskalácia** – groomer kladie intímne otázky, využíva dôveru dieťaťa a postupne posúva hranice komunikácie.
6. **Posúvanie hraníc a manipulácia** – v tejto fáze môže groomer použiť emocionálny nátlak, manipuláciu alebo vydieranie materiálmi, ktoré od obeť získal (O'Connell, 2003; Kopecký, Sztokowski a Krejčí, 2015; Madro, Nemcová, Vincová, 2020).

Za zaujímavé možno považovať etapy kybergroomingu autorov Vrisaba, Faidah a Purba (2024), ktoré vyplynuli z analýzy manipulatívnych techník, ktoré páchatelia použili na ovládnutie obetí, pričom výskum vychádzal z kvalitatívneho fenomenologického prístupu:

1. **výber obete:** v tejto fáze si páchatelia prostredníctvom online platforiem vyberajú zraniteľné osoby, ktoré sú ľahšie manipulovateľné, sú relatívne izolované a majú málo blízkych priateľov;
2. **zhromažďovanie informácií:** páchatel' sa snaží pochopiť potreby a očakávania obete, pričom jej nenápadne poskytuje to, po čom túži – napríklad spoločnosť alebo niekoho, komu sa môže zdôveriť;
3. **budovanie osobných vzťahov:** v tejto fáze sa páchatel' usiluje získať dôveru obete. Je jej venovaná pozornosť s cieľom vytvoriť si osobný vzťah;
4. **uspokojovanie potrieb a budovanie dôveryhodnosti:** v tejto fáze sa páchatel' snaží upevniť svoju pozíciu v myslení obete, aby si vytvoril obraz „skutočného priateľa“ spôsobom, že opakovane vyjadruje svoju lásku a túžbu po romantickom vzťahu, alebo sľubuje, že bude pri „obeti“ vždy stáť, čím ešte viac posilňuje svoju úlohu podpornej osoby;
5. **príprava obete:** v tomto bode páchatel' začína obeť izolovať, postupne ju vzdďaľuje od jej najbližších priateľov. Páchatel' náprotivnú stranu začína presvedčať, že ich vzťah je výnimočný a mal by zostať tajomstvom, čím vytvára pocit exkluzivity. Táto manipulácia môže spôsobiť, že obeť sa začne ešte viac dištancovať od svojho sociálneho okolia, najmä od priateľov, pretože verí, že jej vzťah s páchatel'om je jedinečný;
6. **nástup sexuálneho kontaktu:** v tejto fáze páchatel' začína zavádzať sexuálne aktivity a využíva zraniteľnosť obete na naplnenie svojich túžob. Používa manipulatívne stratégie na zapojenie obete do zakázaných činov, ktoré sú nielen nezákonné, ale aj morálne nesprávne. Môže využívať strach zo straty kontaktu, nadmerne obeť chváliť, čím ju postupne privedie k tomu, aby jeho požiadavkám vyhovel;
7. **kontrola obete:** v tejto fáze sa páchatel' snaží získať úplnú kontrolu nad obeťou, aby si zabezpečil jej ďalšiu poslušnosť. Môže začať vydierať, že explicitný obsah, ktorý mu poslali, zverejní na sociálnych sieťach. Môže využívať stratégiu „sladkých rečí“, aby obeť emocionálne zmanipuloval a vyvolal v nej pocit, že sa o ňu skutočne stará. Alternatívne môže používať techniku „bombardovania láskou“, pri ktorej poskytuje obeti nadmernú pozornosť, lásku a zasiela jej milé správy, čím ešte viac upevňuje emocionálnu manipuláciu.

Každá z týchto fáz má individuálnu dĺžku a závisí od taktiky páchatel'a a reakcie obete. Prevencia a informovanie detí o rizikách sú kľúčové v boji proti kybergroomingu.

FenoméH kybergroomingu je len jedným z prejavov, pri ktorých predátori zneužívajú dôverčivosť a neinformovanosť detí. Podobné mechanizmy manipulácie však môžu viesť aj k ďalším formám ohrozenia, ako je sextortion (vydieranie intímnymi materiálmi), radikalizácia či kyberšikanovanie.

Kybergroomeri často začínajú ako „priateľskí a starostliví“ jednotlivci, ktorí si získajú dôveru obeť a presvedčia ju, aby poslala fotografie alebo videá so sexuálnym obsahom. Po ich získaní však menia prístup a obeť sa vyhrážajú zverejnením týchto materiálov, ak nesplní ďalšie požiadavky. Podľa výskumov (Madro, Nemcová a Vincová, 2020; Vrisaba, Faidah a Purba, 2024) sa sextortion prejavuje najmä týmito spôsobmi:

- hrozby zverejnenia citlivých materiálov – páchatelia tlačia na obeť, aby im poskytovali ďalšie explicitné fotografie alebo dokonca osobné stretnutia;
- finančné vydieranie – niektoré prípady sextortion zahŕňajú požiadavky na peniaze výmenou za nezverejnenie citlivého obsahu;
- dlhodobá psychická manipulácia – obeť sa často cíti bezmocná a boja sa o svoje súkromie a reputáciu, čo vedie k depresii a úzkostným stavom.

Manipulácia využívaná pri kybergroomingu má veľa paralel s procesom radikalizácie, kde sa jednotlivcom podsúvajú extrémistické názory prostredníctvom dôverného vzťahu a psychologickej manipulácie. Za podnetnú možno považovať definíciu radikalizácie, ktorá vznikla analýzou individuálnych rozhovorov, a ktorú Gallová Kriglerová, Kadlečíková, Holka Chudžíková a Pišová (2022, s. 3) popisujú ako „*dynamický proces, v rámci ktorého dochádza k vyhrocovaniu postojov voči určitým témam*“. Radikalizácia sa potom prejavuje tak, že mladý človek chce svoje názory a presvedčenia presadiť na úkor iných. Proces radikalizácie prebieha v niekoľkých fázach, ktoré majú podobnú dynamiku ako kybergrooming:

1. výber cieľovej osoby – radikáli hľadajú jednotlivcov, ktorí sa cítia izolovaní a majú potrebu niekam patriť;
2. budovanie vzťahu a dôvery – využívajú emocionálnu podporu a manipuláciu na vytvorenie silného puta s obeťou;
3. postupná indoktrinácia – zavádzanie extrémnych myšlienok, nenávisť voči určitým skupinám alebo presvedčenia, že „oni sú jediní, ktorí rozumejú pravde“;
4. odstrihnutie od vonkajšieho sveta – obeť sa izoluje od svojich priateľov a rodiny a čoraz viac sa stotožňuje s extrémistickými myšlienkami;
5. pobádanie k činom – v niektorých prípadoch môže radikálny jedinec presvedčať obeť, aby podnikla konkrétne kroky, napríklad šírenie extrémistického obsahu alebo dokonca realizovala násilné činy (Gallová Kriglerová, Kadlečíková, Holka Chudžíková a Pišová, 2022).

Aj v tomto prípade digitálne technológie napomáhajú radikalizovaniu dospievajúcich, pretože rovnako ako pri kybergroomingu, aj pri radikalizácii hrá dôležitú úlohu izolácia od okolitého sveta a vytváranie pocitu exkluzivity vo vzťahu s manipulátorom, ktoré sa takto odohrávajú v digitálnom prostredí.

Kybergrooming sa môže prelínať s kyberšikanovaním, keď sa páchatel snaží udržať kontrolu nad obeťou pomocou ponižovania, vyhrožok alebo zverejňovania kompromitujúceho obsahu. Pôvodne „starostlivý a podporujúci“ vzťah sa tak mení na psychický teror. Kyberšikanovanie môže mať rôzne formy:

- verejné zahanbenie – páchatelia môžu zdieľať dôverné informácie alebo fotografie obeť na sociálnych sieťach,
- prenasledovanie a obťažovanie – neprerušené zasielanie správ, sledovanie online aktivity a vyvolávanie strachu,
- falošné profily a šírenie dezinformácií – páchatelia môžu vytvárať falošné účty s cieľom poškodiť povest obeť.

Obeť kybergroomingu sa často ocitajú v pasci – boja sa nahlásiť páchatel'ov zo strachu, že im spôsobia ešte väčšie problémy. Tento cyklus zneužívania môže trvať mesiace alebo aj roky, kým obeť získa odvahu vyhľadať pomoc (Kopecký, Szotkowski a Krejčí, 2015).

Tieto riziká majú vážne psychologické, emocionálne a niekedy aj fyzické dopady na deti a dospievajúcich. Okrem straty dôvery môžu obeť čeliť stigmatizácii, úzkostiam alebo dokonca ohrozeniu ich bezpečnosti.

METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Počas pandemického obdobia bol na celoslovenskej úrovni realizovaný zber dát zameraný na nástrahy digitálneho prostredia s akcentom na kyberagresiu, kyberšikanovanie a kontaktovanie sa s neznámymi osobami u detí a dospievajúcich vo veku 8 – 19 rokov.

Cieľom bolo analyzovať a zistiť vzťah medzi anonymitou osoby, ktorá deti a dospievajúcich kontaktovala prostredníctvom digitálnych zariadení, a frekvenciou stretnutí s touto osobou.

Vzorka: šetrenia sa zúčastnilo 4503 respondentov, detí a dospievajúcich vo veku 8 – 19 rokov. Z hľadiska pohlavia chlapci tvorili 47,8 % a dievčatá 52,2 %. Zastúpenie z hľadiska pohlavia bolo približne vyrovnané, s miernou prevahou dievčat.

Tabuľka 1 Žiadosť o stretnutie a anonymita osoby

			žiadosť stretko				Total
			Nestretol som sa	Jednorázovo alebo dvakrát	Tri a viackrát	Každý deň	
Kontakt neznámy	Nestretol/Nestretla som sa	Count % within Kontakt neznámy	2396 94,7%	68 2,7%	50 2,0%	17 ,7%	2531 100,0%
	Jednorázovo alebo dvakrát	Count % within Kontakt neznámy	378 42,2%	472 52,7%	33 3,7%	13 1,5%	896 100,0%
	Tri a viackrát	Count % within Kontakt neznámy	266 36,2%	97 13,2%	354 48,2%	18 2,4%	735 100,0%
	Každý deň	Count % within Kontakt neznámy	96 28,2%	60 17,6%	21 6,2%	164 48,1%	341 100,0%
Total			Count % within Kontakt neznámy 69,6%	697 15,5%	458 10,2%	212 4,7%	4503 100,0%

Kontingenčná tabuľka zachytáva vzťah medzi anonymitou osoby, ktorá kontaktovala respondentov, a frekvenciou žiadostí o stretnutie. Digitálne prostredie prináša deťom a dospievajúcim nové formy komunikácie, no zároveň ich vystavuje rizikám spojeným s kontaktovaním neznámych osôb. Výsledky ukázali, že väčšina respondentov (69,6 %) sa nikdy nestretla s osobou, ktorá ich anonymne kontaktovala. Napriek tomu 15,5 % respondentov uviedlo jednorazové alebo dvojnásobné stretnutia, 10,2 % tri a viac stretnutí a 4,7 % každodenné stretnutia. Podrobnejšia analýza odhalila, že anonymné kontakty boli výrazne menej spojené s pravidelnými stretnutiami. Napríklad pri anonymných kontaktoch až 94,7 % respondentov neuskutočnilo stretnutie, zatiaľ čo každodenné stretnutia boli častejšie v prípadoch, keď bol kontakt známy (48,1 %).

Výsledky sme následne podrobili štatistickému šetreniu.

Tabuľka 2 Pearsonov Chí-kvadrát

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	4330,834 ^a	9	0,000
Likelihood Ratio	2963,324	9	0,000
Linear-by-Linear Association	1773,815	1	0,000
N of Valid Cases	4503		

Pretože p-hodnota je extrémne nízka ($p < 0,001$), môžeme s vysokou istotou tvrdiť, že anonymita kontaktu ovplyvňuje frekvenciu stretnutí. Štatistické testovanie potvrdilo významný vzťah medzi anonymitou kontaktu a frekvenciou stretnutí ($p < 0,001$). Tieto výsledky naznačujú, že anonymné kontakty sú pre deti menej dôveryhodné, čo môže byť dôsledkom preventívnych aktivít a vzdelávania o rizikách digitálneho prostredia na jednej strane, zároveň si však uvedomujeme limity výskumu, ktorými boli:

- pandemické obdobie a s ním spojené obmedzenie verejného stretávania sa,
- nepresné vymedzenie položiek zameraných na kontaktovanie sa cudzích osôb, keďže osoba groomera najprv iniciuje priateľstvo a až po nadviazaní priateľstva a vytvorení vzťahu iniciuje stretnutie.

Z tohto dôvodu uvedený ukazovateľ vnímame ako relatívny. Uvedomujeme si, že deti a dospievajúci často nedokážu vnímať riziká digitálneho prostredia, pretože im chýbajú potrebné skúsenosti a kritické myslenie na identifikáciu hrozieb. Taktiež často nevedia analyzovať informácie, ktoré dostávajú tak offline ako aj online, a nekladú si otázky o zámeroch druhej strany. Z preventívnej praxe vieme, že deti a dospievajúci často zastávajú názor, že vedia odhadnúť komunikáciu s neznámou dospelou osobou. Tieto mylné názory a manipulatívne praktiky predátorov, ktorí kontaktujú desiatky detí, dospievajúcich, ale i mladých dospelých, nás utvrdzujú v presvedčení, že je z preventívneho hľadiska kľúčové edukovať dané cieľové skupiny tak, aby dokázali rozpoznať riziká. Z tohto dôvodu je nevyhnutné podporovať rozvoj kritického myslenia a digitálnej gramotnosti, aby dokázali lepšie identifikovať potenciálne hrozby. Rodičia, pedagogickí a odborní zamestnanci škôl a školských zariadení, ako aj ostatné pomáhajúce profesie, zohrávajú kľúčovú úlohu v tom, aby deti dokázali lepšie identifikovať potenciálne hrozby tým, že ich budú informovať o rizikách digitálneho kontaktu, učiť ich, ako rozpoznať manipuláciu, a povzbudzovať ich k zodpovednému online správaniu.

PREVENCIA KYBERGROOMINGU A DIGITÁLNYCH HROZIEB

Prevenca kybergroomingu a súvisiacich rizík, ako sú sextortion, kyberšikanovanie a radikalizácia, si vyžaduje komplexný prístup, ktorý zahŕňa vzdelávanie detí a mladistvých, informovanie rodičov, legislatívne opatrenia a technologické nástroje na ochranu pred predátormi v online prostredí.

Jedným z najefektívnejších nástrojov prevencie je rozvíjanie **digitálnej gramotnosti** a posilňovanie kritického myslenia u detí a mladistvých. Deti by mali byť vedené k opatrnosti pri zdieľaní osobných údajov, k rozpoznaní manipulatívnych techník a k schopnosti odmietnuť nevhodné požiadavky od neznámych osôb online.

Rodičia by mali byť aktívni v monitorovaní online aktivít svojich detí, otvorene s nimi komunikovať o možných rizikách a vytvárať prostredie, kde sa deti neboja hovoriť o svojich skúsenostiach na internete.

Školy, pedagogickí a odborní zamestnanci škôl a školských zariadení, ako aj vedeckí pracovníci z oblastí pedagogiky, psychológie, sociálnej práce, informačných technológií zohrávajú kľúčovú úlohu vo vytváraní a poskytovaní preventívnych programov a workshopov o bezpečnosti na internete. Tieto programy by mali obsahovať:

- **simulované situácie online hrozieb**, kde si deti môžu v bezpečnom prostredí vyskúšať, ako reagovať na kybergrooming a sextortion,
- **vyučovanie o digitálnej etike** – ako sa správať online, ako si nastaviť súkromie na sociálnych sieťach a ako rozpoznať falošné profily,
- **diskusie o psychologických dôsledkoch kyberšikanovania a vydierania**, aby si mladí ľudia uvedomili, že môžu vyhľadať pomoc bez pocitu hanby.

Okrem vzdelávania je dôležité využívať aj technologické opatrenia:

- **rodičovské kontroly a filtre** na blokovanie nevhodného obsahu a sledovanie aktivít detí na internete,
- **bezpečnostné aplikácie** určené na identifikáciu a hlásenie podozrivých správ či kontaktov.

Ako už bolo vyššie uvedené, slovenská legislatíva v Trestnom zákone č. 300/2005 Z. z. (§ 201a a § 201b) už postihuje takéto správanie, avšak je potrebné, aby sa tieto zákony pravidelne aktualizovali v súlade s vývojom digitálneho prostredia.

ZÁVER

Kybergrooming predstavuje vážnu hrozbu v online svete, pričom jeho prepojenie s radikalizáciou, sextortion a kyberšikanovaním ukazuje, že ide o komplexný problém vyžadujúci multidisciplinárny prístup. Moderné technológie sice prinášajú nové možnosti komunikácie, vzdelávania a zábavy, no zároveň vytvárajú priestor pre manipulátorov a predátorov, ktorí cielene vyhľadávajú zraniteľné osoby.

Prevenčia musí byť založená na **vzdelávaní, osвете a legislatívnych opatreniach**, pričom kľúčovú úlohu zohrávajú rodičia, školy a odborníci na digitálnu bezpečnosť. Kombináciou týchto opatrení môžeme minimalizovať riziká online zneužívania a pomôcť deťom a mladým ľuďom bezpečne sa pohybovať v digitálnom prostredí. **Prevenčia je účinná len vtedy, ak je neustála a systematická – cez vzdelávacie programy, technologické riešenia a otvorenú komunikáciu medzi deťmi, rodičmi a odborníkmi.**

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Gallová Kriglerová, E., Kadlečíková, J., Holka Chudžíková, A., Píšová, M. (2022). Prevencia radikalizácie a extrémizmu z pohľadu inštitúcií. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry. [online] [cit. 2023-12-09]. Dostupné z: https://cvek.sk/wp-content/uploads/2022/06/Analiza-rozhovorov_FINAL.pdf.
- Kattenberg, T. (2024). Cybergrooming – eine Bestandsaufnahme und zwei Schlussfolgerungen. *Kriminologie – Das Online Journal*. 6(3), <https://doi.org/10.18716/ojs/krimoj/2024.3.2>.
- Kopecký, K. (2010). *Kybergrooming: nebezpečí kyberprostoru*. Olomouc: Net. University, 2010, 16 s. [online]. [cit. 2024-02-24]. ISBN 978-80-254-7573-7. Dostupné z: <http://enebezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/materialy-pro-studium-studie-atd#>.
- Kopecký, K., Sztokowski, R., Krejčí, V. (2015). Rizikové formy správania českých a slovenských detí v prostredí internetu. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [online]] [cit. 2024-07-07]. ISBN 978-80-244-4861-9. Dostupné z: [doi:10.5507/pdf.15.24448619](https://doi.org/10.5507/pdf.15.24448619).
- Madro, M., Němcová, L., Vincová, K. (2020). Kybergrooming a sexuálne zneužívanie osôb v online priestore – Príručka pre pedagogických a odborných zamestnancov. Bratislava: IPčko. 77 s. ISBN 978-80-97193-39-3.
- Národní centrum bezpečnějšího internetu (2012). Kybergrooming a kyberstalking. Metodický materiál pre pedagogické pracovníky. [online] [cit. 2024-08-06]. Dostupné z: <https://www.ncbi.cz/odborna-knihovna/category/6-metodiky-ucebni-materialy.html?download=37:metodika-kybergrooming-a-kyberstalking>
- O'Connell, R. (2003). A Typology of Cyber Sexploitation and Online Grooming Practices. Preston: University of Central Lancashire. [online] [cit. 2024-08-06]. Dostupné z: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Society/documents/2003/07/24/Netpaedoreport.pdf>.

- Rüdiger, T. G. (2020). Die onlinebasierte Anbahnung des sexuellen Missbrauchs eines Kindes: Eine kriminologische und juristische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Cybergrooming. Verlag für Polizeiwissenschaften.
- Visaba, N. A., Faidah, M., Purba, I. P. M. H. (2024). The dynamics of online sexual grooming: From comfort to insecurity in victims' experiences. *EMPATHY: Jurnal Fakultas Psikologi*, 7(2), 127-147.
<https://doi.org/10.12928/empathy.v7i2.30328>
- Wachs, S. (2017). Gewalt im Netz: Studien über Risikofaktoren von Cyberbullying, Cybergrooming und Poly-Cyberbiktimisierung unter Jugendlichen aus vier Ländern. Schriftenreihe Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Verlag Dr. Kovač.
- Zákon č. 245/2008 z. z. o výchove a vzdelávaní a doplnení neskorších predpisov [online] [cit. 2024-07-08]. Dostupné z: <https://novy.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.
<https://www.minv.sk/?brozury-a-letaky&subor=423422>

KYBERŠIKANOVANIE POD LUPOU: KTORÁ PREVENCIA FUNGUJE?

CYBERBULLYING UNDER THE SCULPTURE: DOES EARLY PREVENTION WORK?

Magdaléna Hovanová¹, Antónia Sabolová Fabianová²

^{1, 2} Katedra sociálnej práce, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
v Košiciach, Moyzesova 9, 040 01 Košice

ABSTRAKT

Kyberšikanovanie predstavuje závažný fenomén modernej doby, ktorý má negatívne dôsledky pre jednotlivcov, ale aj pre spoločnosť. Prevencia zohráva kľúčovú úlohu pri zmierňovaní jeho výskytu, pričom rôzne formy preventívnych opatrení môžu mať odlišnú mieru účinnosti. Príspevok sa zameriava na vzťah medzi typmi preventívnych opatrení proti kyberšikanovaniu a jeho výskytom u žiakov základných škôl. Taktiež skúma súvislosť medzi jednotlivými druhmi prevencie a časom stráveným na internete. Výskum bol realizovaný prostredníctvom kvantitatívneho prístupu, vychádzajúci z údajov získaných od žiakov druhého stupňa základných škôl (N = 183). Výsledky preukázali signifikantný záporný vzťah medzi obeťami kyberšikanovania a všetkými preventívnymi opatreniami, čím sa podčiarkuje ich kľúčová úloha pri zmierňovaní dôsledkov kyberšikanovania. Výskum zároveň preukázal súvislosť medzi časom stráveným online a preventívnymi stratégiami. Taktiež boli identifikované aj niektoré rodové rozdiely v jednotlivých preventívnych opatreniach. Výsledky poskytujú poznatky pre tvorbu potrebných interaktívnych programov a ich implementáciu v školskom prostredí.

Kľúčové slová: Kyberšikanovanie; Prevencia; Čas strávený na internete.

ABSTRACT

Cyberbullying is a serious phenomenon of modern times, which has negative consequences for individuals and for society. Prevention plays a key role in mitigating its occurrence, while different forms of preventive measures may have different levels of effectiveness. The paper focuses on the relationship between types of preventive measures against cyberbullying and its occurrence among primary school students. It also examines the connection between individual

types of prevention and time spent on the Internet. The research was conducted using a quantitative approach, based on data obtained from second-grade primary school students ($N = 183$). The results showed a significant negative relationship between victims of cyberbullying and secondary preventive measures, which underlines their key role in mitigating the consequences of cyberbullying. The research also demonstrated a connection between time spent online and preventive strategies. Some gender differences in individual preventive measures were also identified. The results provide insights for the creation of necessary interactive programs and their implementation in the school environment.

Keywords: Cyberbullying; Prevention; Time spent on the Internet.

PREVENCIA KYBERŠIKANOVANIA

Technologický pokrok v oblasti informačných a komunikačných technológií prispel k zrýchleniu globálnych zmien na konci druhého tisícročia a ovplyvnil takmer všetky oblasti spoločenského života. Väčšina povinností, záujmov a sociálnych interakcií je zdieľaná s virtuálnym prostredím (Niklová et al., 2019). Na jednej strane ide o množstvo nových príležitostí, na strane druhej aj o určité riziká, medzi ktoré môžeme zaradiť kyberšikanovanie (Gálik et al., 2018). Dôvody, prečo je nevyhnutné uvažovať o opodstatnení prevencie u žiakov pri kyberšikanovaní sú súvisiace rizikové faktory, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť stretu s kyberšikanovaním v pozícií obeť alebo agresora. V súčasnosti je digitálne násilie rozšíreným problémom medzi adolescentmi, najmä z dôvodu prekrývania role obeť a agresora, keďže ide o tendenciu reagovať na agresiu násilím (Hajnal, 2021). Zároveň, kyberšikanovanie spôsobuje vážne traumy a ovplyvňuje obeť, ale aj agresorov, v psychosociálnej oblasti, kedy majú tendenciu dosahovať horšie akademické výsledky, vyššiu náchylnosť na depresiu, úzkosť, sebapoškodzovanie a pocity osamelosti. Spánkový režim môže byť narušený a stravovacie návyky zmenené, čo významne narušuje ich psychický a sociálny vývoj (Niklová et al., 2019).

V kontexte zamerania príspevku možno konštatovať, že žiaci patria do kategórie osôb s vyššou zraniteľnosťou voči obťažovaniu z dôvodu špecifických psycho-behaviorálnych a vekových charakteristík. Palaghia (2021) konštatuje, že ide o rozdiel v schopnosti predvídať správanie, pochopiť dôsledky svojich vlastných činov, úroveň empatie, ťažkosti s rozlišovaním dobrých a zlých úmyslov, vyšší stupeň sugescie a dôveryhodnosti. Vzhľadom na rozšírenie tohto javu je teda potreba identifikovať účinné metódy prevencie a intervencie. V tejto súvislosti je prioritným zámerom príspevku načrtnúť zodpovedanie otázky, ktorá prevencia funguje v zmysle znižovania výskytu kyberšikanovania v kolektíve vzhľadom na formu prevencie. V príspevku vychádzame z definície prevencie v oblasti kyberšikanovania (Zhang, 2024), ako súboru opatrení, ktoré eliminujú vznik alebo spomaľujú vývoj

procesu. Stratégie riešenia kyberšikanovania zahŕňajú začlenenie prevencie kyberšikanovania do programov proti šikanovaniu, stanovenie alebo vytvorenie explicitných pravidiel a dôsledkov, zvyšovanie povedomia, internetové filtre, zvýšenie dohľadu nad žiakmi. Taktiež dodržiavanie používateľských pravidiel, programov internetovej bezpečnosti, učenie žiakov, ako môžu byť správy vystopované a nahlasovanie anonymných incidentov na prevenciu kyberšikanovania. Podpora kybernetickej bezpečnosti a zastavenie kyberšikanovania sú konceptualizované z rôznych perspektív a môžu sa líšiť od mikroúrovne po makroúroveň (napr. intrapersonálna, interpersonálna, rodinná, školská, komunitná a spoločenská). Vzhľadom na možnosti prevencie, v príspevku vychádzame z ukotvenia primárnej prevencie, ako prevencie zameranej na celú populáciu s cieľom budovania digitálnych zručností. Podľa Hutyrovej et al. (2013) sa tento druh preventívnych opatrení orientuje na bežnú širokú populáciu ľudí a berie ohľad na vekové zloženie, sociálne faktory a pod. Ide o typický program prevencie pre viac osôb, ako je napr. školská trieda. Súčasťou je aj tzv. selektívna primárna prevencia, ktorá je adresne zameraná na deti a mládež, ktoré sú vystavené zvýšenému riziku kyberšikanovania (Šmahaj, 2014) a indikovaná primárna prevencia, ktorá sa zameriava na osoby, u ktorých sa nachádza veľké riziko pôsobnosti rizikových faktorov, alebo už bol u nich zaznamenaný výskyt vybranej formy rizikového správania (Hutyrová et al., 2013). Sekundárna prevencia sa realizuje v situáciách, kde už došlo ku kyberšikanovaniu. V tejto fáze je potrebné implementovať rôzne opatrenia s cieľom minimalizovať pravdepodobnosť opätovného výskytu kyberšikanovania. Hlavných zámerom je zmiernenie negatívnych dopadov na jednotlivcov a zabránenie opakovaniu nežiadúcich situácií. Terciárna prevencia je zameraná na jednotlivcov, ktorí vykazujú špecifické symptómy, znaky negatívneho vplyvu kyberšikanovania. Tento typ prevencie sa snaží znižovať riziko recidívy a pomáhať jednotlivcom zvládnuť následky kyberšikanovania, čím prispieva k obnoveniu ich psychickej rovnováhy a pod. (Jedličková et al., 2017).

METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Cieľom výskumu bolo preskúmať vzťah medzi rôznymi druhmi preventívnych opatrení proti kyberšikanovaniu a výskytom kyberšikanovania u žiakov základných škôl. Taktiež zistiť aj súvislosti medzi druhmi preventívnych opatrení a časom, ktorý deti trávajú na internete. Skúmanie tejto témy je dôležité, nakoľko kyberšikanovanie predstavuje závažný sociálno-patologický jav, ktorý môže negatívne ovplyvniť vývoj a duševné zdravie detí. Prevencia zohráva kľúčovú úlohu pri obmedzovaní výskytu kyberšikanovania, no efektivita rôznych preventívnych prístupov a ich vzťah k využívaniu internetu by si zaslúžila hlbkovejšie skúmanie. Predpokladáme,

že cieľené preventívne aktivity, ktoré sa zameriavajú na edukáciu žiakov o rizikách a bezpečnom správaní online, sú spojené s nižším výskytom kyberšikanovania. Zároveň predpokladáme, že čas strávený na internete môže byť významným faktorom, ktorý modifikuje účinnosť prevencie, pričom dlhodobé vystavenie online prostrediu bez správnych návykov môže riziko zvyšovať.

Výber výskumnej vzorky bol zámerný, nenáhodný, príležitostný a tvorilo ho 183 žiakov základných škôl (8. ročník 42,6 %, 9. ročník 57,4 %). Výber škôl zohľadňoval aj to, či školy realizovali prevenciu v oblasti kyberšikanovania alebo online rizikového správania, čiže 50,3% respondentov absolvovalo už preventívne aktivity voči kyberšikanovaniu. Dievčatá boli v rámci výskumnej vzorky zastúpené v 57,9 %. Výskumná vzorka vykazovala nerovnomerné rozloženie, preto bolo prístupné k neparametrickému testovaniu.

Výskum bol realizovaný prostredníctvom autorského dotazníka zameraného na frekvenciu kyberšikanovania u obetí aj agresorov, druhy prevencie kyberšikanovania, využité boli aj doplnujúce socio-demografické otázky. Skóre v rámci dotazníka bolo zaznamenávané prostredníctvom Likertovej škály (1 bude úplne nesúhlasím - 5 úplne súhlasím; v rámci frekvenčného zisťovania 0 vôbec, 1 – menej ako 1x mesačne, 2 – aspoň 1x mesačne, 3 – aspoň 1x za týždeň, 4 – viac krát za týždeň). Deskriptívne ukazovatele pre jednotlivé faktory popisuje Tabuľka 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele pre jednotlivé dotazníky a faktory v autorskom výskume

faktor	Druh prevencie			Obet'	Agresor
	Primárna	Sekundárna	Terciárna		
alfa	0,819	0,733	0,700	0,868	0,819
M	3,12	3,75	3,08	0,54	0,26
min.	1	1,67	0,25	0	0
max.	5	5	4,5	3	2,1
SD	0,772	0,705	0,700	0,625	0,393

alfa – Cronbachov koeficient *alfa*, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýľka

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Ako už bolo vyššie spomínané cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi rôznymi druhmi prevencií proti kyberšikanovaniu a výskytom kyberšikanovania u žiakov základných škôl, ako aj zistiť súvislosť medzi prevenciou a časom stráveným na internete. Tieto zistenia boli realizované prostredníctvom základného korelačného výskumu, kde pre neparametrickosť výskumného súboru bol využívaný Spearmanov korelačný koeficient. Tabuľka 2 prezentuje vzťah medzi jednotlivými druhmi

prevencie (primárna, sekundárna, terciárna) a frekvenciou kyberšikanovania obete, kyberšikanovania agresorom a časom stráveným na internete (bez započítania školských aktivít súvisiacich s internetom).

Tabuľka 2 Spearmanov korelačný koeficient druhov prevencie a obetí, agresorov kyberšikanovania a času stráveného na internete

			Obet'	Agresor	Čas na internete
Druh prevencie	Primárna	r	-0,206*	-0,208*	-0,181*
		p(α)	0,005	0,005	0,014
	Sekundárna	r	-0,233*	-0,113	-0,051
		p(α)	0,002	0,127	0,492
	Terciárna	r	-0,286*	-0,129	-0,246*
		p(α)	0,000	0,082	0,001

V rámci primárnej prevencie existujú štatisticky signifikantné, negatívne, slabé vzťahy so všetkými tromi skúmanými faktormi. Najsilnejší vzťah je pri agresorovi kyberšikanovania ($r = -0,208$), čo naznačuje, že vyššia úroveň primárnej prevencie je spojená s nižším výskytom kyberšikanovania obetí agresorom, ale skoro rovnako silný vzťah je aj pri samotnej obeti kyberšikanovania. Negatívny, slabý, štatisticky signifikantný vzťah existuje aj medzi časom stráveným na internete a primárnou prevenciou kyberšikanovania, čo taktiež naznačuje, že primárna prevencia môže aj tu prispieť k zníženiu času stráveného online.

Štatisticky signifikantný, negatívny, slabý vzťah ($r = -0,233$) bol nameraný medzi sekundárnou prevenciou a tým, ako často bola obeť kyberšikanovaná. Poukazuje to na jej potenciálny ochranný účinok najmä na obeť kyberšikanovania.

Najvýraznejší negatívny vzťah bol nameraný medzi terciárnou prevenciou a kyberšikanovaním obetí ($r = -0,286$), čo naznačuje, že táto forma prevencie môže byť efektívna pri zmierňovaní kyberšikanovania. Zaujímavý štatisticky signifikantný výsledok vyšiel pri terciárnej prevencii a časom stráveným na internete ($r = -0,246$), ktorý naznačuje, že táto prevencia môže súvisieť s obmedzením času online u žiakov základných škôl.

Tabuľka 3 Spearmanov korelačný koeficient druhov prevencie a obetí, agresorov kyberšikanovania a času stráveného na internete v kontexte rodu

			Obet'		Agresor		Čas na internete	
			Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci
Druh prevencie	Primárna	r	-0,209*	-0,214	-0,227*	-0,193	-0,162*	-0,215
		p(α)	0,032	0,063	0,019	0,092	0,097	0,061
	Sekundárna	r	-0,195*	-0,272*	-0,134	0,083	-0,236*	0,185
		p(α)	0,046	0,017	0,170	0,474	0,015	0,108
	Terciárna	r	-0,356*	-0,211	-0,220*	-0,012	-0,289*	-0,173
		p(α)	0,000	0,067	0,023	0,915	0,003	0,131

Tabuľka 3 rovnako popisuje vzťah medzi jednotlivými druhmi prevencie a frekvenciou kyberšikanovania obeť, kyberšikanovania agresorom a časom stráveným na internete, ale z pohľadu rodového rozdelenia. Súhrnne možno povedať, že dievčatá reagujú na preventívne opatrenia vo všeobecnosti lepšie ako chlapci. Štatisticky významné vzťahy sú častejšie a silnejšie. Ide najmä o terciárnu ($r = -0,356$) a primárnu ($r = -0,209$) prevenciu, kde u chlapcov neboli namerané žiadne štatisticky významné vzťahy. Chlapci vykazujú slabšie a menej konzistentné vzťahy. Sekundárna prevencia je najúčinnější v znižovaní kyberšikanovania obetí, ale pri agresoroch kyberšikanovania a čase strávenom online sú vzťahy štatisticky nevýznamné.

Tabuľka 4 Spearmanov korelačný koeficient druhov prevencie a obetí, agresorov kyberšikanovania a času stráveného na internete v kontexte realizácie prevencie na škole

			Obet'		Agresor		Čas na internete	
			PNŠ	BPNS	PNŠ	BPNS	PNŠ	BPNS
Druh prevencie	Primárna	r	-0,367*	-0,296*	-0,240*	-0,351*	-0,151	-0,148
		p(α)	0,000	0,004	0,021	0,001	0,151	0,161
	Sekundárna	r	-0,369*	-0,109	-0,194	-0,034	-0,120	0,042
		p(α)	0,000	0,303	0,064	0,746	0,256	0,693
	Terciárna	r	-0,402*	-0,316	-0,094	-0,248*	-0,196	-0,252*
		p(α)	0,000	0,002	0,374	0,018	0,062	0,016

PNŠ – prevencia na škole; BPNS – bez prevencie na škole

Pre objektivitu bolo potrebné zamerať pozornosť aj na to, či bola v rámci školy realizovaná prevencia kyberšikanovania alebo nie. Pri školách, kde nebola

realizovaná prevencia kyberšikanovania, online rizikového správania je nevyhnutné poznamenať, že žiaci sa s ňou mohli stretnúť aj na inom mieste. Taktiež výsledky môžu byť ovplyvnené rozdielmi v percepcii prevencie ako aj rôznou intenzitou alebo kvalitou preventívnych programov.

Primárna prevencia je efektívna pri znižovaní kyberšikanovania, pričom účinok na obeť je výraznejší na školách, kde bola prevencia realizovaná. Čo sa ale týka agresorov, tak je zaujímavé, že silnejší negatívny vzťah bol nameraný práve pri školách, kde prevencia nebola realizovaná. Na čas strávený online má zanedbateľný vplyv.

Sekundárna prevencia je najúčinnnejšia na školách, kde bola prevencia realizovaná a to pri obetiach, ale jej účinok na agresorov a čas strávený na internete je nevýrazný, bez ohľadu na prostredie.

Terciárna prevencia je najefektívnejšia na školách, kde bola prevencia realizovaná a to pri obetiach. A znovu u agresorov je štatisticky významná na školách, kde nebola prevencia realizovaná. Terciárna prevencia má ako jediná vzťah s časom stráveným na internete, ale rovnako na školách, kde nebola prevencia realizovaná. Tieto výsledky môžu súvisieť so špecifickými faktormi daných prostredí, ktoré neboli priamo sledované (napr. neformálne pravidlá, sociálne normy).

DISKUSIA A ZÁVER

Kyberšikanovanie predstavuje závažný a rozšírený fenomén dvadsiateho prvého storočia. Preto je vypracovanie, implementácia a hodnotenie prevencie kyberšikanovania mimoriadne dôležité. Veľký prekryv medzi rizikovými faktormi spojenými so šikanovaním a kyberšikanovaním naznačuje, že tradičné programy prevencie šikanovania môžu byť účinné aj proti kyberšikanovaniu (Hajnal, 2021), čo môže vysvetľovať práve tie výsledky, kedy sa preukázali súvislosti medzi typmi prevencie a obeťou/agresorom zo školy bez preventívnych aktivít na škole. Keďže kyberšikanovanie sa môže odohrávať kdekoľvek a kedykoľvek, nezávisle do konkrétneho prostredia, akým je napr. škola, je nevyhnutné, aby stratégie na jeho riešenie fungovali ako integrovaný a viacúrovňový prístup zahŕňajúci školy, rodiny a inštitúcie (Tozzo et al., 2022). Obdobne Sejčová (2021) uvádza, že primárna prevencia kyberšikanovania si vyžaduje komplexný a tímový prístup, ktorý zahŕňa úzku spoluprácu psychológov a rodín a rovesníckych skupín, v rámci napr. peer programov, ktoré zapájajú rovesníkov po dôkladnej príprave na prevenciu. Cieľom primárnej prevencie podľa Niklovej et al. (2019) v ktorej zohráva nenahraditeľnú úlohu triedny učiteľ, ostatní učitelia a odborní zamestnanci školy, je upozorniť na možné nebezpečenstvá pri používaní informačných a komunikačných technológií. Je nevyhnutné poukázať na význam mediálnej výchovy ako formy prevencie a zapracovať ju do vyučovacieho procesu. Na základe zistenia autorského výskumu

môžeme v tejto súvislosti doplniť, že primárna prevencia má potenciálne priamy vplyv na znižovanie výskytu kyberšikanovania agresorom. Zároveň výsledky naznačujú, že môže prispieť aj k zníženiu času stráveného online. Tento výsledok považujeme za dôležitý aj v kontexte poznatkov, ktoré prepájajú čas trávený online s problematikou kyberšikanovania. Napríklad výsledky výskumu (N=599 adolescentov) (Marques et al. 2024) naznačujú, že čas strávený online na voľnočasové účely má štatisticky významný vplyv na kyberšikanovanie. Vo výskume sa preukázal rozdiel už medzi skupinou 1-3 hodiny a 4-6 a 7 a viac hodín. Jednotlivci, ktorí trávajú viac času online, sú častejšie obeťami kyberšikanovania. Zároveň výsledky preukázali, že dievčatá majú vyššie skóre v oblasti viktimizácie a chlapci častejšie preberajú rolu agresorov. Zameraním sa na rodové rozdiely v rámci autorského výskumu je možné konštatovať, že dievčatá reagujú lepšie na preventívne opatrenia než chlapci. Ide najmä o primárnu a terciárnu prevenciu, kde u chlapcov neboli namerané žiadne štatisticky významné vzťahy. V tejto súvislosti napríklad Marinoni et al. (2024) uvádzajú obdobne, že dynamika kyberšikanovania sa líši vzhľadom na rod a rozdielne používanie internetu. Dievčatá trávajú viac času na sociálnych sieťach, zatiaľ čo chlapci viac času online hrami. Preto sa dá konštatovať, že dievčatá sú viac zapojené do kyberšikanovania na sociálnych sieťach ako chlapci (N= 4338, z toho 2272 dievčat).

Sekundárna prevencia vyžaduje odborníkov a zameriava sa na včasné rozpoznanie a podchytenie prejavov kyberšikanovania. Prezentované výsledky autorského výskumu reflektujú, že sekundárna prevencia najlepšie pomáha znižovať výskyt kyberšikanovania u obetí, ale pri agresoroch a pri vplyve času stráveného online sa nepreukázali štatisticky významné vzťahy. V rámci autorského výskumu bolo tiež zistené, že terciárna prevencia môže pomôcť potenciálne znižovať výskyt kyberšikanovania a tiež že táto prevencia môže súvisieť aj s následne kratším časom stráveným online, čo eliminuje výskyt kyberšikanovania. Terciárna prevencia je v kontexte príspevku vnímaná, že sa zameriava na zisťovanie dôsledkov sociálnopatologických javov, predchádzanie recidívy a začlenenie všetkých aktérov do fungovania spoločnosti, kľúčová je spolupráca s rodičmi a pod.

Na základe analyzovanej odbornej literatúry, výskumov v danej oblasti a autorských empirických zistení sa dá predpokladať, že prevencia zohráva kľúčovú úlohu pri riešení a zmierňovaní kyberšikanovania. Napríklad vo výskume Jankovej (2023) na vzorke 2482 respondentov 68%, odpovedalo, že absolvovali preventívne aktivity zamerané na šikanovanie a/alebo kyberšikanovanie, 75% stredoškôľakov a 61% žiakov základných škôl. So žiakmi základných škôl sa o tomto jave častejšie rozprávali učitelia v rámci vyučovacích hodín. Možno konštatovať, že vzhľadom na porovnanie zistení, od roku 2014 sa zvýšil počet respondentov, ktorých zaujali preventívne aktivity. V rámci odporúčaní sa ukazuje významné, aby preventívne

stratégie zohľadňovali rizikové faktory spojené s vekom obetí ako aj agresorov, čo umožňuje lepšie prispôbiť preventívne aktivity konkrétnym potrebám a zvyšuje sa tak ich účinnosť. Nedostatok empatie a zlá školská atmosféra, ktorá toleruje agresiu, sú mimoriadne významné rizikové faktory. V tejto súvislosti Hanjal (2021) poukazuje na skutočnosť, že programy s dôrazom na sociálne a emocionálne učenie a tie, ktoré zahŕňajú rovesníckych mentorov, majú väčšiu pravdepodobnosť účinnosti pri výskyte kyberšikanovania. Programy, v ktorých sa kladie dôraz na vzdelávanie o bezpečnosti na internete a kyberšikanovanie, sú účinnejšie pri znižovaní viktimizácie. Zároveň programy, zahrňujúce rodičov a/alebo učiteľov nemajú významne vyšší vplyv v súvislosti s páchaním kyberšikanovania alebo viktimizáciou. Napríklad podľa Tomczyk a Włoch (2019) hlavným problémom prevencie kyberšikanovania, je veková bariéra medzi žiakmi, ich rodičmi a učiteľmi. Žiaci sú generáciou, ktorá vyrastala s každodenným používaním informačno-komunikačných technológií. Sú zruční používatelia rôznych zariadení a softvéru, no chýba im povedomie o potenciálnych hrozbách v podobe psycho-sociálnych dôsledkov. Zároveň však, jedným z najvýraznejších výsledkov štúdie od Duman a Bridge (2020) bola skutočnosť, že rodičovský dohľad nad deťmi používajúcimi technológie bol spojený s nižším výskytom kyberšikanovania. Výsledky tiež zdôraznili, že obmedzenie času rodičmi, ktorý deti trávajú na internete, je účinné.

Zhrnutím autorských zistení výskumu ako aj východiskových zdrojov, možno dospieť k záveru, ktorým si dovoľíme čiastočnú odpovedať na otázku, ktorá prevencia funguje. Realizovaný výskum potvrdil, že rôzne formy preventívnych opatrení proti kyberšikanovaniu (primárna, sekundárna a terciárna prevencia) dokážu štatisticky významne prispieť k znižovaniu výskytu kyberšikanovania u žiakov, a to najmä v pozícii obetí. Primárna prevencia mala v tomto smere výrazný ochranný účinok a súvisela aj s obmedzením času stráveného v online prostredí, čo je dôležité, keďže dlhodobé pôsobenie v tomto prostredí môže zvyšovať riziko vzniku kyberšikanovania. Sekundárna prevencia sa ukázala ako efektívna najmä pri včasnom rozpoznaní a podchytení prejavov kyberšikanovania u obetí, kým terciárna prevencia môže prispievať k znižovaniu výskytu kyberšikanovania a zároveň súvisieť aj s kratším časom, ktorý deti trávajú online. Výsledky zároveň naznačujú rodové rozdiely, keďže dievčatá reagovali na preventívne opatrenia intenzívnejšie než chlapci, čo zvyrazňuje potrebu diferencovaných prístupov reflektujúcich tieto špecifiká digitálneho správania. Samotná realizácia preventívnych programov na školách sa ukázala byť dôležitá, no nie jediná, keďže kyberšikanovanie sa neviaže výlučne na prostredie školy. V praxi je preto nevyhnutná komplexná spolupráca medzi školami, rodinami, poradenskými a komunitnými zariadeniami, kde môžu sociálni pracovníci zohrať kľúčovú úlohu pri včasnej identifikácii žiakov ohrozených kyberšikanovaním a cielej intervencii voči obetiam i agresorom.

Efektívne môžu prispieť aj k tvorbe pozitívnej školskej klímy, kde sa budujú empatické vzťahy a rozvíjajú sociálne a emocionálne kompetencie. v neposlednom rade je dôležitý rozvoj digitálnych zručností a podpora bezpečného používania internetu či zvládania digitálneho stresu. Pre ďalší výskum by mohlo byť kľúčovým zapájanie rodičov, či už prostredníctvom konzultácií, alebo vzdelávacích stretnutí zameraných na nastavovanie rodinných pravidiel využívania technológií, pričom individuálne poradenstvo môže byť prínosné pre obeť alebo agresorov s výraznejšími ťažkosťami v online priestore. Komplexný prístup, ktorý do prevencie a riešenia kyberšikanovania zapája viaceré zainteresované strany, môže eliminovať negatívne dôsledky tohto fenoménu a prispieť k vytváraniu bezpečného prostredia.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Duman, N., & Bridge, E., N. (2020). Cyberbullying victimization: A study of middle and high school students. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13 (29), 466-482. <https://doi.org/10.12981/mahder.599254>
- Gálik, S., Hladíková, V. & Pavlák, L. (2018) Cyberbullying and Opportunities for Prevention. *Media Literacy and Academic Research*, 1 (1), 6-17.
- Hajnal, A. (2021). Cyberbullying Prevention: Which Design Features Foster the Effectiveness of School-based Programs?: A Meta-Analytic Approach. *Intersections*, 7(1), 40-58. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v7i1.648>
- Hutyrová, M., Růžicka, M. & Spěvák, J. (2013) *Prevence rizikového a problémového chování*. Univerzita Palackého. 96 s.
- Janková, M. (2023). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách*. Centrum vedecko-technických informácií SR. 70 s.
- Jedličková, P., et al. (2017). *Prevenia kyberagresie a kyberšikanovania*. Pedagogická fakulta UKF, 178 s.
- Marinoni, C., Rizzo, M. & Zanetti, M.A. (2024). Social media, Online gaming, and Cyberbullying during the COVID-19 Pandemic: The Mediation Effect of Time Spent Online. *Adolescents*, 4 (2). 297. <https://doi.org/10.3390/adolescents4020021>
- Marques, A.P.M., Marques, F., Relva I., C., Simoes, M., Sani, I. A. & Correia, E. (2024). The relation between bullying and cyberbullying, emotional intelligence, and empathy in portuguese adolescents. *Adolescents*, 4 (4), 620. <https://doi.org/10.3390/adolescents4040043>
- Niklová, M., Novocký, M. & Dulovic, M. (2019). Risk aspects of online activities in victims of cyberbullying. *European Journal of Mental healths*, 14, 156-167. doi 10.5708/ejmh.14.2019.1.8

- Palaghia, C. (2021). From bullying to cyberbullying in the context of online education. *Scientific Annals of "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi. (New Series) Sociology and Social Work Section – XIV-th*, 14 (1), 85-94.
<https://doi.org/10.47743/asas-2021-1-631>
- Sejčová, Ľ. (2021). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. UK v Bratislave, 219 s.
- Šmahaj, J. (2014). *Kyberšikana jako společenský problém /Cyberbullying as a social problem*. Univerzita Palackého. 232 s.
- Tomczyk, Ł, & Włoch, A. (2019). Cyberbullying in the light of challenges of school-based prevention, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(3), 13-26.
<https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903013T>
- Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E. & Caenazzo, L. (2022). Family and Educational Strategies for Cyberbullying Prevention: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (16), 10452.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191610452>
- Zhang, Z.(2024). Cyberbullying: A Comprehensive Analysis of its Psychological impact and Preventive Measures. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 26, 655-660. <https://doi.org/10.54097/yqsdng51>

EXCESÍVNE POUŽÍVANIE INTERNETU ŽIAKOV V KONTEXTE SEBAKONTROLY

EXCESSIVE INTERNET USE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF SELF-CONTROL

Zuzana Hrabovská¹

¹ Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, zhrabovska@umb.sk

ABSTRAKT

Používanie internetu predstavuje v súčasnosti každodennú realitu života detí a mládeže. Dnešnej generácii ponúka prostredie internetu nielen podnety na edukáciu, zmysluplné aktivity, relax, ale i únik z nepriaznivej životnej situácie. Zároveň v online priestore môžu deti a mládež čeliť i rôznym formám online ohrozenia, ktoré sa môžu prejavovať v excesívnom používaní internetu, ale i v mnohých iných negatívnych prejavoch online rizikového správania. Práve uvedený fenomén excesívneho používania internetu sa dostáva do popredia záujmu odbornej verejnosti s cieľom odhaliť možné súvislosti i s intrapersonálnou dimenziou osobnosti. Sebakontrola a sebaregulácia sa v danom kontexte javí ako jedna z intrapersonálnych premien, ktorá by mohla spúšťať excesívne používanie internetu. Hlavným cieľom nášho výskumu bolo empiricky overiť, či existuje štatisticky významný súvis medzi excesívnym používaním internetu a sebakontrolou u žiakov. Výskumný súbor tvorilo (N = 145) žiakov základných a stredných škôl. Výsledky potvrdzujú, že sebakontrola významne súvisela s excesívnym používaním internetu.

Kľúčové slová: excesívne používanie internetu, žiaci, sebakontrola.

ABSTRACT

The use of the Internet is currently an everyday reality in the lives of children and adolescents. For today's generation, the online environment offers not only opportunities for education, meaningful activities, and relaxation, but also an escape from adverse life situations. However, in the online space, children and adolescents may also face various forms of online threats, which can manifest in excessive Internet use as well as in many other negative aspects of risky online behavior. This phenomenon of excessive Internet use has come to the forefront

of attention among professionals, aiming to uncover potential connection with the intrapersonal dimension of personality. In the context, self-control and self-regulation appear to be intrapersonal variables that might trigger excessive Internet use. The primary aim of our research was to empirically examine whether there is a statistically significant relationship between excessive Internet use and self-control among students. The research sample consisted of (N = 145) students from primary and secondary schools. The results confirm that self-control significantly correlated with excessive Internet use.

Key words: excessive Internet use, students, self-control.

ÚVOD

Digitalizácia a internet vniesli do našich životov rýchlosť, jednoduchosť, dostupnosť informácií, ale rovnako sa stali aj využívanými prostriedkami komunikácie, zábavy a oddychu. Virtuálny priestor, ktorý deti a mládež stále viac a viac priťahuje, však nie je vždy bezpečným miestom pre ich zdravý duševný a sociálny vývin. Čoraz častejšie vyskytujúce sa online rizikové správanie deti a mládeže predstavuje v súčasnosti závažný problém, ktorý sa prejavuje v excesívnom využívaní internetu, ale i v mnohých iných negatívnych prejavoch.

Súčasná empirická poznávanie nám už dnes ukazuje, ktoré intrapersonálne premenné sú v súvislosti s používaním internetu dôležité. Schopnosť sebakontroly a sebaregulácie sa javí ako efektívna zručnosť v mnohých sférach života, vrátane používania internetu.

Z vyššie uvedeného si dovoľíme položiť otázku, či existuje možný súvis medzi excesívnym používaním internetu a sebakontrolou. V tejto súvislosti považujeme za potrebné priblížiť teoreticko-empirické poznávanie spomenutých entít a súvislostí.

EXCESÍVNE POUŽÍVANIE INTERNETU

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

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

správania, pri ktorom jednotlivec *nadmerne* používa internet. Smahel & Blinka (2012) vysvetľujú, že nadmerné sa v tomto kontexte spája s negatívnymi dôsledkami, ktoré z uvedeného správania vyplývajú, ako sú napríklad problémy v psychickej, fyzickej, sociálnej sfére jednotlivca. Uvedený pojem odráža kompulzívne, repetitívne a nekontrolovateľné používanie online technológií, ktoré môže smerovať k závislému správaniu.

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

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

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

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

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

štyroch kritérií excesívneho používania internetu (Izrael, et al., 2020). V roku (2023) spĺňalo štyri kritéria z piatich pre zaradenie do (PNPI) 10, 4 % a aspoň jeden znak excesívnosti spĺňalo 27, 7 % detí a mladých (Holdoš et al., 2023). Dulovics et al. (2023), ktorí použili dotazník CIUS identifikovali 56,6 % excesívnych používateľov. Pri excesívnom používaní internetu Smahel & Blinka (2012, s. 1 – 3) upozorňujú na nasledovné riziká: „negatívny dopad na zdravie a fyzickú kondíciu, zhoršenie školských výsledkov, nezáujem o koníčky, zvýšené napätie v sociálnych interakciách, ale i psychické problémy ako úzkosť, depresiu, nízke sebahodnotenie.“

SEBAKONTROLA A SEBAREGULÁCIA

Podľa Lichnera & Šlosara (2017) intrapersonálne faktory sú tiež esenciálnym aspektom v rovine uvažovania o možnom vzniku rizikového správania u detí a mládeže. V danom kontexte by sme ich mohli označiť ako osobnostné premenné. Uvedené premenné predstavujú zároveň i protektívne faktory, medzi ktoré (Holdoš, 2013; Šavrnichová et al., 2020) zaraďujú: vysokú sebaúctu a sebadôveru, schopnosť sebakontroly, vysokú inteligenciu, pozitívne perspektívy do budúcnosti, pozitívnu orientáciu na školu, zdravie a pozitívnu skupinu, sociálne zručnosti, ale aj dobrovoľníctvo či religiozitu.

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

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

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

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

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

Podobné zistenia zaznamenal aj výskum La Rose et al. (2003), ktorý potvrdil, že nedostatočná sebaregulácia pozitívne a výrazne súvisela s používaním internetu. Cieľom štúdie Blachnio & Przepiorka (2015) bolo preskúmať, či nedostatočné zdroje sebakontroly a sebaregulácie používateľov Facebooku súviseli so závislosťou od Facebooku. Výsledky demonštrujú, že tí používatelia, ktorí sú schopní odolať pokušeniu alebo impulzu, sú viac sebadisciplinovaní, nesústredia sa na negatívne emócie a zároveň majú nižšiu pravdepodobnosť, že sa u nich vyvinie závislosť na Facebooku.

Vychádzajúc z teoreticko-empirického poznania bolo našim cieľom zistiť výskyt excesívneho používania internetu u žiakov, zistiť mieru sebakontroly u žiakov a identifikovať významné rozdiely z hľadiska pohlavia a typu školy. Ďalej bolo našim cieľom empiricky overiť existenciu vzájomnej súvislosti medzi excesívnym používaním internetu a sebakontrolou. Výskumné otázky sme formulovali v nasledovnom znení:

VO1: Aký je výskyt excesívneho používania internetu u žiakov.

VO2: Existuje štatisticky významný rozdiel vo výskyte excesívneho používania internetu u žiakov z hľadiska pohlavia a typu školy.

VO3: Aká je úroveň sebakontroly u žiakov.

VO4: Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni sebakontroly u žiakov z hľadiska pohlavia a typu školy.

VO5: Existuje štatisticky významný vzťah medzi používaním internetu a sebakontrolou.

VO6: Existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaním internetu a mierou sebakontroly u žiakov.

METÓDY

Charakteristika výskumného súboru

Výskumný súbor pozostával zo ($N = 145$) žiakov druhého stupňa základných škôl a žiakov stredných škôl zo Žiliny, Banskej Bystrice a Rimavskej Soboty. Išlo o príležitostný výber, ktorého rozcenenie z hľadiska pohlavia bolo približne rovnomerné. Chlapcov bolo ($n = 75$) a dievčat ($n = 70$).

Metódy zberu a spracovania dát

Zber dát prebiehal v roku 2024. Výskumu má navrhovaný kvantitatívny dizajn, v ktorom sme zvolili dotazníkovú metódu. Nami vytvorená dotazníková batéria pozostávala z dvoch nasledovných škál:

Na zistenie excesívneho používania internetu sme použili dotazník *Compulsive Internet Use Scale* (CIUS), Meerkerk et al. (2009). Uvedený nástroj pozostáva zo 14-tich položiek. Položky tvoria jednotlivé výroky, na ktoré respondenti volia odpoveď prostredníctvom päťstupňovej škály: *0 = nikdy*, *1 = zriedka*, *2 = niekedy*, *3 = často*, *4 = veľmi často*. Uvedený nástroj bol použitý ako jednodimenzionálny. Na základe Kolmogorov-Smirnovho testu ($p = 0,744$) môžeme považovať premennú CIUS za normálne rozloženú. Reliabilitu sme zisťovali prostredníctvom Crombachovo alfa, ktorého hodnota pre škálu CIUS bola 0,877.

Scale (BSCS), Tangney et al. (2004). Dotazník slúži na meranie úrovne dispozičnej sebakontroly. Pozostáva z 13-tich výrokov, na ktoré respondenti volia odpoveď prostredníctvom päťstupňovej škály: *1 = nie je pravda*, *2 = skôr nie je pravda*, *3 = tak na pol*, *4 = skôr je pravda*, *5 = je pravda*. Na základe Kolmogorov-Smirnovho testu ($p = 0,353$) môžeme považovať premennú za normálne rozloženú. Reliabilitu sme zisťovali prostredníctvom Crombachovo alfa, ktorého hodnota pre škálu sebakontrola bola 0,842.

Na spracovanie a analýzu kvantitatívnych dát sme použili deskriptívne štatistické metódy. Analýza získaných dát bola spracovaná i v rovine štatistickej inferencie a vecnej signifikancie. Vzťah medzi jednotlivými premennými bol preverovaný prostredníctvom korelačnej analýzy (Pearson). Rozdiely medzi premennými boli testované prostredníctvom parametrického testu (Studentov t-test). Výberu štatistických testov predchádzalo testovanie normality premenných. Získané dáta boli analyzované v programe Excel, Jasp.

VÝSLEDKY

Na identifikovanie excesívnych používateľov internetu sme vychádzali zo štúdie autorov Meerkerk et al. (2009), ktorí pre škálu CIUS odporúčajú hodnotu cut off skóre 28 a viac bodov. Uvedenú hodnotu dosiahlo z celkového množstva ($N = 145$) 53 respondentov, pričom dievčat bolo ($n = 33$) a chlapcov ($n = 20$).

Následne bolo našou intenciou zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v excesívnom používaní internetu u žiakov z hľadiska pohlavia a typu školy. Na porovnanie rozdielov sme použili Studentov t-test. Z výsledkov môžeme konštatovať, že neexistujú štatisticky ani vecne významné rozdiely v miere excesívneho používania internetu medzi pohlaviami ani typom školy.

V miere sebakontroly skórovali vyššie chlapci ($AM = 40,1$) než dievčatá ($AM = 35,9$). Môžeme konštatovať, že v dispozičnej miere sebakontroly sa výsledky chlapcov pohybovali tesne okolo hodnoty priemernej sebakontroly.

Ďalej nás zaujímalo, či existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni sebakontroly z hľadiska pohlavia a typu školy. Na porovnanie rozdielov sme použili Studentov t-test. Výsledky ukazujú, že medzi chlapcami a dievčatami existuje štatisticky významný rozdiel ($p < 0,05$) v prospech chlapcov. Na základe Cohenovho ($d = 0,434$) išlo o vecne stredný rozdiel. Medzi typom školy a sebakontrolou neexistoval štatisticky ani vecne významný rozdiel.

Korelačnou analýzou vzájomných vzťahov bolo zistené, že medzi používaním internetu a sebakontrolou existoval štatisticky i vecne významný vzťah. Išlo o silný, negatívny vzťah na hladine významnosti ($p < 0,001$, Pearsonovo $r = -0.618$). Zároveň bol preukázaný štatisticky i vecne významný vzťah medzi excesívnym používaním internetu a mierou sebakontroly u žiakov. Išlo o o stredný silný negatívny vzťah na hladine významnosti ($p < 0,05$, Pearsonovo $r = -0.320$).

DISKUSIA

Napriek rozdielnym metódam pri skúmaní výskytu excesívnosti môžeme konštatovať narastajúce tendencie excesívneho používania internetu. V našom výskume bolo identifikovaných 36,5 % excesívnych používateľov internetu. Výskum v danej oblasti realizovaný Holdošom et al. (2023) identifikoval 27,7 % detí a mladých, ktorí spĺňali aspoň jeden znak excesívnosti. Dulovics et al. (2023), ktorí použili dotazník CIUS identifikovali 56,6 % excesívnych používateľov. Z hľadiska medzipohlavných rozdielov sme nezistili štatisticky významné rozdiely v úrovni excesívnosti, ale deskriptívna analýza ukázala, že viac excesívnych používateľov bolo dievčat 22,7 % než chlapcov 13,8 %. Typ školy nebol potvrdený ako štatisticky významný prvok ovplyvňujúci úroveň excesívnosti.

V úrovni sebakontroly dosiahli vyššie skóre chlapci. Išlo o štatisticky významný stredný medzipohlavný rozdiel na hladine významnosti ($p < 0,05$, Cohenovho $d = 0,434$). Typ školy sa nepreukázal ako štatisticky významný prvok.

Z výsledkov môžeme konštatovať, že medzi používaním internetu a sebakontrolou existoval štatisticky i vecne významný vzťah. Išlo o silný, negatívny vzťah na hladine významnosti ($p < 0,001$, Pearsonovo $r = -0.618$). K podobným zisteniam pri

súvisie sebakontroly a používania internetu dospeli i (Blachnio & Przepiorka, 2015; Gentile et al., 2011; La Rose et al., 2003). Zároveň bol identifikovaný súvis medzi excesívnymi používateľmi internetu a mierou ich sebakontroly. Išlo o stredne silný negatívny vzťah na hladine významnosti ($p < 0,05$, Pearsonovo $r = -0.320$).

Za limity nášho výskumu považujeme nereprezentatívny výber vzorky, čím naše zistenia nemôžeme zovšeobecniť. Rovnako možná neúprimnosť respondentov pri odpovediach mohla spôsobiť skreslenie výsledkov. V rovine štatistického spracovania dát bude v budúcom výskume žiaduce uskutočniť štatistickú analýzu údajov a prezentovanie výsledkov nielen v rovine štatistickej deskripcie, inferencie a vecnej signifikancie, ale i v rovine multivariačnej analýzy vzťahov.

ZÁVER

V závere môžeme vyjadriť, že naše zistenia potvrdzujú existenciu súvisu medzi sebakontrolou a používaním internetu ako i excesívnym používaním internetu. Uvedené zistenia môžu prispieť nielen k efektívnejšej prevencii excesívneho používania internetu, ale rovnako môžu viesť k prehĺbeniu vedeckého poznania uvedenej problematiky.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Baumeister, R. F. (2002). Yielding to temptation: self-control failure, Impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670 – 678
- Baumeister, R. F. (2003). Ego depletion and self-regulation failure: A resource model of self-control. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 27(2) 281 – 284. <https://doi.org/10.1097/01.ALC.0000060879.61384.A4>
- Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377 – 383. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>
- Blachnio, A., & Przepiorka, A. (2016). Dysfunction of self-regulation and self-control. In *Facebook addiction. Psychiatrist*, 87, 493–500. <https://doi.org/10.1007/s11126-015-9403-1>
- Blinka, L., Škařupová, K., Ševčíková, A., Licehammerová, Š., & Vondráčková, P. (2015). *Online závislosti*. Grada Publishing
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187 – 195. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(00)00041-8)
- Dulovics, M., Niklová, M., & Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnerabilita detí a mládeže*. Belianum

- Gentile, D. A., Choo, H., Liao, A., Sin, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319 – 329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Griffiths, M. (2005). A “components” model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191 – 197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Holdoš, J. (2013). Závislosť vysokoškolákov od internetu *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 47(2), 162 – 174
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Husák, M. (2020). *Slovenské deti a dospievajúci na internete Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika*. Katolícka univerzita v Ružomberku.
- La Rose, R., Eastin, S. M., & Lin, A. C. (2003). Unregulated internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225-253. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01
- Lichner, V., & Šlosar, D. (2017). *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
- Lovaš, L., Vasková, K., Vavricová, M., & Holevová, B. (2011). *Osobnostné a situačné faktory sebakontroly*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
- Meerkerk, G. J., Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some psychometric properties. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(1), 1 – 6.
- Smahel, D., & Blinka, I. (2012). Excessive internet use among European children. *Children, Risk and Safety on the Internet*, 191 – 204. <https://doi.org/10.1332/policypres/9781847428837.003.0015>
- Šavrnachová, M., Holdoš, J., & Almašinová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Belianum
- Tangney, P. J., Baumeister, F. J., & Boone, L. A. (2004) . High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 272–322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Young, K. S. (2011). CBT-IA: The first treatment model for Internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 304 – 312. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.25.4.304>

ÚROVEŇ INFORMAČNEJ A DÁTOVEJ GRAMOTNOSTI BUDÚCICH UČITEĽOV: ANALÝZA KOMPONENTU TVORBA DIGITÁLNEHO OBSAHU

The level of information and data literacy of future teachers:
Analysis of the Digital Content Creation component

Natália Hrkotáčová¹

¹ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,
Dražovská 4, 949 74 Nitra

ABSTRAKT

Cieľom štúdie je poukázať na výsledky skúmania úrovne informačnej a dátovej gramotnosti študentov učiteľských študijných programov v rámci konkrétneho komponentu Tvorba digitálneho obsahu. Štúdia sa zameriava na komplexné hodnotenie pripravenosti budúcich učiteľov na prácu a využívanie informačných a komunikačných technológií (IKT) v pedagogickom procese, pričom osobitný dôraz kladie na schopnosť vytvárať, hodnotiť aplikovať digitálne materiály vo vzdelávacom kontexte. Metodologicky je štúdia postavená na „kvázi experimente“. Analytické rámce aplikované v tejto štúdií zahŕňajú teoretické a praktické aspekty informačnej a dátovej gramotnosti, s dôrazom na pedagogické prístupy a metodológie. Primárnym zdrojom dát výskumu je zahrnutá analýza výsledkov testovania konkrétnej vzorky študentov učiteľských študijných programov v rámci ich pregraduálnej prípravy pomocou meracieho nástroja europass. Výsledky štúdie poskytujú holistický prehľad o aktuálnom stave informačnej a dátovej gramotnosti u konkrétnej výskumnej vzorky študentov učiteľských študijných programov v rámci ich pregraduálnej prípravy, identifikujú kritické kompetencie a kľúčové oblasti vyžadujúce zlepšenie. Na základe získaných empirických dát sú formulované odporúčania pre implementáciu inovatívnych vzdelávacích stratégií, ktoré majú potenciál zvýšiť úroveň informačnej a dátovej gramotnosti v komponente Tvorba digitálneho obsahu a pripraviť budúcich učiteľov na efektívne zvládanie výziev digitálnej éry.

Kľúčové slová: pregraduálna príprava; tvorba digitálneho obsahu; informačná a dátová gramotnosť; príprava budúcich učiteľov; europass.

ABSTRACT

The aim of the study is to highlight the results of the research on the level of information and data literacy of students of teacher education programmes within the specific component of Digital Content Creation. The study focuses on a comprehensive assessment of the readiness of future teachers to work and use information and communication technologies (ICT) in the pedagogical process, with particular emphasis on the ability to create, evaluate and apply digital materials in an educational context. Methodologically, the study is based on a "quasi-experiment". The analytical frameworks applied in this study include theoretical and practical aspects of information and data literacy, with an emphasis on pedagogical approaches and methodologies. The primary source of research data is the analysis of the results of testing a specific sample of students of teacher education programmes within their undergraduate training using the Europass measurement tool. The results of the study provide a holistic overview of the current state of information and data literacy in a specific research sample of students of teacher education programmes within their undergraduate training, identifying critical competencies and key areas requiring improvement. Based on the empirical data obtained, recommendations are formulated for the implementation of innovative educational strategies that have the potential to increase the level of information and data literacy in the Digital Content Creation component and prepare future teachers to effectively manage the challenges of the digital era.

Keywords: undergraduate preparation; digital content creation; information and data literacy; training of future teachers; europass.

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Tému digitalizácie vzdelávania a tvorby digitálnych učebníc i iných učebných materiálov, možno v súčasnosti považovať za jeden z najvýznamnejších fenoménov transformácie a formovania vzdelávacích systémov na celom svete. Tento dynamický a komplexný proces sa neobmedzuje výlučne na implementáciu technologických prvkov do školského prostredia, ale zahŕňa i komplexný prerod pedagogických prístupov, metód, foriem, interakcií medzi pedagógmi a žiakmi (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012). Téma digitalizácie v školách a tvorby digitálnych učebníc i digitálnych učebných materiálov, vyplýva priamo z cieľov plánu obnovy avšak vedecké poznanie o vzťahu digitálnych učebníc a učebných výsledkov môžeme považovať za nedostatočné (Čapek, 1985).

V oblasti výchovy a vzdelávania predstavuje digitalizácia vyučovania významný krok vpred, odrážajúci okrem spoločenských trendov i trendy globálne technologické (Kosová, 2012). Zavádzanie digitálnych komponentov do výchovno-vzdelávacieho

procesu umožňuje vytváranie interaktívneho i dynamického učebného prostredia, zvyšujúceho motiváciu a záujem o učebnú látku, uľahčujúceho nadobúdanie a osvojovanie vedomostí, zručností, návykov, tiež rešpektujúceho individuálne potreby jednotlivca, i podporujúceho jeho aktívnu participáciu (Čapek, 2015). Aspekt interaktivity možno badať predovšetkým v konkrétnych interaktívnych učebných materiáloch zvyšujúcich motiváciu a angažovanosť žiakov, ktoré moderné technológie umožňujú produkovať jednotlivcovi (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012). Implementáciu digitálnych prostriedkov do vzdelávania v posledných rokoch možno považovať za prioritu školských politík rozvinutých krajín. Ako príčinu dynamických ekonomických a sociálnych zmien, zavádzania digitálnej agendy do verejnej správy, automatizácie priemyselného sektora, objavovania nových možností spracovávanía, šírenia a manipulácie s informáciami, nových podôb interakcií a komunikácie na diaľku, je potrebné označiť v prvom rade rozmach nových technológií (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012). Odborníci v danej oblasti sa zhodujú, že otvorenosť vzdelávania novým metódam a spôsobom vyučovania a učenia prostredníctvom digitálnych technológií, rozvíjanie informatického myslenia študentov na všetkých typoch a stupňoch škôl, zlepšenie kompetencií v oblasti práce s digitálnymi technológiami a informáciami v komplexnosti, sú viac ako dôležité (Lorenzová, Jirkovská, Mynaříková, 2020). V praxi sa však príprava budúcich pedagógov v kontexte manipulácie s digitálnymi komponentmi či samotnej tvorby pre potreby výchovno-vzdelávacieho procesu javí ako nedostatočná a vo veľkej miere sa nesťíha a nedokáže prispôbovať tempu rozvoja digitálnych technológií (Suchožová, 2014).

Kontinuálne zavádzanie najmodernejších informačno-komunikačných technológií do jednotlivých oblastí školstva, obzvlášť do procesu výchovy a vzdelávania, školenia pedagógov pre možnosť ich aktívnej implementácie do procesu výučby či tvorbu e-learningového obsahu, možno považovať za jedny z kľúčových faktorov zvyšovania úrovne vzdelanosti na území Slovenskej republiky. Dnešnú spoločnosť vnímame ako „informačnú“, vychádzajúc pritom zo základných aspektov civilizačnej gramotnosti súčasného jedinca. Aby mohli pedagógovia dôsledne naplňovať svoje poslanie, je preto nevyhnutné rozvíjať i úroveň ich informačnej a dátovej gramotnosti (Rácová, Labischová, 2012). Na aktuálne potreby spoločnosti má za úlohu reagovať národný projekt „Digitálna transformácia vzdelávania a školy“ (DiTEdu), ktorý v snahe o budovanie trvalo udržateľného systému podpory digitálnej transformácie vzdelávania na základe výskumu v praxi a vyhodnocovania relevantných dát, má poskytnúť adresnú podporu v podobe vzdelávacích programov pre školských digitálnych koordinátorov, riaditeľov, pedagógov, či v podobe metodických materiálov školám na území Slovenskej republiky. Zámery DiTEdu reflektujú predovšetkým dynamické zmeny, ktoré sú digitálnou dobou vnášané do

spoločnosti, vychádzajúc pritom zo strategického dokumentu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a mládeže SR – Program informatizácie školstva do roku 2030. Súčasťou budovania podpory je vznik Národného centra pre digitálnu transformáciu vzdelávania v akademickom prostredí. Cieľom tohto národného projektu je tiež adaptácia rámca EÚ DigCompEdu do vzdelávania pedagógov i odborných zamestnancov. Realizácia prvých aktivít začala v septembri 2023, ukončenie projektu je naplánované k 31. augustu 2028. (Národný projekt „Digitálna transformácia vzdelávania a školy“, 2024).

DIGITÁLNA KOMPETENCIA PEDAGÓGA

Európska komisia navrhla dva rámce pre digitálnu kompetenciu:

- 1. rámec pre občanov;**
- 2. rámec pre učiteľov, odborných spolupracovníkov, riaditeľov a administratívnych pracovníkov** (Európska komisia. Council Recommendation – Key competences for lifelong learning, 2006). Rámce vznikli ako výsledok toho, že technológia rýchlo napreduje a je potrebné s ňou držať krok. Rámec pre digitálnu kompetenciu občanov bol vytvorený s cieľom určiť súčasné znalosti a spôsoby ich ďalšieho zlepšenia. Rámcom pre digitálnu kompetenciu učiteľov je súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré sa považujú za nevyhnutné pri plnení úloh s využitím digitálnych technológií vo vzdelávacích inštitúciách.

Digitálna kompetencia je rozdelená do piatich oblastí:

- 1. informácia** – identifikácia, lokalizácia, získavanie, ukladanie, organizovanie, analýza a overovanie digitálnych informácií;
- 2. komunikácia** – komunikácia v digitálnom prostredí, zdieľanie digitálneho obsahu prostredníctvom internetových nástrojov, prepojenie a spolupráca s ostatnými;
- 3. vytváranie obsahu** – tvorba, úprava, integrácia a vývoj digitálneho obsahu, tvorivé vyjadrenie a zároveň rešpektovanie licencií a autorských práv;
- 4. bezpečnosť** – osobná ochrana a ochrana údajov, digitálna identita a prijímanie bezpečnostných opatrení;
- 5. riešenie problémov** – používanie vhodných digitálnych nástrojov na riešenie problémov.

Podľa manuálu na používanie užívateľského rámca digitálnych kompetencií v škole digitálne kompetentný učiteľ disponuje:

- povedomím o využívaní integrácie digitálnych technológií, ako aj schopností, riadenia procesu integrácie digitálnych technológií do vzdelávacieho procesu;
- schopnosťou aktívne využívať digitálne technológie vo svojej výchovnovzdelávacej práci a pre vlastný profesionálny rozvoj prostredníctvom celoživotného vzdelávania;

3. schopnosťou vybrať si najvhodnejšiu digitálnu technológiu na navrhovanie a riadenie vyučovacích a vzdelávacích procesov v digitálnom prostredí;
4. schopnosťou realizovať plánované vzdelávacie výstupy;
5. schopnosťou využívať digitálne technológie na komunikáciu a spoluprácu, zúčastňovať sa na projektoch v odborných komunitách prostredníctvom tímovej práce, schopnosťou rozpoznávať a riešiť problémy pomocou digitálnej techniky;
6. schopnosťou sebahodnotiť vlastné digitálne kompetencie a riadiť ich rozvoj (Vuorikari, 2024).

Okrem všeobecných digitálnych kompetencií, rámec zahŕňa tiež dimenziu kompetencie pre aplikáciu digitálnych technológií vo vzdelávaní. Dimenzia je spracovaná prostredníctvom troch oblastí:

- 1. Vyučovanie a učenie s využitím digitálnych technológií.;**
- 2. Práca v školskom prostredí.;**
- 3. Profesionálne vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie.**

Dimenzia sa zameriava na znalosti, zručnosti a postoje potrebné na používanie digitálnych technológií. Tretia dimenzia sa nazýva „Digitálne kompetencie pre riadenie školy“ a je rozpracovaná prostredníctvom dimenzie plánovania a riadenia. Týka sa vedomostí, zručností a postojov k využívaniu digitálnych technológií a digitálnych zdrojov na aplikáciu pri plánovaní a riadení práce v škole (Zuvić et al., 2016). Každá z týchto dimenzií je interpretovaná prostredníctvom troch úrovní zložitosti. Začiatková úroveň sa vzťahuje na oblasť vedomostí pre jednoduché používanie nástrojov digitálnych technológií, oblasť zručností pre používanie základných funkcií nástroja a postoje k používaniu nástrojov digitálnych technológií. Stredná úroveň v oblasti vedomostí vyžaduje hlbšie znalosti o používaní nástrojov digitálnych technológií z hľadiska aplikácie. V oblasti zručností má jednotlivec väčší rozsah využitia funkčnosti nástroja digitálnych technológií. V oblasti postojov sa presadzuje hlbšia aplikácia digitálnych technológií v zmysle pravidelného používania tak, aby jednotlivec úspešne vykonával zložitejšie úlohy. Pokročilá úroveň v oblasti vedomostí znamená nezávislosť jednotlivca v organizácii a schopnosť inovovať. V oblasti zručností je samozrejmosťou vykonávanie zložitejších úloh, pričom v oblasti postojov je jedinec zodpovedný, sebestačný a sebavedomý v aplikácii digitálnych technológií (Vuorikari, 2024).

S témou digitalizácie veľmi úzko súvisí úroveň digitálnych zručností jednotlivca, na ktorú sa zameralo hneď niekoľko výskumov. Vo fínskom Lahti (Lahti University of Applied Sciences – LUAS) sa uskutočnil výskum názorov, pocitov a postojov k digitalizácii a rozvoju kompetencií. Výskumu preukázal, že len 7,4% učiteľov myslí, že má slabé digitálne zručnosti, zatiaľ čo 58% si myslí, že ich zručnosti sú vynikajúce alebo dobré. Čo sa týka školení v oblasti digitalizácie, väčšina učiteľov odpovedala, že školenia absolvovali menej ako päťkrát. Identifikovaná potreba

vzdelávania bola najmä v oblasti tvorby a úpravy digitálneho obsahu, používaní rôznych technológií v triede, nástrojov hodnotenia úspešnosti žiakov v prostredí digitálneho vzdelávania. Realizovaný výskum zistil, že digitalizácia nie je dostatočne zahrnutá do vzdelávania učiteľov a je potrebné ďalšie vzdelávanie, ale problémy vnímali v organizačných prekážkach (Koskinen, 2015). Na Malte sa výskum zamerl na otázky, ako učitelia využívajú technológie v praxi a ako odborná príprava môže prispieť k lepšej integrácii technológií. Uskutočnil sa v 118 základných školách. V kategórii informačného manažmentu, učitelia postupujú spravidla tak, že navrhnu vyučovaciu hodinu a hľadajú zdroje. Zasadzovali sa za spoluprácu a jej výhody pri práci so žiakmi v prípade, ak nevedia technológiu použiť. Väčšina učiteľov uviedla, že používa platformy len na zdieľanie nápadov a zdrojov, pre tvorbu obsahu nachádzajú zdroje online a používajú videá, PowerPointové prezentácie a interaktívne hry. Väčšina učiteľov sa pri používaní internetu v školách cíti bezpečne (Spiteri, Chang-Rundgren, 2017). Zhao a kol. realizovali výskum u 536 učiteľov vysokoškolského vzdelávania v Číne. Nástroj bol založený na európskom rámci DigComp, ktorý meral štyri zložky:

- 1. digitálne zručnosti;**
- 2. komunikáciu a spoluprácu;**
- 3. tvorbu digitálneho obsahu;**
- 4. bezpečnosť a riešenie problémov.**

Výsledky odhalili stredné až vysoké úrovne vnímaných zručností, zatiaľ čo muži – pedagógovia, uvádzali vyššie hodnoty ako učiteľky vo všetkých komponentoch DigComp (Zhao et al., 2021). J. Galasova a J. Duchovičová na vzorke 232 učiteľov na Slovensku a v Srbsku zistili, že učitelia ponímajú digitálnu zručnosť ako sociálnu interakciu prostredníctvom digitálnych technológií a rozvoj digitálnej gramotnosti považujú za dôležitý. Úroveň vlastnej digitálnej zručnosti respondentov považujú učitelia za výbornú, pričom viac si veria učitelia v Srbsku, najčastejšie sa učia od kolegov a vymieňaním skúseností s kolegami (viac preferované slovenskými učiteľmi) ako aj samoštúdiom (zvolené častejšie v prípade srbských pedagógov). Najväčší záujem v rámci ďalšieho vzdelávania majú učitelia na Slovensku o oblasť používania vzdelávacích platforiem a vybavenia a o efektívnu didaktiku výučby s podporou digitálnych technológií. V Srbsku respondenti najčastejšie uvádzali, že by sa chceli dozvedieť o vzdelávacích platformách a vybavení a o webových stránkach a nástrojoch. Digitálne technológie využívajú učitelia, ale tiež žiaci, podľa zistení častejšie v Srbsku. Podmienky školy, na základe ktorých dochádza k rozvoju digitálnej gramotnosti, sú Srbskými učiteľmi hodnotené na vyššej úrovni. Rovnako, dostatočné technické podmienky rozvoja digitálnej gramotnosti u žiakov, ale aj u učiteľov, udávali častejšie respondenti zo Srbska. Učitelia na Slovensku na rozdiel od kolegov zo Srbska zhodnotili úroveň digitálnej zručnosti žiakov ako vyššiu než

je zručnosť ich samých, najmä v oblastiach ako spracovanie prezentácií, ovládanie rôznych aplikácií a lepšie ovládanie práce s počítačom, rýchlejšie písanie, ovládanie klávesových skratiek a vyhľadávanie informácií. Z oblastí, v ktorých nie sú žiaci gramotnejší ako učitelia sú podľa zistení základné programy balíka Office, bezpečnosť a etika na internete, Celkovo učitelia hodnotili podmienky rozvoja digitálnej gramotnosti lepšie v Srbsku. Taktiež respondenti v Srbsku udávali častejšie skúsenosť s využívaním digitálnych technológií vo vyučovaní a mali k nim tiež pozitívny postoj častejšie, ako respondenti zo Slovenska. Slovenskí učitelia, rovnako ako srbskí, využívajú digitálne technológie najmä na vyhľadávanie informácií na internete, na prípravu úloh a cvičení pre žiakov, na zverejňovanie domácich úloh na vzdelávacej platforme. Na diferenciaciu obsahu a procesu učenia využívajú digitálne technológie menej často na Slovensku. Veľmi zriedkavo sú digitálne technológie využívané slovenskými učiteľmi na účasť na problémových aktivitách s ostatnými žiakmi a odborníkmi mimo školy a na vykonávanie experimentov a analyzovanie informácií so známymi výsledkami (Galasova, 2024). Výskum H. Delnaz identifikoval ako hlavné prekážky nízkeho používania digitálnych technológií vo vyučovacom procese nedostatok času na plánovanie a vyučovanie technologických lekcí a obmedzené schopnosti žiakov v oblasti sebaovládania a nezávislosti v prvých ročníkoch základných škôl (Delnaz, 2018). Výsledky štúdie J. Zahorca, A. Haskovej & M. Munka z roku 2021 prezentujú, že učitelia na Slovensku majú relatívne dostatočné digitálne zručnosti v aplikáciách ako Microsoft PowerPoint. Avšak, odporúčajú učiteľom venovať väčšiu pozornosť novým nástrojom ako sú napríklad: Sway, Mindomo, FreeMind (Teodorović, 2016). D. Labas upozornil na negatívny vplyv technológií vo vyučovaní a rozptýlenie, ktoré môžu technológie spôsobovať, preto je podľa autora potrebné zachovať konektivitu a interakciu medzi pedagógom a žiakom (Spitzer, 2018).

IDENTIFIKÁCIA ÚROVNE DIGITÁLNEJ KOMPETENCIE

Prvý zreteľný koncept informačnej a dátovej gramotnosti možno nájsť v 70. rokoch 20. storočia – termín „information literates“ v roku 1974 použil vtedajší prezident americkej asociácie Information Industry Association Paul Zurkowski vo vzťahu k jednotlivcom, vykazujúcim známky pripravenosti v oblasti funkčného využívania informačných zdrojov vo svojej práci. V poňatí Zurkovského za informačne gramotných možno považovať jednotlivcov pripravených používať informačné zdroje pri práci, využívať širokú škálu techník a informačných nástrojov pri riešení problémov (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004). Za ťažiskový determinant postavenia, fungovania a participácie jednotlivca v informačnom prostredí je nevyhnutné považovať individuálnu úroveň jeho informačnej a dátovej gramotnosti

(angl. information and data literacy), teda spôsobilosti primerane interagovať s informáciou so zámerom rozpoznať informačnú potrebu a žiadanú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a následne efektívne využiť aj v procese celoživotného vzdelávania (Levine-Clark, Carter, 2013). Najznámejšia definícia informačnej gramotnosti pochádza z dielne Americkej asociácie knižníc, na jej základe možno informačne gramotného človeka vnímať ako jednotlivca schopného vymedziť rozsah svojej informačnej potreby, efektívne vyhľadať potrebné informácie, kriticky vyhodnotiť zdroje a informácie v nich obsiahnuté, včleniť vybrané informácie do svojej vedomostnej bázy, na dosiahnutie špecifického účelu efektívne využiť konkrétne informácie, porozumieť ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom informácií a využívať ich legálne a eticky (ALA, 2000). Sakálová informačnú a dátovú gramotnosť definuje ako súhrn takých kompetencií jednotlivca, ktoré sú potrebné k efektívnemu vyhľadávaniu, hodnoteniu a využívaniu informácií a informačných zdrojov vzťahujúcich sa ku konkrétnej (informačnej) potrebe (Sakálová in Cenigová, 2018). Podľa Johnstona a Webberovej informačná a dátová gramotnosť predstavuje za účelom naplnenia informačnej potreby prostredníctvom akéhokoľvek kanála či média adaptáciu vhodného informačného správania, smerujúcu k etickému a správne využitiu informácií v spoločnosti (Webber, Johnston, 2010).

Problémy definovania informačnej a dátovej gramotnosti a definície samotnej, zrkadlia skutočnosť, že skúmaná problematika je viac ako rozsiahla a teoretické prístupy, ako aj čiastkové výskumy, zohľadňujú často len niektorý z jej kontextových faktorov. Okrem iného je na náročné potrebné považovať vymedzenie najpresnejšej a najvýstižnejšej definície, keďže pojem (ako aj samotný jav) informačnej a dátovej gramotnosti je pojmom dynamickým – vyvíja sa vzhľadom na aktuálne potreby sociálneho kontextu vo vzťahu ku konceptu vzdelávania a v súvislosti s aktuálnymi reformami, ale i vo vzťahu ku problematickým aspektom spoločnosti a pod. (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004). Osobitým problémom definovania pojmu aj naďalej zostáva sústredenosť množstva odborníkov na deskriptívny popis informačne gramotného človeka a jeho kompetencií, než na definíciu samotnej informačnej a dátovej gramotnosti ako socio-kultúrneho konštraktu. Takýto prístup však umožňuje vymedziť a modelovať kompetenčný rámec informačnej a dátovej gramotnosti (Webber, Johnston, 2010).

S digitalizáciou veľmi úzko súvisí i tvorba digitálneho obsahu. Podľa PortálDigi je na tvorbu digitálneho obsahu potrebné nazerať z aspektu schopnosti tvoriť a upravovať digitálny obsah v rôznych formách a vyjadrovať sa prostredníctvom digitálnych prostriedkov v kontexte digitálnej zručnosti ako kľúčovej kompetencie jednotlivca v súčasnej digitálnej dobe (PortálDigi, 2020). Podľa KISK – Edutech tvorba digitálneho obsahu zahŕňa vytváranie rôznych typov obsahu, od krátkych videí napr. na platforme TikTok až po sofistikované softvérové produkty (KISK-

Edutech, 2024). Na pojem bezpečnosť Brooks nazerá ako na multidimenzionálny koncept zahŕňajúci rôzne oblasti znalostí a praxe a tvrdí, že bezpečnosť nemôže byť definovaná jednoznačne, pretože závisí od aplikovaného kontextu (Brooks, 2009). Meerts bezpečnosť chápe ako stav, v ktorom neexistujú nijaké nebezpečenstvá, ani hrozby. Ide o veľmi širokú definíciu používanú v rôznych kontextoch, napr. nezamestnanosti, nehodách a pod. (Meerts, 2018). Podobne na pojem bezpečnosť nazerá Welch, ktorý o bezpečnosti hovorí ako o koncepte používanom v rôznych kontextoch a pre rôzne účely. Welch zdôrazňuje nevyhnutnosť určenia preferovaného významu slova pre odstránenie nejednoznačnosti (Welch, 2022). S bezpečnosťou v digitálnom priestore úzko súvisí riešenie problémov – proces riešenia alebo hľadania riešenia akéhokoľvek problému možno považovať nielen za súčasť procesu rozhodovania jednotlivca, ale aj za zručnosť patriacu medzi kognitívne schopnosti (Slovník pojmov CeMS, 2020).

STANOVENIE VÝSKUMNÉHO PROBLÉMU A FORMULÁCIA HYPOTÉZ

Formulovanie výskumného problému a výskumných hypotéz je kľúčové pre:

1. **zameranie a smerovanie výskumu;**
2. **organizáciu výskumu;**
3. **merateľnosť a analýzu výsledkov;**
4. **spoľahlivosť a platnosť;**
5. **komunikáciu záverov.**

V snahe o zadefinovanie úrovne digitálnych kompetencií študentov učiteľských študijných programov v konkrétnom konštrukte nevyhnutne formulujeme výskumný problém nasledovne: „*Aký je vplyv aplikácie digitálnych podôb učebníc a doplnkových digitálnych učebných materiálov do výučby v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania na úroveň ich digitálnej gramotnosti?*“ Výskumný problém je kauzálneho charakteru a konkretizujeme ho v kontexte jedného z konštruktov konceptu digitálna kompetencia: „*Aký je vplyv aplikácie digitálnych podôb učebníc a doplnkových digitálnych učebných materiálov do výučby na úroveň digitálnej gramotnosti v komponente tvorba digitálneho obsahu budúcich učiteľov?*“ Na základe uvedeného vyvodzujeme výskumnú hypotézu: „*Aplikácia digitálnych podôb učebníc a doplnkových digitálnych učebných materiálov do výučby má pozitívny vplyv na úroveň digitálnej gramotnosti v komponente tvorba digitálneho obsahu budúcich učiteľov.*“ Cieľom výskumu v kontexte aplikácie digitálnych foriem učebníc a doplnkových digitálnych učebných materiálov vo vyučovaní je zistiť vplyv digitálneho obsahu **na úroveň digitálnej gramotnosti v jednotlivých komponentoch.**

MERACÍ NÁSTROJ

Na identifikáciu úrovne digitálnej kompetencie budúcich učiteľov sme použili merací nástroj europass. Zvolený nástroj dokázal komplexne zmerať aspekty potrebné pre výskum, tiež je ľahko dostupný a iný vhodnejší nástroj na identifikáciu jednotlivých komponentov v rámci digitálnych kompetencií v jednotlivých komponentoch sme doposiaľ neobjavili.

Merací nástroj europass – online test vytvorený Európskou úniou pre možnosť overenia úrovne digitálnych zručností jednotlivca, dokáže zadefinovať úroveň digitálnych kompetencií jednotlivca v 6 úrovniach (úroveň 1 – 6) a v piatich kategóriách:

1. Informačná a dátová gramotnosť;
2. Komunikácia a spolupráca;
3. Tvorba digitálneho obsahu;
4. Riešenie problémov;
5. Bezpečnosť.

Po vypracovaní 10 základných uzavretých položiek konkrétnym študentom, z oblasti všetkých piatich kategórií, systém generuje potrebný počet doplňujúcich uzavretých položiek, pre možnosť vyhodnotenia všetkých piatich kategórií a zadefinovania výslednej úrovne digitálnych zručností študenta v každej kategórii samostatne a následne i sumárne. Systém vyhodnotením uzavretých položiek viažucich sa na každú kategóriu automaticky prideliť úroveň schopnostiam študenta v každej z uvedených oblastí. Pomocou voľby uzavretých položiek študentom systém vyhodnocuje do akej miery študent dokáže napr.: identifikovať podozrivé e-mailové správy, pracovať s online platformami, rozumie pojmom, dokáže nakonfigurovať nastavenie firewallu v rôznych zariadeniach, zamietnuť prístup k svojej zemepisnej polohe, znížiť spotrebu energie pri používaní zariadení a pod. (europass, 2024).

V rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu sa u jednotlivca posudzuje a vyhodnocuje schopnosť riešenia jasných, ale aj nepredvídateľných situácií – napr. či dokáže editovať alebo aj vytvárať digitálny obsah; či rozumie alebo nerozumie otázkam týkajúcich sa autorského práva a licencií; či má alebo nemá znalosti v oblasti programovania; či vie vytvárať alebo výlučne upravovať textové súbory; pripravovať multimediálne prezentácie; či pozná alebo nepozná programovacie jazyky; či dokáže alebo nedokáže editovať digitálny obsah vytvorený niekym iným a pod. V rámci komponentu je jedinec vždy zadefinovaný do úrovne 1 – 6.

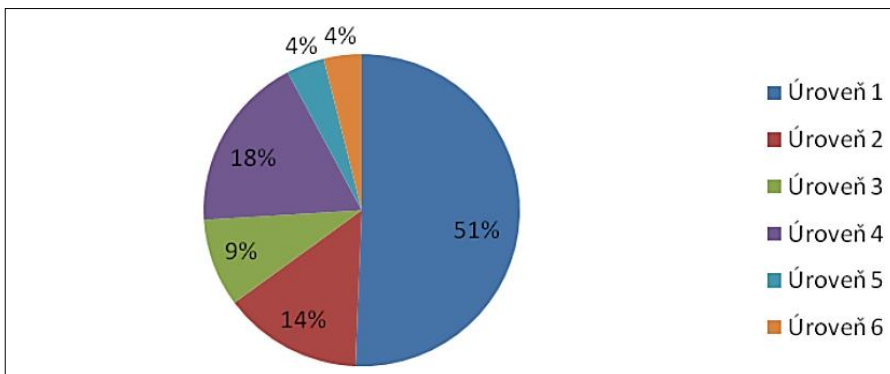
PILOTNÉ TESTOVANIE ÚROVNE DIGITÁLNEJ GRAMOTNOSTI V KOMPONENTE TVORBA DIGITÁLNEHO OBSAHU

V rámci pilotného predvýskumu sa pozornosť zamerala na úroveň digitálnych kompetencií študentov študijných programov: Predškolská a elementárna pedagogika a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Cieľom bolo zistenie účinnosti a vhodnosti vybraného meracieho nástroja a tiež či úroveň vstupných digitálnych kompetencií študentov Pedagogickej fakulty UKF v Nitre v predmetoch: Tvorba učebných materiálov k vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry a Základné gramatické zručnosti ovplyvní zapájanie práce s digitálnymi podobami učebníc a digitálnymi učebnými materiálmi. Výskumnú vzorku v rámci pilotného predvýskumu predstavovala kombinácia 77 študentov 1. ročníka štúdia magisterského študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, v kombinácii so študentmi 2. ročníka štúdia bakalárskeho študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika. Vstupné testovanie jednotlivých seminárnych skupín študentov bolo zrealizované na úvodných hodinách letného semestra akademického roku 2023/2024. Výstupné testovanie totožných seminárnych skupín prebehlo na záverečnej hodine oboch zvolených predmetov letného semestra akademického roku 2023/2024. Z výskumnej vzorky nebol vylúčený žiaden zo študentov.

Za jeden z cieľov pilotného výskumu možno považovať snahu overiť vhodnosť zvoleného meracieho nástroja europass, ktorý na základe výsledkov pilotného výskumu možno zadefinovať ako účinný vo vzťahu k potrebám ďalšieho výskumu, keďže dokáže adekvátne, v primeranej a požadovanej miere vyhodnotiť aspekty týkajúce sa informačnej a dátovej gramotnosti jednotlivca i navrhnúť podnety pre zvýšenie celkovej úrovne jednotlivca. Ďalším cieľom bolo získanie predbežných dát a overenie metodologických prístupov pred uskutočnením hlavného výskumu v rámci dizertačnej práce. Do konečnej analýzy bola zahrnutá celá výskumná vzorka, v procese realizácie pilotného testovania nebolo potrebné vyradiť ktoréhokoľvek účastníka, čo zabezpečuje úplnosť a integritu získaných dát. Pilotný výskum bol navrhnutý tak, aby sme v rámci jednej homogénnej vzorky dokázali kontrolovať, spracovať a interpretovať vstupné i výstupné premenné. Najmä analýza výstupných dát potvrdila cieľ pilotného testovania, a síce, že manipulácia a osvojovanie si práce s digitálnymi učebnicami a digitálnymi učebnými materiálmi v rámci pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva má schopnosť pozitívne vplyvať na úroveň ich digitálnych zručností, s čím súhlasí vyššia výstupná úroveň digitálnych zručností výskumnej vzorky vo všetkých komponentoch.

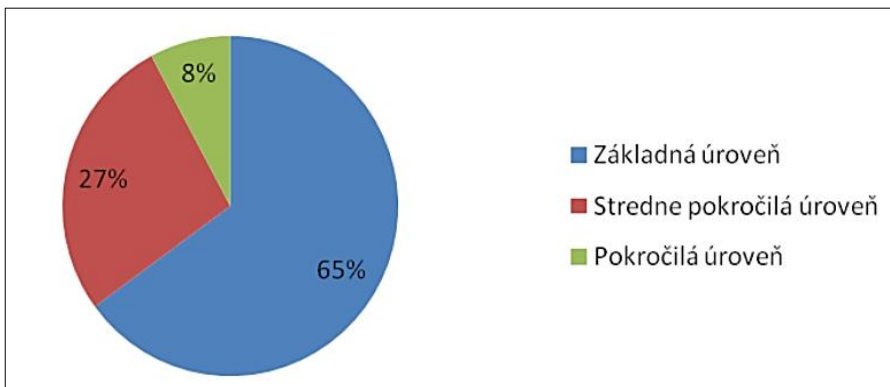
ZÁVER

Výsledná výskumná stratégia vychádza z predmetu výskumu a kladie si za cieľ **identifikovať úroveň digitálnej kompetencie budúcich učiteľov v jednotlivých komponentoch**. Zistenia v rámci komponentu predkladáme nasledovne, v podobe grafov:



Graf č.1 Vstupné dáta študentov v 6 úrovniach.

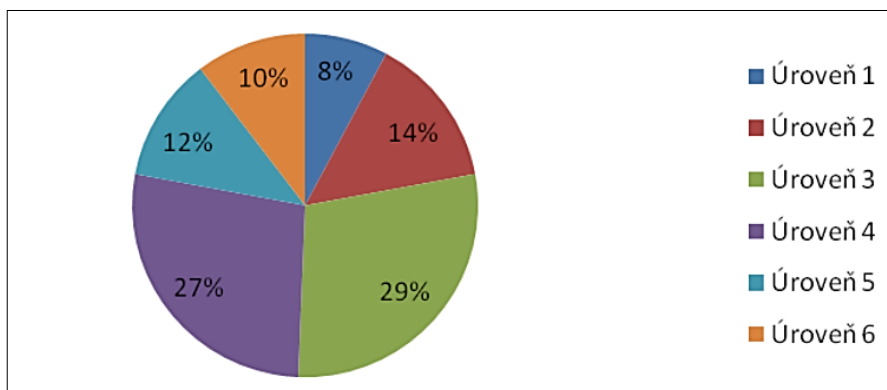
Vstupné dáta v rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu zo 77 respondentov tvorilo: Úroveň 1 – 51% (39 respondentov); Úroveň 2 – 14% (11 respondentov); Úroveň 3 – 9% (7 respondentov); Úroveň 4 – 18% (14 respondentov); Úroveň 5 – 4% (3 respondenti); Úroveň 6 – 4% (3 respondenti). Úroveň 1 stojí najnižšie a Úroveň 6 stojí najvyššie.



Graf č.2 Vstupné dáta študentov v 3 úrovniach.

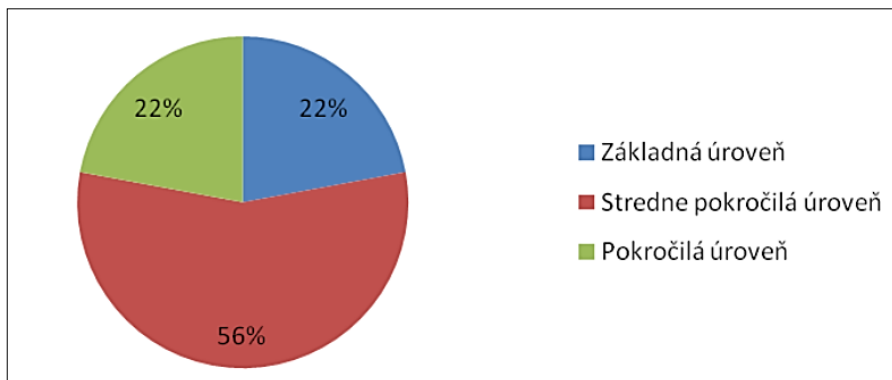
Vstupné dáta v rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu zo 77 respondentov tvorilo: Základná úroveň – 65% (50 respondentov); Stredne pokročilá úroveň – 27% (21 respondentov); Pokročilá úroveň – 8% (6 respondentov). Základná úroveň stojí najnižšie a Pokročilá úroveň stojí najvyššie.

Počas semestra sme do konkrétnych predmetov, už vyššie spomenutých, zakomponovávali rôzne prvky s cieľom zvýšenia digitálnych kompetencií jednotlivcov v jednotlivých komponentoch digitálnej gramotnosti. V rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu šlo napr. o prvky: práca s platformami pre tvorbu digitálneho obsahu; rozlišovanie typov platforiem; prvky týkajúce sa autorského práva a licencií a pod.



Graf č.3 Výstupné dáta študentov v 6 úrovniach.

Výstupné dáta v rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu zo 77 respondentov tvorilo: Úroveň 1 – 8% (6 respondentov); Úroveň 2 – 14% (11 respondentov); Úroveň 3 – 29% (22 respondentov); Úroveň 4 – 27% (21 respondentov); Úroveň 5 – 12% (9 respondentov); Úroveň 6 – 10% (8 respondentov). Úroveň 1 stojí najnižšie a Úroveň 6 stojí najvyššie. Na základe výstupných údajov možno konštatovať posun respondentov do vyšších úrovní, teda i zvýšenie úrovne digitálnych kompetencií respondentov v rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu.



Graf č.4 Výstupné dáta študentov v 3 úrovniach

Výstupné dáta v rámci komponentu Tvorba digitálneho obsahu zo 77 respondentov tvorilo: Základná úroveň – 22% (17 respondentov); Stredne pokročilá úroveň – 56% (43 respondentov); Pokročilá úroveň – 22% (17 respondentov). Základná úroveň stojí najnižšie a Pokročilá úroveň stojí najvyššie. Na základe analýzy prezentovaných dát potvrdzujeme stanovenú hypotézu a síce, že: „**Aplikácia** digitálnych podôb učebníc a doplnkových digitálnych učebných materiálov do výučby má pozitívny vplyv **na úroveň digitálnej gramotnosti v komponente tvorba digitálneho obsahu** budúcich učiteľov.“

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Bobot, V., Jakubeková, M., & Rurák, R. (2012). Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Brooks, D. J. (2009). What is security: Definition through knowledge categorization. Security Journal. [on-line], s. 225-239. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1057/sj.2008.18>> [cit. 30.11.2024]
- Čapek, V. et al. (1985). Didaktika dějepisu I. Praha: Univerzita Karlova.
- Čapek, R. (2015). Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada.
- Delnaz, H. (2018) Digital Literacy in Early Elementary School: Barriers and Support Systems in the Era of the Common Core. Dissertation Thesis. Kalifornia: Sam José State University.
- Dombrovská, M., Landová, H. & Tichá, L. (2024). Informační gramotnost - teorie a praxe v ČR. Národní knihovna: knihovnická revue. Praha. roč. 15, č. 1, s. 7-18.

- Galasova, J. (2024). Digitalizácia edukačného procesu v školskej praxi. Diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Koskinen, J. (2015). Digital competence development of teachers of Finnish higher education, case: Lahti UAS. Master's Thesis: Lahti University of Applied Sciences, s. 90-98.
- Kosová, B. et al. (2012). Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Levine-Clark, M. & Carter, T. M. (2013) ALA Glossary of Library and Information Science. Chicago. s. 133-135.
- Lorenzová, J., Jirkovská, B., & Mynaříková, L. (2020). Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. roč. 10, č. 2, s. 175-208.
- Meerts, C. (2018) Security: Concepts and Definitions. In Encyclopedia of Security and Emergency Management. [on-line], s. 1-3. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69891-5_94-2> [cit. 30.11.2024]
- Racová, B. & Labischová, D. (2012) Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Pedagogická orientace. roč. 22, č. 4, s. 516-519.
- Sakálová, E. (2018). Návrh štandardov informačnej gramotnosti. In: CENIGOVÁ, Rozália. Príručka pre školského knihovníka. [on-line], Bratislava. s. 213-222. Dostupné na internete: <http://www.spgk.sk/swift_data/source/2018/Prirucka_pre_skolskeho_knihovnika_2018.pdf> [cit 30.11.2024]
- Spiteri, M. & Chang-Rundgren, S.-N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence implications for continuing professional development. European Journal of Teacher Education. roč. 40, č. 4, s. 521-534.
- Spitzer, M. (2018). Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma. Medijska istraživanja. roč. 24, č. 2, s. 113-133.
- Suchožová, E. (2014). Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Teodorović, J. (2016). Samoprocjena i procjena informatičke pismenosti učitelja razredne nastave. [on-line], Osijek. s. 25-37. Dostupné na internete: <<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:911492>> [cit. 12.1.2024]
- Vuorikari, R. et al. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. [on-line], s. 9-16. Dostupné na internete: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>> [cit. 14.02.2024]
- Webber, S. & Johnston, B. (2010). Information Literacy in Higher Education: A review and case study. [on-line]. Dostupné na internete: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070309295>> [cit. 30.11.2024]

- Welch, D. A. (2022). Security: A Philosophical Investigation. [on-line], Cambridge. s. 27-29- Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1017/9781009270113>> [cit. 30.11.2024]
- Zhao, Y. et al. (2021). The impact of gender and years of teaching experience on college teachers' digital competence: An empirical study on teachers in Gansu agricultural university. [on-line], Switzerland. roč. 13, č. 8. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3390/su13084163>> [cit. 14.1.2024]
- Zuvić, M. et al. (2016). Priručnik za korištenje Okvira za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnog osoblja. [on-line], Zagreb. s. 55-70. Dostupné na internete: <<https://www.bib.irb.hr/967761>> [cit. 27.1.2024]

ZÁVISLOSTI A FÓBIE V ÉRE DIGITALIZÁCIE

ADDICTIONS AND PHOBIAS IN THE ERA OF DIGITALIZATION

Mária Hrobková¹

¹ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ABSTRAKT

V článku sa zaoberáme problematikou digitálnych závislostí a digitálnych fóbií, pričom charakterizujeme najčastejšie formy týchto javov a poukazujeme na výskumne zistenia, ktoré odhaľujú dopady závislosti a fóbie na jednotlivcov. Zameriavame sa na najčastejšie typy digitálnych závislostí, ako napríklad závislosť na internete, sociálnych sieťach, online hrách a nakupovaní. Taktiež sa venujeme digitálnym fóbiám, ako je nomofóbia, FOMO A FOBO. Digitálna éra priniesla so sebou množstvo závislostí a fóbií, ktoré výrazne ovplyvňujú naše každodenné životy a duševné zdravie.

Kľúčové slová: závislosť; fóbia; digitálna technológia.

ABSTRACT

In this article, we address the issue of digital addictions and digital phobias, characterizing the most common forms of these phenomena and highlighting research findings that reveal the impact of addictions and phobias on individuals. We focus on the most common types of digital addictions, such as internet addiction, social media addiction, online gaming addiction, and shopping addiction. We also discuss digital phobias, such as nomophobia, FOMO, and FOBO. The digital era has brought with it numerous addictions and phobias that significantly affect our daily lives and mental health.

Keywords: addiction; phobia; digital technology.

ÚVOD

Žijeme v ére, v ktorej technológia prevzala takmer každú časť nášho každodenného života. Smartfóny, tablety a počítače – všetky tieto zariadenia sa stali neoddeliteľnou súčasťou našich rutín. Väčšina ľudí v dnešnej dobe tvrdí, že si nevedia predstaviť

život bez digitálnej technológie. Dôležitejšia otázka však zostáva nezodpovedaná: môžu dnes ľudia žiť so závislosťou na digitálnych technológiách, alebo digitálnou fóbiou?

1. ZÁVISLOSTI NA DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÁCH

Technologická závislosť je stav, keď jednotlivci alebo skupiny ľudí nadmerne používajú technológie, čo môže mať negatívne dôsledky na ich fyzické, mentálne a sociálne zdravie. Alter (2025) tvrdí, že závislosť na technológiách je správanie, ktoré z každého používateľa robí zároveň podnecovateľa tejto závislosti. Stewart (1979) uvádza, že technologickú závislosť možno považovať za opak sebestačnosti. Závislosť od technológií môže mať rôzne formy a existuje niekoľko druhov digitálnych závislostí. Digitálna závislosť je impulzívna porucha kontroly, ktorá zahŕňa obsedantné používanie digitálnych technológií, médií a platforiem. Niektorí výskumníci zdôrazňujú, že je dôležité vyčleniť digitálnu závislosť z iných typov závislostí a považovať ju za problémové správanie s jedinečnými príčinami, príznakmi a dôsledkami (Panova & Carbonell, 2018). Medzi najčastejšie digitálne závislosti patri internetová závislosť, závislosť na sociálnych sieťach, online herná závislosť a závislosť na nakupovaní.

INTERNETOVÁ ZÁVISLOSŤ

Internetová závislosť je impulzívna porucha, ktorá sa prejavuje intenzívnym zaujatím používaním internetu, ťažkosťami so zvládaním času stráveného online, podráždením pri prerušení používania internetu a zníženou sociálnou interakciou v reálnom svete. (Tikhonov & Bogoslovskii, 2015). Podľa Caplana (2002) je otázne, do akej miery je internetová závislosť sama o sebe "závislosťou" alebo či jej príčiny súvisia s inými už existujúcimi stavmi, ktoré možno uspokojiť prostredníctvom internetu. Jedna konkrétna teória, na ktorú sa odkazuje v rámci mnohých rozvíjajúcich sa výskumov (King et al. 2012, Laier & Brand 2014) je kognitívno-behaviorálny model, ktorý navrhol Davis (2001). Tento model naznačuje, že maladaptívne myšlienkové vzorce predchádzajú behaviorálnym symptómom internetovej závislosti.

Výskumné zistenia:

Výskum publikovaný zahŕňajúcich 237 mladých ľudí s diagnózou internetovej závislosti. Štúdie použili magnetickú rezonanciu na skúmanie funkčnej konektivity mozgu účastníkov. Zistili zmeny v neurálnych sieťach, ktoré viedli k návykovému správaniu a zmenám v intelektuálnych schopnostiach, fyzickej koordinácii a duševnom zdraví. Hlavný autor Chang (2024) zdôraznil, že adolescencia je kľúčové obdobie, počas ktorého je mozog zraniteľný voči internetovej závislosti.

ZÁVISLOSŤ NA SOCIÁLNYH SIEŤACH

Sunday (2024) uvádza, že závislosť na sociálnych sieťach je behaviorálna závislosť, ktorá sa prejavuje nadmerným a nekontrolovateľným používaním platforiem sociálnych médií. Tento stav často negatívne ovplyvňuje osobný, sociálny a profesionálny život. Nedostatok kontroly nad používaním sociálnych médií môže viesť k zníženej produktivite, úzkosti a depresii. Ivanová (2025) uvádza, že negatívnymi účinkami sociálnych sietí sú kyberšikana a obťažovanie, narušenie spánku, problémy s vnímaním tela, pokles produktivity, obavy o súkromie, ako aj dezinformácie a falošné správy.

Výskumné zistenia:

Údaje z Regionálneho úradu WHO pre Európu (2024) odhaľujú prudký nárast problematického používania sociálnych médií medzi adolescentmi, pričom miera vzrástla zo 7 % v roku 2018 na 11 % v roku 2022. Tieto zistenia pochádzajú zo štúdie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), ktorá v roku 2022 skúmala takmer 280 000 mladých ľudí vo veku 11, 13 a 15 rokov v 44 krajinách a regiónoch v Európe, strednej Ázii a Kanade. Zistenia ukazujú, že viac ako 1 z 10 adolescentov (11 %) vykazoval známky problematického správania na sociálnych médiách, pričom mali problémy s kontrolou svojho používania a zažívali negatívne dôsledky. Dievčatá hlásili vyššiu úroveň problematického používania sociálnych médií ako chlapci (13 % vs 9 %). Viac ako tretina (36 %) mladých ľudí uviedla, že sú neustále v kontakte s priateľmi online, pričom najvyššia miera bola medzi 15-ročnými dievčatami (44 %).

ONLINE HERNÁ ZÁVISLOSŤ

Hra je vrodenná ľudská túžba, ktorá začína vo veľmi ranom detstve. Rozmanité možnosti, ktoré online hry ponúkajú pre nadšencov aj začiatočníkov, jasne zdôrazňujú široký pôvab týchto hier. Navyše, kombinácia online interakcií a sociálnych vplyvov môže ďalej posilňovať tento záujem. Tlak rovesníkov môže viesť k rôznym problémom (Silbereisen & Kastner, 1998), ktoré môžu mať za následok rozvoj patologického správania ako sú chemické a behaviorálne závislosti (Wölfling & Müller, 2009). Hartney (2023) uvádza, že nadmerné hranie online hier môže viesť k zanedbávaniu povinností, sociálnych vzťahov a zdravia. Medzi príznaky závislosti na videohrách patrí neustále premýšľanie o hrách, neschopnosť obmedziť čas hrania, pokračovanie v hraní napriek problémom a pocit podráždenia, ak nie je možné hrať.

Výskumné zistenia:

Výskum realizovala lekárska fakulta, Stanfordskej univerzity (Hoffman, 2025). Závislosť od videohier sa odhaduje na 1,7% až 10% populácie v USA. Najväčšie

miera závislosti je medzi mladšími ľuďmi, pričom priemerný vek hráča s závislosťou je 24 rokov.

Podľa výsledkov prieskumu o online hrách, ktorý v roku 2019 uskutočnila China Youth Network (2019) na vzorke 682 čínskych vysokoškolákov hrajúcich online hry, takmer 60 % účastníkov hralo hry viac ako 1 hodinu denne, viac ako 30 % zostávalo hore dlho do noci kvôli hraniam hier, viac ako 40 % si myslelo, že hranie hier ovplyvnilo ich fyzické zdravie, viac ako 70 % tvrdilo, že hry neovplyvnili ich štúdium, a viac ako 60 % minulo peniaze na online hry.

Závislosť na online hrách je často negatívne spájaná s učením študentov. Demir a Kutlu (2018) zistili, že závislosť na online hrách negatívne ovplyvňuje motiváciu študentov k učeniu. S rastúcou úrovňou závislosti študentov na hrách sa znižovala úroveň ich komunikačných zručností. Kanat, (2019) a Tsai et al. (2020) tiež poukázali na negatívnu koreláciu medzi závislosťou na online hrách a vzťahmi s rovesníkmi, ako aj postojmi študentov k učeniu. Podľa výsledkov validácie výskumného modelu bolo zistené, že závislosť na online hrách negatívne ovplyvňovala behaviorálne, emocionálne a kognitívne zapojenie.

ZÁVISLOSŤ NA ONLINE NAKUPOVANÍ

Correa (2020) uvádza, že nadmerné míňanie peňazí na online nakupovanie vedie k rozvoju závislosti na online nakupovaní. Tento stav sa nazýva oniomania a je definovaný ako obsedantný alebo nekontrolovateľný impulz k nákupu. Podľa Hartneyho (2019) závislosť od online nakupovania vedie k duševným chorobám, ktoré sa prejavujú rôznymi behaviorálnymi, finančnými, emocionálnymi a psychologickými problémami. Tieto poruchy spôsobujú, že život je celkovo náročný a komplikovaný. Následkom toho môžu nastať dlhodobé depresívne príznaky, ako únava, podráždenosť, pocit beznádeje, nespavosť a dokonca aj samovražedné myšlienky.

Výskumné zistenia:

Na zhromaždenie kvalitatívnych údajov bolo kontaktovaných 105 častých online nakupujúcich, z ktorých bolo náhodne vybraných 18 pre kvantitatívne údaje. Respondenti uviedli, že počas alebo po online nakupovaní zažívajú rôzne emócie, ako sú ľútosť, stres, obavy, vzrušenie a relaxácia. Štúdia zistila, že impulzy, ako sú potešenie, relaxácia, šťastie a zábava, sú hlavnými faktormi vedúcimi k závislosti na online nakupovaní (OSA). Existencia lacných produktov, široký výber, akcie a schopnosť porovnávať produkty sú ďalšími faktormi vedúcimi k OSA. Jednoduchosť použitia a praktickosť online nakupovania prispievajú k rozvoju OSA. Stres a nuda sú tiež faktory, ktoré prispievajú k OSA. Reálne nakupovanie umožňuje spotrebiteľom lepšie si uvedomiť, koľko vecí nakúpili, koľko peňazí minuli a koľko času strávili nakupovaním, čo môže pomôcť predchádzať OSA. Online nakupovanie

tieto vonkajšie obmedzenia neobsahuje, čo môže viesť k dlhšiemu nakupovaniu a väčšiemu sústredeniu na potešenie (Günüç & Keskin, 2016).

2. DIGITÁLNE FÓBIE

Fóbia - z gréckeho slova znamenajúceho "útek" alebo "teror" - je extrémny, iracionálny strach zo situácií, ktorých by sa väčšina ľudí nebála. Ľudia, ktorí majú fóbie, sa buď vyhýbajú situáciám, ktorých sa boja, alebo v nich zažívajú intenzívnu úzkosť (Palmer & Henderson, 2008). Čoraz častejšie vidíme, ako sa zúfalstvo z technologického presýtenia mení na vážne úzkostné poruchy, známe ako digitálne fóbie. Schrader (2023) uvádza, že digitálna úzkosť je úzko prepojená s našim používaním technológií a návykmi na sociálnych sieťach. Neustále kontrolovanie notifikácií a aktualizácií na sociálnych sieťach môže viesť k zvýšenému stresu a úzkosti. Tento jav je často spojený s pocitom, že musíme byť neustále dostupní a informovaní, čo môže negatívne ovplyvniť naše mentálne zdravie.

NOMOFOBIA

Tento výraz pochádza z Anglicka a vznikol spojením slov „nemobilný“ a „fóbia“, čo znamená strach a nepohodlie z toho, že nemáte mobilné zariadenie, keď ho potrebujete. Nomofóbia je považovaná za modernú poruchu a nedávno sa začala používať na opis úzkosti spôsobenej nedostupnosťou mobilného telefónu, osobného počítača alebo iného virtuálneho komunikačného zariadenia u ľudí, ktorí ich bežne používajú (King et al., 2013). Nomofóbia prispieva k rozvoju duševných porúch, problémov s osobnosťou, sebaúctou, osamelosťou a celkovým pocitom šťastia. Vzhľadom na charakteristiky súčasnej spoločnosti je dospievanie najkritickejším obdobím pre vznik nomofóbie, pretože mladí ľudia sú často najviac závislí na technológiách a sociálnych sieťach.

Výskumné zistenia:

Výskum bol vykonaný na Arabskej univerzite v Maname, v Bahrajne (Humood et al., 2021). Vo výskume sa preukázalo, že 70.76% ľudí má stredne až silné nomofóbne symptómy, pričom 20.81% ľudí má silné nomofóbie. Štúdia zistila, že univerzitní študenti sú najviac ovplyvnení, 25.46% z nich trpiacich silnou nomofóbiou. Výskum bol vykonaný na Medzinárodnej univerzite de La Rioja v Madride, v Španielsku. (León-Mejía et. al., 2021) Vo výskume sa preukázalo, že ženy a mladší ľudia sú viac náchylní na nomofóbiu. Prevalencia nomofóbie sa však veľmi líši podľa kritérií hodnotenia, s percentami "rizikových" účastníkov pohybujúcimi sa od 13% do 79%.

Výskum bol realizovaný na Arabskej univerzite v Maname, Bahrajne a Vysokej škole športu a fyzikálnej výživy v Sfax, v Tunisku. (Jahrami et. al, 2023) Výskum

zistil, že približne 20% ľudí má ľahké symptómy nomofóbie, 50% stredné symptómy a ďalších 20% ľudí má silné symptómy. Štúdia tiež zistila, že študenti zo západných kultúr sú najviac náchylní na silné symptómy.

FOMO

Táto skratka v anglickom jazyku znamená “Fear of Missing Out”, čo v slovenskom preklade znamená strach z toho, že zmeškáte niečo dôležité, čo sa deje online, napríklad novinky na sociálnych sieťach alebo e-mail. Przybylský et al. (2013) definovali FOMO ako všadeprítomný strach, že ostatní môžu zažívať obohacujúce skúsenosti, o ktoré prichádzame. FOMO môže výrazne ovplyvniť naše mentálne zdravie, vrátane zvýšenej úzkosti, nízkej sebaúcty a pocitov osamelosti. Môže tiež viesť k nutkavému správaniu, ako je neustále kontrolovanie a obnovovanie stránok sociálnych médií, aby sme udržali sociálne spojenia. Podľa Gupta & Sharma (2021) FOMO zahŕňa dva procesy: vnímanie, že niečo zmeškáte a nutkavé správanie na udržanie týchto sociálnych spojení. FOMO je spojené s rôznymi negatívnymi životnými skúsenosťami a pocitmi, pretože je považované za problematickú väzbu na sociálne médiá.

Výskumné zistenia

V čínskej štúdii univerzitných študentov výskumníci zistili, že negatívny afekt, ktorý je všeobecným rozmerom subjektívneho utrpenia a nepríjemného zapojenia, ktorý zahŕňa rôzne nepríjemné nálady, vrátane hnevu, znechutenia, viny, strachu a nervozity, bol spojený so zlým spánkom sprostredkovaným FoMO (Li et al., 2020). V izraelskej univerzitnej štúdii 40 účastníkov, ktorí merali používanie smartfónov v noci, bolo ohrozených zníženou kvalitou spánku a celkovým psychologickým zdravím (Shoval, 2020). V iránskej študentskej štúdii FoMO úzko súvisí s používaním sociálnych sietí a má negatívne účinky na akademický výkon. Účinky problematického používania internetu a reagovanie na časté upozornenia zahŕňajú opakované prepínanie medzi úlohami. To ovplyvňuje rozsah pozornosti, prerušuje prácu a celkovú produktivitu (Azizi et al., 2019).

Ďalší Výskum bol realizovaný v USA v laboratórnych a terénnych podmienkach, na celkovo viac ako 1000 účastníkov (Hayran et al., 2020). 58% percent účastníkov uviedlo, že vo všeobecnosti zažívajú FOMO, a 81 % uviedlo, že ho zažívajú príležitostne. Tieto výsledky naznačujú, že FOMO je bežne zažívaný afektívny stav. Výsledky ukázali, že účastníci v podmienkach FOMO boli menej ochotní zúčastniť sa ďalšej akcie 5,48% v porovnaní s kontrolnou skupinou 6,12%. Štúdia ukázala, že FOMO môže znížiť hodnotenie súčasných zážitkov a motivovať ľudí k tomu, aby hľadali iné zážitky. Rozdiely v ochote opakovať zážitok neboli spôsobené pocitmi ľútosti, čo naznačuje, že FOMO má samostatný vplyv na preferencie jednotlivcov.

FOBO

Táto skratka v anglickom jazyku znamená "Fear of Being Offline". Strach z toho, že budete offline, opisuje paniku a úzkosť, ktorú niektorí ľudia zažívajú, keď nemajú prístup k internetu. Úzko súvisí s nomofóbiou, teda strachom z toho, že nebudete mať k dispozícii svoj mobilný telefón. FOBO je vyvolaná možnosťou, že zmeškáte niečo dôležité, ak nebudete pripojení. Sutton (2018) uvádza, že FOBO môže negatívne ovplyvniť našu produktivitu, pretože neustále kontrolovanie e-mailov a notifikácií nás vyrušuje, čo sťažuje návrat k práci a stráca sa pracovný rytmus. Tento strach z toho, že budeme offline, a neustále pripútanie k telefónom nám tiež bráni byť plne prítomní s rodinou, priateľmi alebo pri užívaní si voľnočasových aktivít. FOBO spôsobuje pretrvávajúcu úzkosť, ktorá nás udržiava v strehu a pripravených reagovať na ďalšiu textovú správu alebo e-mailovú notifikáciu, čo môže viesť k pocitu neustáleho napätia.

Výskumné zistenia

Výskum *Coming of Age on Screens* (Choudhary, 2015) ktorý uskutočnila spoločnosť Crowd DNA na vzorke 11 165 mladých ľudí vo veku 13-24 rokov z 13 krajín a piatich kontinentov, nám poskytol hlboké poznatky o tom, ako títo ľudia cítia. Pre 70% mladých ľudí sú ich mobily a pripojenie na internet neoddeliteľnou časťou ich života. 70% trpí strachom z toho, že budú offline. Je pre nich absolútne nevyhnutné byť pripojení na internet, nech sú kdekoľvek. 46% sa cíti stratených, ak nemôžu pristupovať k svojim sociálnym sieťam.

ZÁVER

Zatiaľ čo závislosť na technológiách je spojená s kompulzívnym používaním a závislosťou, digitálna fobia je spojená s úzkosťami a strachom z nedostupnosti technológií. Obe digitálna závislosť a digitálna fobia môžu mať vážne následky na duševné a fyzické zdravie. Môžu viesť k zvýšenej úzkosti, depresii, problémom so spánkom a fyzickým problémom, ako sú bolesti chrbta a krku spôsobené dlhodobým sedením a nesprávnym držaním tela. Podľa odborníkov, ľudia trpiaci týmito problémami často uvádzajú, že ich každodenný život je výrazne narušený a nie sú schopní normálne fungovať. Je dôležité čo najskôr rozpoznať tieto problémy a hľadať spôsoby, ako ich efektívne riešiť, aby sme zlepšili celkovú pohodu a kvalitu života.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Alter, A. (2017). *Irresistible: The Rise of Addictive Technology and the Business of Keeping Us Hooked*, Penguin Press.
- Azizi S.M, & Soroush A, & Khatony A. (2019). The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical

- sciences: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 7(28), 2-8. [https://doi: 10.1186/s40359-019-0305-0](https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0).
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575.
- Correa G. (2020). Shopping Addiction Fueled By Online Shopping. In A. Acerid (Eds.) *Oniomania: A Phenomenological Study on Online Shopping Addiction. International Journal of Arts, Sciences and Education*, 3(1), 71-85.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8).
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among Internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10, 315–332. [https://doi: 10.15345/iojes.2018.05.020](https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.020).
- Gupta, M., & Sharma, A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases*. 9(19), 4881-4889. [https://doi: 10.12998/wjcc.v9.i19.4881](https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i19.4881).
- Günüş, S., & Keskin, A. D. (2016). Online Shopping Addiction: Symptoms, Causes and Effects. *The Turkish Journal on Addictions*. 3(3), 353–364. [https://doi:10.15805/addicta.2016.3.0104](https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0104).
- Hayran, C., Anik, L., & Gürhan-Canli, Z. (2020). A threat to loyalty: Fear of missing out (FOMO) leads to reluctance to repeat current experiences. *PLOS ONE*. 15(4), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232318>.
- Hartney E. (2019). Director of the Centre for Health Leadership and Research at Royal Roads University, Canada. Effect of Online Shopping Addiction on Mental Illness among Youth. In A. Acerid (Eds.) *Oniomania: A Phenomenological Study on Online Shopping Addiction. International Journal of Arts, Sciences and Education*. 3(1), 71-85.
- Hartney, E. (2023, 4. januára). *What Is Video Game Addiction?* <https://www.verywellmind.com/what-is-video-game-addiction-22333>
- Hoffman, K. S. (2025, 1. januára). *Video Game Addiction Statistics*. <https://www.addictionhelp.com/video-game-addiction/statistics/>
- Humood, A., Altooq, N., Altamimi, A., Almoosawi, H., Alzafiri, M., Bragazzi, N. L., Husn, M., & Jahrami, H. (2021). The Prevalence of Nomophobia by Population and by Research Tool: A Systematic Review, Meta-Analysis, and Meta-Regression. *Psych*. 3(2), 249-258. <https://doi.org/10.3390/psych3020019>.
- China Youth Network (2019, 15. apríla). *Survey on online games for college students*. http://edu.youth.cn/jyzx/jyxw/201904/t20190415_11926323.htm.

- Chang, M. L. Y., & Lee, I. O. (2024) Functional connectivity changes in the brain of adolescents with internet addiction: A systematic literature review of imaging studies. *PLOS Mental Health*, 1(1), 1-22.
- Choudhary, A. (2015, 5. januára). *Fear of Being Offline (FOBO), Prefer to Stay Connected Online Over Hanging Out [STUDY]*
<https://dazeinfo.com/2015/01/05/the-internet-social-media-usage-behaviour-fobo-india-usa-uk-china-study/>.
- Ivanova, V. (2025, 10. februára). *Social Media Addiction: Signs, Causes, Negative Effects, and Treatment*. <https://diamondrehabthailand.com/what-is-social-media-addiction/>.
- Jahrami, H., Trabelsi, K., Boukhris, O., Hussain, J.H., Alenezi, A.F., Humood, A., Saif, Z., Pandi-Perumal, S.R., & Seeman, M.V. (2023) The Prevalence of Mild, Moderate, and Severe Nomophobia Symptoms: A Systematic Review, Meta-Analysis, and Meta-Regression. *Behavioral Sciences*. 13, 35. <https://doi.org/10.3390/bs13010035>.
- Kanat, S. (2019). The relationship between digital game addiction, communication skills and loneliness perception levels of university students. *International Education Studies*, 12, 80–93. doi: 10.5539/ies.v12n11p80.
- King, A. L. S., Valença, A. M., & Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54.
<https://doi.org/10.1097/WNN.0b013e3181b7eabc>.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Griffiths, M. D., & Gradisar, M. (2012). Cognitive-behavioral approaches to outpatient treatment of Internet addiction in children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 68(11), 1185–1195.
- Laier, C., & Brand, M. (2014). Empirical evidence and theoretical considerations on factors contributing to cybersex addiction from a cognitive-behavioral view. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 21(4), 305–321.
- León-Mejía, A.C., Gutiérrez-Ortega, M., Serrano-Pintado, I., & González-Cabrera, J., A. (2021) A systematic review on nomophobia prevalence: Surfacing results and standard guidelines for future research. *PLoS ONE* 16(5).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250509>.
- Li, L., Griffiths, M., Mei S., & Niu Z. (2020) Fear of Missing Out and Smartphone Addiction Mediates the Relationship Between Positive and Negative Affect and Sleep Quality Among Chinese University Students. *Front Psychiatry*. 11, 877, 1-10. doi: 10.3389/fpsy.2020.00877.
- Palmer, & S., Henderson, A. (2008, júl). *Phobias - what, who, why and how to help*.
https://www.researchgate.net/publication/342658533_Phobias_what_who_why_and_how_to_help.

- Panova, T., & Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction? *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2), 252–259.
<https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.49>.
- Przybylski AK, Murayama K, DeHaan CR, & Gladwell V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*. 29, 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>.
- Shoval D, Tal N, & Tzischinsky O. (2020) Relationship of smartphone use at night with sleep quality and psychological well-being among healthy students: A pilot study. *Sleep Health*. 6(4), 495–497. doi: 10.1016/j.sleh.2020.01.011.
- Schrader, J., (2023, 13. marca). *Digital Anxiety. How technology and social media makes us anxious and what you can do about it*.
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/logged-in-and-stressed-out/202303/digital-anxiety>.
- Silbereisen, R. K. & Kastner, P. (1998). Jugend und Problemverhalten. Entwicklungspsychologische Perspektiven. In R. Oerter and L. Montada (eds), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (pp. 647-672). München: Psychologie Verlags Union.
- Stewart, F. (1979, 31. júla). *International Technology Transfer: Issues and Policy Options*.<https://documents1.worldbank.org/curated/en/581801468765906402/pdf/multi-page.pdf>.
- Sunday, I. N., (2024, 20. januára). *What Is Social Media Addiction? Understanding The Definition Of Social Media Addiction*. <https://internetisgood.com/what-is-social-media-addiction-the-definition-of-social-media-addiction/>.
- Sutton, C., (2018, 28. novembra). *FOBO: Fear of Being Offline*.
<https://www.clairestutton.com/fear-of-being-offline/>.
- Tsai, S. M., Wang, Y. Y., & Weng, C. M. (2020). A study on digital games internet addiction, peer relationships and learning attitude of senior grade of children in elementary school of Chiayi county. *Journal of Education and Learning*;. 9(3), 13–26. doi: 10.5539/jel.v9n3p13.
- Tikhonov, M. N., & Bogoslovskii, M. M. (2015). Internet addiction factors. *Automatic Documentation and Mathematical Linguistics*, 49(3), 96–102.
- World Health Organization (2024, 25. septembra). *Teens, screens and mental health* <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health>.
- Wölfling, K. & Müller, K. W. (2009). Computerspielsucht. In D. Batthyány and A. Pritz (eds), *Rausch ohne Drogen. Substanzgebundene Süchte* (pp. 291–308). New York: Springer.

KOGNITIVNÍ WELL-BEING V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ

COGNITIVE WELL-BEING ON SOCIAL MEDIA

Barbora Chlupová¹

¹ Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Klinika Adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, Apolinářská 4, 128 00, Praha 2

ABSTRAKT

Díky sociálním sítím a rychlému rozvoji chytrých telefonů došlo během krátké doby u jednotlivců i ve společnosti ke komplexním změnám, např. v přijímání a zpracovávání informací, komunikaci a struktuře každodenního života. Tyto rychlé změny ovšem přinesly zásadní výzvy pro kognitivní procesy, které ovlivňují nejen náš digitální, ale i celkový well-being. Příspěvek se věnuje konceptu kognitivního well-beingu a jeho propojení s užíváním digitálních technologií, s důrazem na sociální síť. Představuje konkrétní fenomény, jako jsou informační přetížení, přetížení technologiemi, technostres, nebo únava ze sociálních sítí, a to formou výsledků aktuálních studií. Příspěvek je doplněn konkrétní návrhy podpory kognitivního digitálního well-beingu.

Klíčová slova: kognitivní well-being, informační přetížení, přetížení technologiemi, technostres, únava ze sociálních sítí, podpora digitálního well-beingu.

ABSTRACT

Thanks to social media and the rapid development of smartphones, individuals and society have undergone complex changes in a short period of time, particularly in the way information is received and processed, how people communicate, and how daily life is structured. However, these rapid shifts have introduced significant challenges for cognitive processes, affecting not only our digital well-being but overall well-being as well. This paper explores the concept of cognitive well-being and its connection to digital technology use, with a particular focus on social media. It examines key phenomena such as information overload, technology overload, technostress, and social media fatigue through the lens of recent research findings. Additionally, the paper offers concrete recommendations for supporting cognitive digital well-being.

Keywords: cognitive well-being, information overload, technology overload, technostress, social media fatigue, digital well-being support.

Grantová podpora: Grantová Agentura ČR (no. 24-12662S)

Acknowledgements: Príspevok vychází částečně z diplomové práce autorky (Chlupová, B. 2024. *Podpora digitálního wellbeingu na sociálních sítích*. Diplomová práce, vedoucí Lukavská, Kateřina. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie). Text příspěvku byl stylisticky upraven s využitím AI asistence (ChatGPT). Obsah a argumentace zůstaly plně v režii autorky.

Kognitivní well-being v prostředí sociálních sítí

Aktuálně existuje předpoklad, že sociální sítě mají vliv na well-being svých uživatelů. Současné meta-analýzy naznačují slabý negativní vliv používání sociálních sítí na well-being (Kross et al., 2020; Meier & Reinecke, 2020), avšak výsledky nejsou konzistentní (Valkenburg, 2022). Dienlin & Johannes (2020) zjistili, že negativní dopad sociálních sítí je malý a závisí na typu užívání (např. aktivní vs. pasivní užívání). Meier & Reinecke (2020) ve své meta-analýze 34 studií upozorňují na složitost těchto vztahů v závislosti na indikátorech duševního zdraví. Významnou metodologickou výzvou je nejednotná konceptualizace klíčových pojmů, což podle Valkenburg (2022) přispívá k nekonzistenci výsledků.

Jedním z nejednotných klíčových pojmů je samotný digitální well-being, jeho definice je, oproti samotnému pojmu well-being, nejednotná (VandenAbeele & Nguyen, 2022), což získávání poznatků z metaanalýz komplikuje. Digitální well-being má aktuálně převážně zastřešující funkci, zahrnuje v sobě přínosy i rizika užívání digitálních technologií. Konceptualizace digitálního well-beingu do jednotlivých dimenzí navrhuje např. Závěry Rady o podpoře well-beingu v digitálním vzdělávání (2022) z jejich definice vyplývá, že digitální well-being lze kategorizovat do dimenzí fyzické, kognitivní, sociální a emocionální spokojenosti. Tato kategorizace se značně překrývá s kategorizací well-beingu obecného, např. MŠMT a Partnerství pro vzdělávání 2030+ kategorizují obecný well-being do dimenzí fyzické, emocionální, kognitivní, sociální a spirituální (Fryč et al., 2020).

Kategorizace do jednotlivých dimenzí může být přínosná pro zpřehlednění aktuální vědecké literatury týkající se digitálního well-beingu na sociálních sítích. Cílem tohoto příspěvku je zaměřit se na dimenzi kognitivně-motivačních aspektů digitálního well-beingu a představit některé konkrétní fenomény a vědecké studie z této oblasti.

KOGNICE V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ

Sociální síť, ale digitální technologie obecně, jsou obrovským zdrojem informací. Floridi (2014) popisuje vývoj lidské společnosti, ve vztahu k informacím, ve třech fázích: (1) předhistorie, která zachycuje dobu před zaznamenáváním informací, (2) historie, kdy společnost využívala a zaznamenané informace a (3) současná hyperhistorie, kde je společnost závislá na informačních a komunikačních technologiích, technologie jsou její hlavní charakteristikou. Přechod k hyper-hystorii vytváří difúzní prostředí, kdy se online i offline světy prolínají v jeden (Floridi, 2014). Takto dramatická změna, jakou se stal přechod do hyper-historie, se za existenci lidstva děje výjimečně, je tedy přirozené, že tato změna s sebou nese výzvy pro naše (nejen) kognitivní procesy. Tyto výzvy můžeme pozorovat např. v podobě různých fenoménů, jako jsou přetížení technologiemi, únava ze sociálních sítí, technostres a celkové informační přetížení.

INFORMAČNÍ PŘETÍŽENÍ

Informační přetížení lze definovat jako „stav, který je výsledkem nadměrných informací překračujících mentální kapacitu jedince“ (Fournier, 1996) a nastává, když člověk není schopen efektivně využít dostupné informace (Bawden & Robinson, 2020). Související pojem kognitivní zátěž (cognitive load) popisuje množství informací zatěžujících pracovní paměť (Sweller et al., 1998).

Informační přetížení je významným tématem zkoumaným v pedagogické psychologii. Např. Chen et al. (2011) v kontextu výuky v digitálním prostředí definují informační přetížení jako bod, kdy je studentova pracovní paměť přetížena a kdy množství stimulů interferuje se schopností učit se. Mezi kognitivní faktory informačního přetížení ve vzdělávání patří např. nedostatečná znalost jazyka, nedostatečná úroveň vstupních znalostí či technických dovedností v digitálním prostředí a náročnost úkolu či tématu (Shrivast & Hilt, 2013).

Informační přetížení s sebou může nést následky, které jsou aktuálně zkoumány v prostředí užívání sociálních sítí. Jedním takovým může být např. strach z promeškání (anglicky fear of missing out, zkráceně FOMO) (Przybylski, 2013), dalším následkem může být také informační úzkost (anglicky information anxiety), která plyne z neschopnosti zpracovat informace, dostat se k nim a porozumět jim (Bawden & Robinson, 2009). Dalším následkem informačního přetížení může být přetížení technologiemi.

PŘETÍŽENÍ TECHNOLOGIEMI

Karr-Wisniewski a Lu (2010) definují přetížení technologiemi jako stav, kdy jejich využívání přesahuje optimální úroveň, což vede k poklesu efektivity a může mít negativní dopady (Karr-Wisniewski & Lu, 2010). Karr-Wisniewski & Lu (2010) zároveň zkoumali, proč produktivita plynoucí ze sociálních sítí a digitálních technologií nemůže být neomezená, a to prostřednictvím tří teorií:

- **Teorie kognitivní zátěže** – popisuje množství informací zatěžujících pracovní paměť (Sweller et al., 1998).
- **Teorie omezené racionality** – zpochybňuje předpoklad, že lidé vždy jednají racionálně a optimalizují svá rozhodnutí na základě dostupných informací a neomezené kognitivní kapacity.
- **Teorie lidského vyrušení** – zaměřuje se na to, jak mohou být lidé ovlivněni vyrušením během své činnosti.

Pokud je optimální hranice překročena, dochází k některému z následujících typů přetížení technologiemi (Karr-Wisniewski & Lu, 2010):

- **Přetížení prvky systému** – nastává, když je technologie pro daný úkol příliš složitá kvůli nadměrnému množství funkcí, což snižuje produktivitu (Karr-Wisniewski & Lu, 2010). Tento jev lze vysvětlit zmiňovanou teorií kognitivní zátěže, která tvrdí, že optimální učení nastává tehdy, když je pracovní paměť jedince minimalizována. Díky tomu je ukládání informací do dlouhodobé paměti usnadněno (Sweller, 1988).
- **Přetížení informační** – popsáno výše.
- **Přetížení komunikační** – vzniká v situaci, kdy požadavky plynoucí z komunikačních kanálů, jako jsou sociální sítě nebo e-maily, převyšují komunikační kapacitu uživatele (Cho et al., 2011).

TECHNOSTRES

Může být definován jako neschopnost člověka zdravě se přizpůsobit rychlému vývoji (počítačových) technologií (Brod, 1984).

Projevuje se somaticky, psychicky i psychosomaticky (Fiala & Fialová, 2009). Některé hlavní rozdíly mezi přetížením technologiemi a technostresem jsou založeny na rozdílných teoretických přístupech. Zatímco přetížení technologiemi bylo výše popsáno teorií efektivity a klesající produktivity, technostres je založen na behaviorálním transakčním modelu stresu, který zdůrazňuje interakci mezi jednotlivcem a jeho pracovním prostředím (Ragu-Nathana et al., 2008). Tento model se zaměřuje na to, jak jednotlivci vnímají a reagují na technologické požadavky v pracovním prostředí. Podle Ragu-Nathana et al. (2008) se technostres může

projedovat rŕznŕmŕmŕ zpŕsobŕ, a to ve formŕ technofobie (strach z technologiŕ), psychickŕho stresu z technologiŕ a narušenŕm osobnŕho ŕivota technologiemi.

Sociálnŕ sŕtŕ mohou bŕt v pracovnŕm prostredŕ vŕznamnŕm zdrojem technostresu. Studie Brookse a Califfa (2017) poukazuje na to, ŕe jejich pouŕzŕvání bŕhem pracovnŕ doby mŕŕe naruŕovat soustredŕnŕ zamŕstnancŕ, vytvŕřet tlak na neustálou dostupnost a posilovat pocit povinnosti okamŕitŕ reagovat na pracovnŕ zprŕvy prostřednictvŕm platform jako MS Teams ŕi Slack. Tento faktor prŕspŕvŕ ke zvyŕšení stresovŕ zátŕŕe a mŕŕe negativnŕ ovlivnit celkovou pracovnŕ spokojenost. Brooks a Califf (2017) rovnŕž naznačŕjŕ, ŕe pracovnŕ sociálnŕ sŕtŕ mohou prŕdŕvat dalŕŕ vrstvu odpovŕdnosti na zamŕstnance, což následnŕ mŕŕe ovlivňovat rovnovŕhu mezi pracovnŕm a osobnŕm ŕivotem. Neustálŕ očkŕvání rychlŕ odpovŕdi a tlak na okamŕitou reakci na pracovnŕch sociálnŕch sŕtŕch mohou vŕst k psychickŕmu vyčerpání a poklesu produktivity.

Technostres a technologickŕ prŕtŕŕenŕ představŕjŕ dva odlišnŕ, ale vzŕjemnŕ propojenŕ jevy, kterŕ majŕ dopad na pracovnŕ prostredŕ i celkovou pohodu.

Kombinace jevŕ informačnŕho prŕtŕŕenŕ, technostresu a prŕtŕŕenŕ technologiemi mŕŕe vytvŕřet podklad pro komplexnŕho fenomŕnu, kterŕm je následnŕ ŕnava ze sociálnŕch sŕtŕ.

ŰNAVA ZE SOCIÁL NŔCH SŔTŔ

Űnava ze sociálnŕch sŕtŕ se dŕ definovat jako subjektivnŕ a sebehodnotŕcŕ pocit ŕnavy z pouŕzŕvání sociálnŕch sŕtŕ (Lee et al., 2016), prŕčemŕ tento koncept nebyl zatŕm prŕlŕŕŕ zkoumŕn. Lee et al. (2016) navazujŕ na jŕž zmiňovanŕ model Karr-Wisniewski & Lu (2010) a potvrzujŕ, ŕe ŕnava ze sociálnŕch sŕtŕ souvisŕ se tŕemi typy prŕtŕŕenŕ: (1) komunikačnŕm prŕtŕŕenŕm, (2) prŕtŕŕenŕm prvky systŕmu a (3) informačnŕm prŕtŕŕenŕm.

Studie Lee et al. (2016) si dala za cŕl zjistit, jakŕ charakteristiky sociálnŕch sŕtŕ vedou k informačnŕmu prŕtŕŕenŕ. Studie Lee et al. (2016) ukŕzala, ŕe relevance informacŕ není statisticky vŕznamnŕm prediktorem informačnŕho prŕtŕŕenŕ, navzdory očkŕváním. I relevantnŕ obsah mŕŕe bŕt zahleujŕcŕ, pokud prŕekročŕ individuálnŕ prŕh zpracování informacŕ (Lee et al., 2016). Lee et al. (2016) doporučŕjŕ budoucŕ zkoumání toho, kde se prahovŕ hodnota mŕŕe nachŕzet, takŕ by bylo vhodnŕ hledat zpŕsobŕ, jak se vypořŕdat s nadmŕrnŕm mnoŕstvŕm relevantnŕch informacŕ. Dŕle by budoucŕ vŕzkum mohl, podle diskuse Lee et al. (2016), objasnit jedinečnŕ charakteristiky rŕznŕch sociálnŕch sŕtŕ a jejich vliv na proces technostresu, kterŕ mŕŕe vŕst k prŕtŕŕenŕ a ŕnavŕ z technologiŕ. Podle Belk et al. (2013) se totiŕŕ kognitivnŕ procesy pro zpracování textu a obrazu liŕŕ, což mŕŕe vŕst k odlišnŕm stresovŕm reakcŕm ŕŕivateľŕ na rŕznŕ obsah na sociálnŕch sŕtŕch. Napŕ, Instagram ŕi

TikTok zprostředkovávají vizuální obsah formou fotografií a videí, zatímco sociální síť X se soustředí na textový obsah, který je limitován počtem znaků.

PODPORA KOGNITIVNÍHO DIGITÁLNÍHO WELL-BEINGU

Pro zlepšení a sebepoznání v oblasti digitálního well-beingu lze využít různé aplikace, které podporují vědomé využívání technologií, regulaci času stráveného online a kontrolu nad obsahem, který uživatel konzumuje:

- **Forest** (nedat.) je aplikace zaměřená na zlepšení produktivity prostřednictvím herních prvků. Uživatelé mohou pěstovat virtuální strom, který roste, pokud zůstávají soustředění a nepoužívají jiné aplikace. Jakmile však přejdou k jiné činnosti na telefonu, strom uschne, což vytváří motivaci k omezení rušivých aktivit. Tato aplikace vnáší svým designem uživateli prvky gamifikace.
- **Černobílý režim** je funkce dostupná v nastavení chytrého telefonu, která převádí obrazovku do odstínů šedi. Tento vizuální filtr snižuje atraktivitu obsahu a může přispět k omezení času stráveného na zařízení.
- **Freedom: App Blocker** (nedat.) pomáhá uživatelům regulovat přístup k aplikacím, které rozptylují pozornost. Lze v ní nastavit konkrétní časová okna, během nichž budou vybrané aplikace blokovány, nebo určit časový limit pro jejich používání.
- **News Feed Eradicator** (nedat.) je rozšíření pro internetové prohlížeče, které odstraňuje personalizované zpravodajské kanály na sociálních sítích, například na Facebooku nebo YouTube. Místo automaticky generovaného obsahu, který by mohl odvádět pozornost, zůstává pouze vyhledávací pole.
- **One Sec** (nedat.) je aplikace, která zavádí krátkou pauzu před otevřením vybrané aplikace, což uživateli poskytuje čas na uvědomění si svého záměru. Tím může přispět k omezení impulzivního a bezmyšlenkovitého používání digitálních platform.

Kromě uvedených nástrojů existuje řada dalších aplikací a doporučení, jak si vědomě upravit digitální návyky a nalézt rovnováhu mezi online a offline světem. Například společnost Google nabízí webovou platformu Google Experiments (nedat.), kde lze najít inspiraci a nástroje pro experimentování s vlastním digitálním well-beingem.

Přínosné může být také uvědomělé užívání digitálních technologií, někdy nazývané jako digitální mindfulness. Damico & Krutka (2018) provedli studii, kdy budoucí učitele vzdělávali v technikách digitálního mindfulness, formou sebezkušenosti mohli načerpat zkušenosti s tímto přístupem, který mohli následně uplatnit ve vlastní pedagogické praxi se žáky.

ZÁVĚR

Digitální technologie a sociální sítě se v krátkém čase staly nedílnou součástí naší společnosti a jejich vliv na well-being uživatelů je stále častěji předmětem diskusí. Tento příspěvek se zaměřil na kognitivní aspekty užívání sociálních sítí a jejich dopad na digitální well-being. Naše zjištění ukazují, že digitální well-being je koncept s nejednotnou definicí a širokým záběrem. Kognitivní procesy popsané v tomto příspěvku – informační přetížení, přetížení technologiemi a technostres – se navzájem prolínají a zároveň vytvářejí základ pro komplexnější fenomény, jako je například únava ze sociálních sítí. Tyto procesy ovlivňují široké spektrum oblastí, od pedagogiky a vzdělávání až po pracovní prostředí a produktivitu.

Vzhledem k dynamickému vývoji digitálních technologií a proměňujícím se vzorcům jejich užívání je důležité tomuto tématu věnovat další pozornost. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na hlubší porozumění mechanismům, jimiž digitální prostředí ovlivňuje kognitivní zátěž, a na rozdíly mezi jednotlivými digitálními technologiemi a jejich prvky. Zvláštní důraz by měl být kladen na intervence a edukaci uživatelů v oblasti digitálního well-beingu. Klíčové je také zohlednit individuální rozdíly a širší sociální kontext, ve kterém lidé digitální technologie využívají.

CITACE

- Bawden, D., & Robinson, L. (2009). The dark side of information: Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35(2), 180–191. <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>
- Bawden, D., & Robinson, L. (2020). Information overload: An overview. In *Oxford Encyclopedia of Political Decision Making*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1360>
- Belk, M., Germanakos, P., Fidas, C. A., & Samaras, G. (2013). Studying the effect of human cognition on text and image recognition CAPTCHA mechanisms. In *Proceedings of the International Conference on Human Aspects of Information Security, Privacy, and Trust*. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39345-7_8
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Addison-Wesley.
- Brooks, S., & Califf, C. B. (2017). Social media-induced technostress: Its impact on the job performance of IT professionals and the moderating role of job characteristics. *Computer Networks*, 114(1), 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2016.08.02>

- Chan, S. S., Van Solt, M., Cruz, R. E., Philp, M., Bahl, S., Serin, N., Amaral, N. B., Schindler, R., Bartosiak, A., Kumar, S., & Canbulut, M. (2022). Social media and mindfulness: From the fear of missing out (FOMO) to the joy of missing out (JOMO). *Journal of Consumer Affairs*, 56(3), 1312–1331. <https://doi.org/10.1111/joca.12476>
- Chen, C.-Y., Pedersen, S., & Murphy, K. L. (2011). Learners' perceived information overload in online learning via computer-mediated communication. *Research in Learning Technology*, 19(2), 101–116. <https://doi.org/10.1080/21567069.2011.586678>
- Cho, J., Ramgolan, D. I., Schaefer, K. M., & Sandlin, A. N. (2011). The rate and delay in overload: An investigation of communication overload and channel synchronicity on identification and job satisfaction. *Journal of Applied Communication Research*, 39(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00909882.2010.536847>
- Damico, N., & Krutka, G. (2018). Social media diaries and fasts: Educating for digital mindfulness with pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 73, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.009>
- Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 135–142. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/dienlin>
- Fiala, J., & Fialová, M. (2009). Lidské zdroje a technostres. Retrieved May 5, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/267963588_Lidske_zdroje_a_technostres
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Forrest. (n.d.). In *Google Play Store*. Retrieved July 7, 2024, from <https://play.google.com/store/apps/details?id=cc.forestapp>
- Freedom. (n.d.). In *Freedom - Block Distractions*. Retrieved July 7, 2024, from <https://freedom.to>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. March 6, 2025, from https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Fournier, J. F. (1996). Information overload and technology education. *Technology and Teacher Computing Annual*, 380–385.

- Jacobsen, B. N., & Beer, D. (2021). Quantified nostalgia: Social media, metrics, and memory. *Social Media + Society*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/20563051211008822>
- Karr-Wisniewski, P., & Lu, Y. (2010). When more is too much: Operationalizing technology overload and exploring its impact on knowledge worker productivity. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1061–1072. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.008>
- Kross, E., Verduyn, P., Sheppes, G., Costello, C. K., Jonides, J., & Ybarra, O. (2021). Social media and well-being: Pitfalls, progress, and next steps. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(1), 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.10.005>
- News Feed Eradicator. (n.d.). In *Chrome Web Store*. Retrieved July 7, 2024, from <https://chrome.google.com/webstore/detail/news-feed-eradicator>
- One Sec. (n.d.). In *Google Play Store*. Retrieved July 7, 2024, from <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.onesec.android>
- Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296.
- Valkenburg, P. M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101294. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.006>
- Závěry Rady o podpoře well-beingu v digitálním vzdělávání. (2022). *Council conclusions on supporting well-being in digital education*. Retrieved February 13, 2024, from <https://www.consilium.europa.eu/media/60391/st14982-en22.pdf>

PŘÁVNÍ A ETICKÉ VÝZVY VYUŽITÍ GENERATIVNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

LEGAL AND ETHICAL CHALLENGES OF USING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Eva Janouchová¹

¹ Katedra sociální práce, Katolická univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ABSTRAKT

Generativní umělá inteligence (Gen AI) otevírá nové možnosti v oblasti vzdělávání, avšak její implementace přináší významné právní a etické výzvy. Prezentovaný příspěvek se zaměřuje na problematiku ochrany osobních údajů, otázku autorských práv a zachování akademické integrity v souvislosti s využíváním Gen AI v akademickém prostředí. Studie se soustřeďuje na analýzu přístupů Univerzity Hradec Králové, Univerzity Karlovy a Masarykovy univerzity k regulaci a implementaci umělé inteligence. Výsledky ukazují, že i když univerzity formulují stanoviska pro využívání AI, často jim chybí dlouhodobé strategie udržitelnosti a mechanismy zajišťující rovné podmínky pro studenty při používání AI nástrojů. Nedostatečné zapojení akademické obce do rozhodovacích procesů a absence mechanismů pro průběžnou aktualizaci pravidel mohou vést k neefektivní regulaci využívání umělé inteligence ve vzdělávání, což by mohlo bránit její optimální integraci a omezit její přínos pro inovaci vzdělávacího a vědeckého procesu.

Klíčová slova: „Generativní umělá inteligence“ „Autorské právo a ochrana osobních údajů“ „Etika a umělá inteligence“ „Plagiátorství“ „Akademická integrita“.

ABSTRACT

Generative Artificial Intelligence (Gen AI) opens up new possibilities in the field of education, but its implementation poses significant legal and ethical challenges. This paper focuses on privacy, copyright, and academic integrity issues related to the use of Gen AI in educational settings. The study focuses on analyzing the approaches of the University of Hradec Kralove, Charles University, and Masaryk University to the regulation and implementation of AI.

The results show that even when universities formulate positions for the use of AI, they often lack long-term sustainability strategies and mechanisms to ensure a level playing field for students when using AI tools. The lack of involvement of academia in decision-making processes and the absence of mechanisms to continuously update the rules may lead to ineffective regulation of the use of AI in education, which could hinder its optimal integration and limit its contribution to the innovation of the educational and scientific process.

Keywords: "Generative Artificial Intelligence" "Copyright and Data Protection" "Ethics and Artificial Intelligence" "Plagiarism" "Academic Integrity".

ÚVOD

Generativní umělá inteligence (Gen AI) představuje podskupinu umělé inteligence, která je schopna vytvářet nové texty, obrázky, zvuky a další formy obsahu na základě vstupních dat a předchozího učení (Zhihan, 2023). Jak uvádějí Okaiyeto et al. (2023), Gen AI využívá rozsáhlé jazykové modely a hluboké neuronové sítě k simulaci lidské kreativity, přičemž její aplikace se neomezuje pouze na akademickou sféru, ale rozšiřují se i do dalších oblastí jako je například umění, zdravotnictví nebo podnikání. Ve vzdělávání tato technologie otevírá nové možnosti v oblasti personalizovaného učení, automatizovaného hodnocení a podpory akademického psaní (Baidoo-Anu & Ansah 2023).

Současně však vznikají zásadní právní a etické otázky, které vyžadují pozornost odborné veřejnosti. Dabis a Csáki (2024) upozorňují, že vysoké školy po celém světě začínají formulovat první reakce na rozšíření Gen AI. Mezi hlavní výzvy patří ochrana osobních údajů studentů, otázka autorských práv při využívání AI generovaných materiálů a problematika zachování akademické integrity v souvislosti s automatizovaným generováním textů. Mayana et al. (2024) navíc identifikují právní nejistoty spojené s vlastnictvím a odpovědností za obsah vytvořený AI.

Tento příspěvek se zaměřuje na analýzu právních a etických výzev spojených s implementací Gen AI ve významných vzdělávacích institucích v České republice. Hlavní pozornost věnuje otázkám ochrany dat, autorských práv a akademické integrity. Na základě rozboru stávajících opatření vysokých škol nabídne komparativní přehled strategií využívání AI v akademickém prostředí. Cílem není formulovat konkrétní doporučení pro vzdělávací instituce, nýbrž upozornit na potenciální rizika a problematické aspekty spojené s integrací AI do vzdělávací praxe vysokých škol.

PRÁVNÍ A ETICKÉ DŮSLEDKY VYUŽÍVÁNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

S rostoucí integrací generativní umělé inteligence do vzdělávání dospělých se objevují nové právní a etické výzvy, které je nutné řešit. Gen AI je v současnosti jedním z nejrychleji se rozvíjejících technologických nástrojů, který významně ovlivňuje vzdělávací proces. Mezi zásadní aspekty, které je nutné v této souvislosti zohlednit, patří ochrana osobních údajů, otázka autorských práv a zachování akademické integrity. Současný pokrok je však doprovázen řadou problémů, včetně nedostatku regulací, rizik algoritmické předpojatosti a potřeby posílit kritické myšlení studentů, aby dokázali technologie AI eticky využívat (Prepera, 2023).

Jedním z nejvýznamnějších právních aspektů využití generativní AI ve vzdělávání je **ochrana osobních údajů**. Jak uvádí Nartey (2024), mnoho vzdělávacích institucí v současnosti čelí otázce, jak efektivně zajistit soulad využívání AI systémů s legislativními normami, jako je například Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR). Jedná se o **nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679**, které bylo přijato 27. dubna 2016 a účinnosti nabylo 25. května 2018. GDPR stanovuje jednotná pravidla pro ochranu osobních údajů v celé Evropské unii (EU) a Evropském hospodářském prostoru (EHP), přičemž se vztahuje na všechny subjekty, které zpracovávají osobní údaje občanů EU, a to i v případě, že sídlí mimo EU. Nařízení upravuje práva jednotlivců na ochranu osobních údajů, povinnosti správců a zpracovatelů údajů, pravidla souhlasu se zpracováním dat, opatření na jejich ochranu a také sankce za porušení (GDPR; European Union, 2016). GDPR se vztahuje i na využívání umělé inteligence, pokud tato technologie zpracovává osobní údaje, například při analýze uživatelského chování nebo automatizovaném rozhodování (Directive; European Union, 2019).

V České republice je ochrana osobních údajů upravena Zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, který adaptuje obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) do českého právního řádu. Tento zákon specifikuje práva a povinnosti při zpracování osobních údajů a vymezuje působnost Úřadu pro ochranu osobních údajů (Česká republika, 2019).

Použití Gen AI v akademickém prostředí často znamená zpracování citlivých osobních dat studentů i pedagogů, a to včetně jejich studijních výsledků, preferencí a interakcí s digitálními výukovými nástroji. Aby bylo možné minimalizovat rizika zneužití těchto informací, je nezbytné zavést jasné směrnice pro nakládání s daty a zajistit jejich bezpečné uchovávání a anonymizaci.

Další zásadní otázkou související s Gen AI je problematika **autorských práv a vlastnictví generovaného obsahu**. Mayana et al. (2024) poukazují na to, že současný legislativní rámec neobsahuje jednoznačná pravidla týkající se vlastnictví

a zodpovednosti za obsah vytvorený umelou inteligenci. Ve vzdelávacom kontextu se tento problém prejavuje napríklad pri využívaní AI generovaných materiálov ve výuce či akademických prácach. Neexistence jasných právnych predpisov vyvoláva otázky ohľadne toho, zda je generovaný obsah považovaný za originálne dielo, zda je nutné jej citovať, prípadne jakým spôsobom by mělo být definováno autorství takových výstupů.

Na legislatívnej úrovni je v České republice autorské právo upraveno Zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). Tento zákon definuje autorské dílo jako jedinečný výsledek tvůrčí činnosti autora, kterým může být pouze fyzická osoba (Česká republika, 2000). To znamená, že obsah vytvořený umelou inteligencí nemůže být považován za autorské dílo ve smyslu tohoto zákona, protože postrádá lidský tvůrčí prvek. Otázka vlastnictví obsahu vytvořeného umelou inteligencí je v současnosti předmětem intenzivních právních diskusí. Z uvedeného vyplývá, že díla vytvořená čistě AI, bez lidského tvůrčího přínosu, nejsou považována za autorská díla a nepodléhají autorskoprávní ochraně. Poskytovatelé AI nástrojů specifikují ve svých podmínkách užití, kdo získává práva (ne ve smyslu autorství) k vygenerovanému obsahu.

Univerzity i akademické instituce proto musí formulovat jasné zásady pro využívání AI ve vzdelávacím procesu a zajistit, aby studenti i pedagogové měli k dispozici jednoznačné pokyny pro práci s generovanými materiály. Zároveň je nutné sledovat vývoj legislativy na evropské úrovni, neboť otázka autorských práv k obsahu vytvořenému umelou inteligencí je předmětem odborné diskuse v rámci EU a může dojít k budoucím legislativním změnám (Evropská unie, 2019). Lze očekávat, že právní rámec týkající se autorství a vlastnictví obsahu generovaného umelou inteligencí se bude do budoucna vyvíjet.

Další významnou výzvou je zachování **akademické integrity a zamezení plagiátorství** v kontextu rostoucího využívání generativní AI v akademickém psaní. Costa et al. (2024) upozorňují na to, že rozšíření AI nástrojů, jako je ChatGPT, vedlo k nárůstu případů neetického chování, včetně plagiátorství a nepřiměřené pomoci studentům při zpracování akademických textů. Využívání Gen AI komplikuje tradiční definice originality a autorského přínosu, což vyžaduje revizi současných pravidel akademické etiky (Plata et al., 2023). Aby bylo možné zajistit férové a transparentní využití AI v akademickém prostředí, je nutné zavést odpovídající kontrolní mechanismy a vytvořit jasné směrnice pro její použití. Některé univerzity již reagovaly na tento vývoj úpravou svých hodnotících kritérií a posílením důrazu na procesní aspekty akademické tvorby namísto pouhého hodnocení výsledného textu.

Vzhľadom k týmto výzvam je nezbytné, aby se vzdělávací instituce aktivně podílely na tvorbě regulací a doporučení, která zajistí etické a právně vyhovující využívání Gen AI v akademickém prostředí. Současně je důležité podporovat rozvoj digitální gramotnosti mezi studenty i pedagogy, aby byli schopni kriticky hodnotit výstupy AI a efektivně je integrovat do svého vzdělávacího procesu a zajistit tím rovnováhu mezi inovacemi a akademickou odpovědností.

KOMPARACE PŘÍSTUPŮ IMPLEMENTACE AI VYBRANÝCH UNIVERZIT V ČESKÉ REPUBLICE

Vysokoškolské vzdělávání prochází dynamickými změnami, přičemž jedním z nejvýznamnějších trendů posledních let je využívání Gen AI ve výuce. České univerzity si uvědomují potenciál AI ve vzdělávání. Kladou důraz na její etické a odpovědné využití. Klíčovým etickým dilematem vzdělávacích institucí je rozhodnutí, zda podporovat nebo omezovat využívání generativních AI nástrojů (Rana, 2025).

Příspěvek analyzuje a porovnává strategie vybraných českých univerzit v oblasti implementace umělé inteligence ve výuce. Zaměřuje se na to, jaký způsobem se adaptují na nástup Gen AI, jaké překážky čelí v její implementaci a jak lze optimalizovat vzdělávací strategie, tak aby reflektovaly jak pedagogické potřeby, tak institucionální rámce. Komparace různých strategií vybraných univerzit vychází z kombinace deskriptivní analýzy a kritického srovnání na základě dostupných dat. Inspirací pro tuto metodu jsou teoretické modely řízení vzdělávacích inovací (Fullan, 2015) a koncepty digitalizace ve vzdělávání (Selwyn, 2016).

Fullanův model změny (2015) ukazuje, že implementace nových technologií, jako je AI, vyžaduje jak **strukturovaný přístup shora**, tak **aktivní zapojení vyučujících a studentů** z důvodu ukotvení trvalé podpory změn. Sdílení vize je vnímáno jako výsledek úspěšného procesu změny než předpokladem úspěchu. **Selwynova analýza digitálního vzdělávání (2016)** zdůrazňuje, že přístup k technologiím na univerzitách je často podmíněn **etickými, ekonomickými a institucionálními faktory**, což se přímo dotýká zavádění Gen AI.

Vysokoškolské instituce čelí výzvam při integraci Gen AI do výukového procesu, přičemž klíčovou roli hrají metodologické rámce pro řízení vzdělávacích inovací a digitalizaci výuky. Na základě dostupných oficiálních dokumentů byly vybrány tři přední univerzity – **Univerzita Hradec Králové (UHK)**, **Univerzita Karlova (UK)** a **Masarykova univerzita (MU)**.

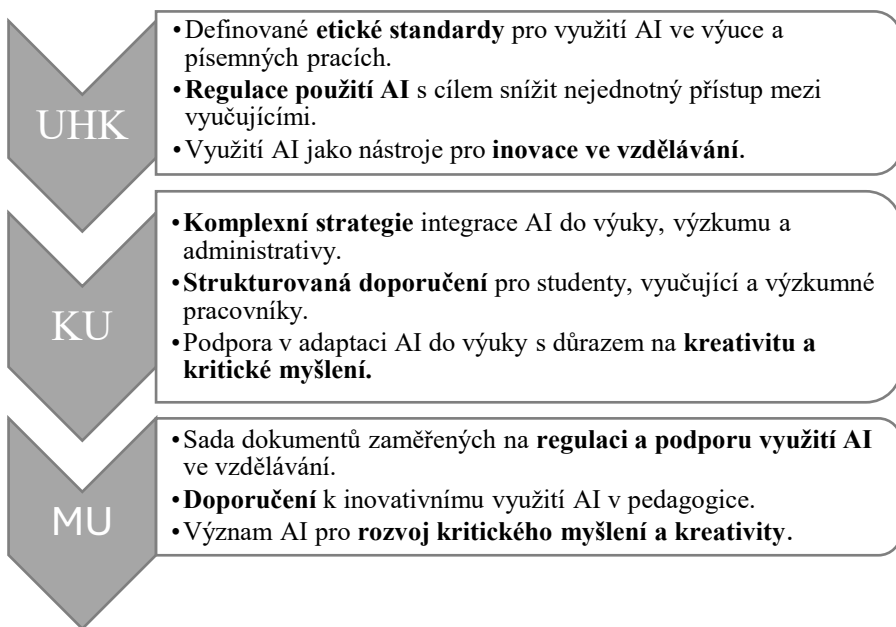
Dokumenty **Univerzity Hradec Králové (UHK)** „Využití umělé inteligence ve výuce“ (n.d.) a „Pokyny k využívání umělé inteligence v písemných pracích na UHK“ reflektují institucionální přístup k regulaci využívání AI ve vzdělání (UHK,

2024). Jasne definujú etické standardy, čímž se snižuje riziko nejednotného prístupu medzi vyučujúcimi a rovněž i pro studenty. Poukazují na možnosti využití AI, což naplňuje Fullanovu premisu (2015) o podpoře inovací prostřednictvím konkrétní aplikace ve výuce. Na druhou stranu uvedená stanoviska postrádají jasnou strategii pro aktivní zapojení pedagogů a studentů do rozhodovacího procesu na poli AI. Chybí zde participativní mechanismy, jako jsou workshopy nebo konzultace s akademickou obcí. Uvedené dokumenty nezmiňují dlouhodobou strategii, které budou reagovat na technologický vývoj. Univerzita Hradec Králové neřeší, jak budou podporováni studenti, kteří nemají přístup ke stejným technologickým dovednostem nebo k AI nástrojům mimo univerzitní prostředí. Selwyn (2016) zdůrazňuje, že digitalizace nesmí prohlubovat rozdíly mezi studenty. UHK reguluje použití AI ve vzdělávání, ale nepřináší hlubší diskusi o tom, jak by mohla AI změnit výukové strategie (např. personalizovaná výuka, adaptivní testování).

Univerzita Karlova vypracovala soubor dokumentů zaměřených na integraci umělé inteligence do různých oblastí akademického prostředí, včetně výuky, výzkumu a administrativy (UK, 2025). Strategie UK poskytuje strukturovaná doporučení pro různé cílové skupiny (vyučující, studenti, výzkumní pracovníci), což naznačuje promyšlený přístup k implementaci AI ve vzdělávání. Zdůrazněna je transparentnost, odpovědnost a bezpečnost při využívání AI. Doporučení pro vyučující zahrnují integraci AI do výuky, podporu kreativity a kritického myšlení studentů, což reflektuje potenciál AI pro inovaci výukových metod v souladu s Fullanovou teorií řízení vzdělávacích inovací (2015). Univerzita aktivně podporuje své členy v adaptaci na nové technologie. Rovněž však chybí postupy pro pravidelnou aktualizaci těchto dokumentů v reakci na rychlý vývoj AI technologií z hlediska dlouhodobé udržitelnosti. Shodně není řešena otázka přístupu k AI nástrojům pro všechny studenty, což může vést k prohloubení digitálních nerovností (Selwyn, 2016).

Masarykova univerzita (MU) vypracovala několik dokumentů týkajících se využívání umělé inteligence (AI) ve vzdělávání, mezi něž patří "Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě" (MU, 2024), "Doporučení k využívání umělé inteligence ve výuce" (2024) a "Umělá inteligence v otázkách a odpovědích" (MU, n.d.), ve kterých poskytuje strukturovaná doporučení pro využívání AI ve výuce, čímž poskytuje promyšlenou strategii implementace těchto technologií. Univerzita aktivně podporuje své pedagogy a studenty v adaptaci na nové technologie, což je v souladu s Fullanovým důrazem na institucionální podporu (2015). Doporučení pro vyučující zahrnují integraci AI do výuky, podporu kreativity a kritického myšlení studentů reflektují potenciál AI pro inovaci pedagogických metod (Selwyn, 2016). Stejně jako u výše uvedených

univerzit chybí jasná strategie pro pravidelnou aktualizaci těchto dokumentů v reakci na rychlý vývoj AI technologií a rovněž neřeší dostupnost AI pro všechny studenty.



Obrázek 1 Stručná komparace přístupů implementace AI Univerzity Hradec Králové (UHK), Karlovy univerzity (KU), Masarykovy univerzity (MU)

Obrázek 1 názorně ukazuje, že navzdory k rozdílům se ve strategiích univerzit objevují **tři klíčové společné prvky**. Všechny instituce **podporují integraci AI při zachování etických standardů** do vzdělávání a uznávají její **význam pro modernizaci výuky**. Je zřejmé, že vzdělávací instituce čelí výzvě, jak vyvážit inovace a současně zachovat integritu akademického procesu. Jako důležité se jeví vytváření etických rámců s důrazem na kritické myšlení.

DISKUZE A ZÁVĚR

Přední české univerzity: Univerzita Hradec Králové (UHK), Univerzita Karlova (UK) a Masarykova univerzita (MU) přistupují k regulaci využití umělé inteligence (AI) ve vzdělávání různými způsoby, avšak sdílejí některé výzvy, které je nutné řešit. Všechny tři univerzity vymezují pravidla pro využití AI ve výuce a akademických pracích, čímž se snaží zajistit dodržování akademické integrity. Dokumenty univerzit obsahují etické zásady a upozorňují na potenciální rizika zneužití AI,

především v souvislosti s plagiátorstvím a nesprávným nakládáním s generovaným obsahem. **Důraz na transparentnost a odpovědnost při využívání AI je tak společným prvkem všech tří institucí.**

Další společnou silnou stránkou je **podpora pedagogů v procesu adaptace AI do vzdělávání.** Každá univerzita poskytuje doporučení nebo návody k implementaci AI do výuky, přičemž UK a MU kladou důraz na **kritické myšlení při práci s AI.** UK se navíc snaží **systematicky regulovat různé oblasti využití AI,** což jí dává komplexnější rámec oproti UHK a MU, které se více soustředí na konkrétní doporučení pro výuku.

Nicméně, hlavní výzvou zůstává **absence dlouhodobé strategie pro udržitelnost pravidel.** Žádná z univerzit jasně nespecifikuje, jak budou její směrnice a pravidla aktualizovány v návaznosti na rychlý technologický vývoj AI. To může vést k zastarávání pravidel a nutnosti jejich ad hoc přizpůsobování bez jasného metodologického rámce.

Dalším nedostatkem je **nedostatečná reflexe digitálních nerovností.** Dokumenty se primárně zaměřují na technické a etické aspekty AI, ale neřeší otázku rovného přístupu studentů k těmto technologiím. Univerzity neuvádějí konkrétní opatření k zajištění, aby všichni studenti měli stejnou možnost využívat AI nástroje, což může vést k nerovným podmínkám v akademickém prostředí.

Zásadní slabinou je také **omezené zapojení akademické obce do tvorby pravidel.** Ačkoli univerzity nastavují rámce pro využití AI, není zřejmé, do jaké míry se na jejich vzniku podíleli studenti a pedagogové. Absence participativního přístupu může ovlivnit přijetí těchto pravidel v praxi a snížit jejich efektivitu.

Závěrem lze zkonstatovat, že univerzity se **shodují v potřebě regulovat AI,** zaměřují se na **ochranu akademické integrity a podporu rozvoje inovativních výukových metod,** avšak opomíjejí **dlouhodobou udržitelnost pravidel, problematiku digitálních nerovností a zapojení akademické obce do rozhodovacího procesu.** Na podporu inkluзивity a rozmanitosti ve výzkumu a vzdělávání by bylo žádoucí, aby technologie Gen AI byly dostupné pedagogům i studentům např. pomocí institucionálních účtů. Diskuzí o etických důsledcích využívání umělé inteligence nebo prostřednictvím workshopů a seminářů o zodpovědném používání umělé inteligence mohou instituce podporovat kulturu odpovědnosti a integrity. Pro zlepšení regulace AI ve vzdělávání je proto nezbytné zaměřit se na tyto oblasti a zajistit, aby pravidla byla nejen aktuální, ale také spravedlivá a dlouhodobě udržitelná.

Vzhledem ke kulturní a institucionální rozmanitosti vysokoškolské komunity neexistuje žádné univerzální řešení, nicméně by bylo vhodné podpořit **mezioborovou spolupráci mezi univerzitami,** která by vedla k vytvoření společného metodického rámce pro využívání AI ve vysokoškolském vzdělávání.

SEZNAM LITERATURY

- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.
- Costa, K., Ntsobi, P. M., & Mfolo, L. (2024). Challenges, benefits and recommendations for using generative artificial intelligence in academic writing—a case of ChatGPT. *Medicon Engineering Themes*.
- Dabis, A., & Csáki, C. (2024). AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–13.
- Directive (EU) 2019/790 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on copyright and related rights in the Digital Single Market and amending Directives 96/9/EC and 2001/29/EC. (2019). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019L0790>
- European Union. (2016). Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32016R0679>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Masarykova univerzita. (2024). *Doporučení k využívání umělé inteligence ve výuce*. Masarykova univerzita. <https://kvalita.muni.cz/kvalita-vyuky/doporuceni-k-vyuzivani-umele-inteligence-ve-vyuce>
- Masarykova univerzita. (2024). *Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě*. Masarykova univerzita. <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/stanovisko-k-vyuzivani-ai>
- Masarykova univerzita. (n.d.). *Umělá inteligence v otázkách a odpovědích*. Masarykova univerzita. <https://is.muni.cz/elportal/ai/faq>
- Mayana, R. F., Santika, T., Win, Y. Y., Matalam, J. A. K., & Ramli, A. M. (2024). Legal Issues of Artificial Intelligence–Generated Works: Challenges on Indonesian Copyright Law. *Law Reform*, 20(1), 54–75.
- Nartey, E. K. (2024). Guiding principles of generative AI for employability and learning in UK universities. *Cogent Education*, 11(1), 2357898.

- Okaiyeto, S. A., Bai, J., & Xiao, H. (2023). Generative AI in education: To embrace it or not. *International Journal of Agricultural and Biological Engineering*, 16(3), 285–286.
- Perera, P. (2023). Preparing to revolutionize education with the multi-model GenAI tool Google Gemini? A journey towards effective policy making. *Educational Technology Review*, 31(4), 45–53.
- Plata, S., De Guzman, M. A., & Quesada, A. (2023). Emerging research and policy themes on academic integrity in the age of chat GPT and generative AI. *Asian Journal of University Education*, 19(4), 743–758.
- Rana, N. K. (2025). Generative AI and academic research: A review of the policies from selected HEIs. *Higher Education for the Future*, 12(1), 97–113.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Univerzita Hradec Králové. (2024). *Pokyny k využívání umělé inteligence v písemných pracích na UHK*. Univerzita Hradec Králové.
<https://www.uhk.cz/cs/univerzita-hradec-kralove/uhk/uredni-deska/vnitri-predpisy-a-ridici-akty-2/ridici-akty/pokyny-prorektoru/2024/pokyny-k-vyuzivani-umele-inteligence-v-pisemnych-pracich-na-uhk>
- Univerzita Hradec Králové. (n.d.). *Využití umělé inteligence ve výuce*. Univerzita Hradec Králové. <https://www.uhk.cz/cs/univerzita-hradec-kralove/studium/vyuziti-umele-inteligence-ve-vyuce>
- Univerzita Karlova. (2025). *Návody a doporučení*. <https://ai.cuni.cz/AI-5.html>
- Česká republika. (2019). Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. *Sbírka zákonů České republiky*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>
- Česká republika. (2000). Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). *Sbírka zákonů České republiky*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>
- Zhihan, L. (2023). Generative artificial intelligence in the metaverse era. *Cognitive Robotics*, 3, 208–217.

KYBERŠIKANOVANIE A PREVENTÍVNE AKTIVITY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

CYBERBULLYING AND PREVENTION ACTIVITIES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Dana Kovalčíková¹

¹ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ABSTRAKT

Generáciu dnešných mladých ľudí, využívajúcich digitálne médiá, by sme mohli nazvať generáciou troch X. Kým v minulosti stačili študentovi kompetencie troch Í (čítať – písať – počítať), dnes je na začlenenie sa do spoločnosti nevyhnutné vedieť (eXplore), vyjadrovať sa (eXpress) a zdieľať (eXchange). Predovšetkým to posledné – zdieľať, sa stalo fenoménom dnešnej doby. Predkladaný príspevok sa zameriava na riešenie kyberšikanovania na Slovensku, pričom vychádza z platnej slovenskej legislatívy. Cieľom je definovať základné fakty týkajúce sa kyberšikanovania a priniesť nielen postup riešenia uvedenej situácie, ale aj tvorby preventívnych aktivít. Keďže vhodnou prevenciou môžeme do veľkej miery eliminovať riziká kyberšikanovania, v príspevku sú taktiež definované požiadavky na tvorbu vhodného preventívneho programu a námety na aktivity, ktoré sa dajú využiť pri jeho tvorbe. Predchádzanie kyberšikanovaniu by malo byť prioritou, ktorá si vyžaduje komplexný prístup. Spolupráca medzi rôznymi inštitúciami môže prispieť k vytvoreniu bezpečného online prostredia. Dopady kyberšikanovania môžu byť devastujúce, ovplyvňujúce psychickú pohodu a môžu viesť k dlhodobým následkom.

Kľúčové slová: Eliminácia; kyberšikanovanie; prevencia; spolupráca; škola.

ABSTRACT

The generation of today's young people using digital media could be called the generation of the three X's. While in the past the competences of the three I's (read-write-calculate) were enough for a student, today it is essential to know (eXplore), express (eXpress) and share (eXchange) in order to integrate into society. Especially the last one, sharing, has become a phenomenon of our time. The present paper focuses on addressing cyberbullying in Slovakia, based on

current Slovak legislation. The aim is to define the basic facts related to cyberbullying and to bring not only the procedure for dealing with the situation, but also the creation of preventive activities. As appropriate prevention can largely eliminate the risks of cyberbullying, the paper also defines the requirements for the creation of an appropriate prevention programme and suggestions for activities that can be used in its creation. Preventing cyberbullying should be a priority that requires a comprehensive approach. Cooperation between different institutions can contribute to creating a safe online environment. The effects of cyberbullying can be devastating, affecting psychological well-being and can lead to long-term consequences.

Keywords: elimination; cyberbullying; prevention; school; cooperation.

ÚVOD

Generáciu dnešných mladých ľudí, využívajúcich digitálne médiá, by sme mohli nazvať generáciou troch X. Kým v minulosti stačili študentovi kompetencie troch Í (čítať – písať – počítať), dnes je na začlenenie sa do spoločnosti nevyhnutné vedieť (eXplore), vyjadrovať sa

(eXpress) a zdieľať (eXchange). Predovšetkým to posledné – zdieľať sa stalo fenoménom dnešnej doby. Kto každý deň nepridáva na sociálne siete obrázky svojich raňajok, outfitu, nerobí verejnú prehliadku svojich nákupov, kozmetiky, nerecenzuje všetko čo vidí, tak ako keby ani nežil. Ľudia si zvykli zdieľať všetky svoje činnosti na internete. Súkromný život sa mení na verejný a strácajú sa hranice toho, čo sa pri komunikácii nazýva intímna zóna – priestor, do ktorého púšťame len tých vyvolených. Vo virtuálnom svete si do tohto priestoru púšťame všetkých, ktorí sú ochotní zdieľať a lajkovať. Internetu a digitálnym technológiam sa nemôžeme vyhýbať, ale je potrebné poznať určité hranice, čo ešte zverejniť a čo už nie. Tou najohrozenejšou skupinou sú mladí ľudia, ktorí si často neuvedomujú dosah svojho konania. Naliehavým problémom dnešnej doby sa preto stáva kyberšikanovanie.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Pokrok v technike poskytuje ľudstvu nové, predtým nepoznané možnosti. Prostredníctvom internetu a iných technológií je možné posielať e-maily, čítať v diskusných skupinách, vytvárať webové stránky a blogy s osobnými informáciami. Internet spája ľudí, poskytuje prehľad o svete. To je však len jedna strana mince. Ak je človek vychovávaný v harmonickej rodine, v ktorej má pocit istoty, bezpečia a vstúpajú sa mu mravné hodnoty, dokáže kriticky myslieť a selektovať informácie. Emocionálna vyprahnutosť, neprimeraná výchova ako aj nedostatok empatie a nuda sa môžu odzrkadliť v správaní sa v kyberpriestore (Hollá, 2013). Jednou

z nevhodných foriem agresívneho a rizikového správania na internete je elektronické šikanovanie – kyberšikanovanie, ktoré zneužíva uvedené technológie k psychickému týraniu, pričom ignoruje mravné pravidlá komunikácie (Hudecová, Kurčíková, 2014). Takéto správanie označujeme ako disinhibované, tzn. menej sociálne brzdené ako porovnateľné správanie mimo internet (Holdoš, 2016).

Na Slovensku nebolo kyberšikanovanie trestnoprávne vymedzené až do roku 2021, kedy došlo k zmene v platnej legislatívy, a do trestného zákona pribudol trestný čin nebezpečného elektronického obťažovania. Do tohto obdobia sa kyberšikanovanie zahŕňalo pod iné priestupky, ako napríklad vydieranie, ohováranie, prípadne nebezpečné prenasledovanie. Skutková podstata trestného činu kyberšikanovania si okrem znakov uvedených v schéme č. 1 vyžaduje, aby trestný čin bol spáchaný úmyselne. Všeobecná trestná sadzba je stanovená na tri roky, v prípade, že je trestný čin spáchaný na chránenej osobe (napr. dieťa), alebo z osobitného motívu (z pomsty), trestná sazba je jeden až štyri roky. Ak je skutkom spôsobená značná škoda, alebo získaný značný prospech (najmenej 26 000 EUR), prípadne páchatel' je recidivista, potrestá sa odňatím slobody na dva až šesť rokov (Zákon č. 236/2021 Z.z., 2021).

Schéma 1 Právne vymedzenie trestného činu kyberšikanovania

Platná legislatíva 	
 trestný zákon	§ 360b zákona 236/2021 Z. z., účinný od 1. júla 2021 trestný čin nebezpečného elektronického obťažovania, ktoré vedie k zhoršeniu kvality života iného človeka prostredníctvom elektronickej komunikačnej služby, počítačového systému alebo počítačovej siete
skutková podstata	- dlhodobé ponižovanie, zastrašovanie, obťažovanie a neoprávnené konanie v cudzom mene, - zasielanie urážlivých správ, - zverejňovanie nevhodných videí, fotografií alebo informácií na internete, - vytváranie skupín na sociálnych sieťach s cieľom obťažovania obete.
 trestná sadzba	3 roky 1 - 4 roky 2 - 6 rokov

Zdroj: Zákon č. 236/2021 Z.z. (2021)

Okrem uvedeného trestného zákona by sme sa pri riešení kyberšikanovania v školskom prostredí mohli vychádzať zo:

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

- Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele.
- Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl s dôrazom na odbornú činnosť prevencie rizikového správania, ktoré boli schválené MŠVVaŠ SR dňa 24. 8. 2023 pod číslom 2023/13787:1 – C1661 s účinnosťou od 1. septembra 2023.
- Katalóg podporných opatrení so zameraním na podporné opatrenie „prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevenciu rizikového správania“ a podporné opatrenie „krízová intervencia“, ktoré boli schválené MŠVVaŠ SR pod číslom 2023/13957:1-C1661 s platnosťou od 1. septembra 2023.
- Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach (nahradza smernicu č. 36/2018 k prevencii a riešeniu kyberšikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach).

Nová smernica č. 1/2025 v porovnaní s predošlou rozširuje definíciu šikany, posilňuje význam prevencie a prináša podrobnejšie postupy pre prevenciu a preverovanie šikanovania. Došlo aj k zmene terminológie: agresor nahradzame označením šikanujúci, namiesto obeť používame šikanovaný. Zabezpečuje bezodkladné poskytnutie pomoci všetkým zúčastneným (Smernica č.1/2025, 2025). Okrem prehľadného postupu pripravilo ministerstvo pre školy nasledovné dokumenty zverejnené na stránke Minedu:

- Prevencia a riešenie šikanovania – sprievodca pre školské prostredie.
- Postup pri podozrení zo šikanovania s konkrétnymi aktérmi a ich úlohami.
- Dobrá prax pre úspešné zavedenie aplikácie na anonymné nahlasovanie šikanovania na školách

Na stránke sú ďalej zverejnené aj odborné a metodické materiály a plagáty, ako aj záznamy webinárov a podcasty (Minedu, 2025).

Nová smernica však naráža na odpor zamestnancov škôl, podľa ktorých na vykonávanie opatrení nemajú školy dostatok odborníkov, pretože podporné tímy nemá doteraz približne polovica škôl. Problémom je aj nevyhľaditeľnosť opatrení, nakoľko pri zásahoch odborníkov v rámci šikanovania je potrebná prítomnosť rodiča alebo aspoň jeho písomný súhlas. **Pri prevencii šikanovania vykonávanej zariadeniami poradenstva a prevencie sa informovaný súhlas zákonného zástupcu nevyžaduje** (STVR, 2025). Podľa Petra Lengyela z portálu EDUsmile, pomenovanie dôvodov šikanovania (osobitná charakteristika šikanovaného – jeho zdravotné znevýhodnenie, pohlavie, náboženské vyznanie, sexuálna orientácia, nosenie okuliarov, nadváha...) v novej smernici nie je vhodné, pretože skutočným dôvodom šikanovania nikdy nie je to, aký je šikanovaný, dôvod je vždy na strane

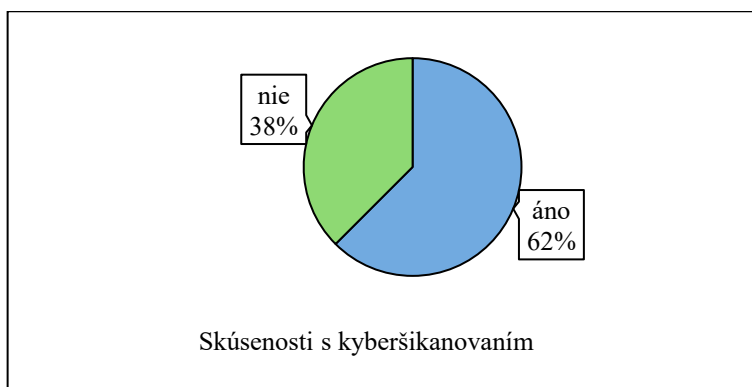
šikanujúceho. Charakteristiky uvedené ako dôvody sú len zámienkou, ktorú si vyberá šikanujúci. Smernica vymedzuje aj to, čo nie je šikanovanie, a to jednorázový alebo impulzívny prejav násilia alebo agresie medzi žiakmi akútnym nezvládnutím emócií. Šikanovanie ako opakované konanie sa však skladá z jednorazových incidentov (Lengyel, 2025).

2 METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Podľa dotazníkového prieskumu realizovaného v roku 2021 na základných a stredných školách s cieľom zistiť reálny stav z hľadiska výskytu sociálno-patologických javov na školách, najčastejšie negatívne prejavy správania boli fajčenie (56,4%), záškoláctvo (47,3%), šikanovanie (30,8%). Kyberšikanovanie tvorí 24,4%, čo je číslo, ktoré nemôžeme prehliadať (Emmerová, Bělík, 2022).

Cieľom nami realizovaného výskumu bolo zmapovať situáciu týkajúcu sa kyberšikanovania u študentov stredných škôl. Výskum sa realizoval v roku 2024, na zistenie potrebných dát bol použitý autorský dotazník, pričom boli dodržané etické zásady výskumu. Návratnosť bola 100%, dáta sme spracovali pomocou programu Excel. Výskumný súbor tvorilo 100 respondentov, študentov strednej školy v Liptovskom Mikuláši.

Na otázku: Stretli ste sa niekedy s kyberšikanovaním? Viac ako polovica respondentov odpovedala kladne.



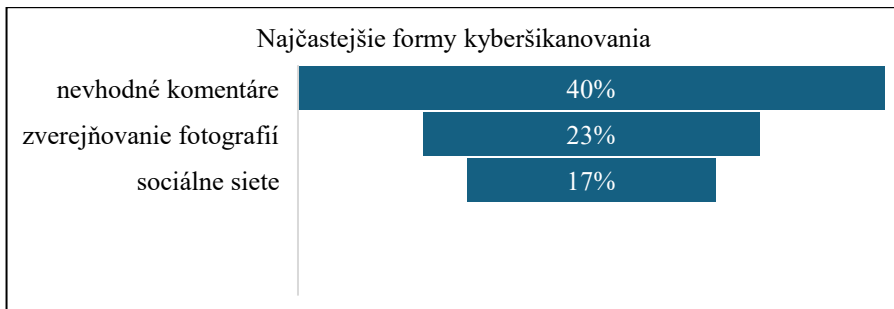
Graf 1 Skúsenosti študentov s kyberšikanovaním

Zdroj: vlastný výskum (2024)

Výsledky naznačujú, že kyberšikanovanie je problém, ktorý ovplyvňuje značnú časť študentov, a to buď priamo, alebo prostredníctvom svojich rovesníkov. Tento fenomén môže mať závažné dôsledky na duševné zdravie a pohodu mladých ľudí,

čo zdôrazňuje potrebu účinných preventívnych opatrení a intervencií v školskom prostredí.

Taktiež nás zaujímalo, akým spôsobom sa kyberšikanovanie prejavovalo. Výsledky uvádzame v grafe č. 2.



Graf 2 Najčastejšie formy kyberšikanovania

Zdroj: vlastný výskum (2024)

Najväčší vplyv na študentov malo emocionálne a verbálne zneužívanie prostredníctvom nevhodných komentárov, čo predstavuje až 40% respondentov. Ide o formu kyberšikanovania, ktorá môže mať okamžité aj dlhodobé negatívne dopady na psychickú pohodu obete. Na druhom mieste sa nachádza zverejňovanie fotografií (23%), čo môže viesť k vážnym problémom, ako je narušenie súkromia alebo poškodenie dobrého mena študenta. Šikanovanie v skupinách na sociálnych sieťach (17%) ukazuje na riziká zdieľania osobných informácií a komunikácie v digitálnom priestore, kde môže byť obťažovanie rovesníkmi veľmi ľahké a rýchle.

Pri hľadaní príčin kyberšikanovania sa študenti zhodli na niekoľkých faktoroch. Na otázku „Aká je podľa teba príčina šikanovania?“ boli najčastejšie odpovede:

- anonymita, zábava, nuda, závisť,
- sami majú problém a vybijajú si zlosť na iných,
- ľudia, ktorí šikanujú, potrebujú viac pozornosti a odbornú pomoc,
- nedostatok pozornosti,
- komplexy z detstva, zlá výchova,
- nespokojnosť so sebou, asi bol sám šikanovaný,
- nadradenosť, potreba moci nad inými,
- veľa času na internete.

Príčina šikanovania podľa študentov je predovšetkým v osobnostných vlastnostiach a emočných problémoch šikanujúceho. Tieto odpovede naznačujú, že príčiny kyberšikanovania sú viac spojené s osobnostnými a emočnými problémami šikanujúcich, než s faktormi ako sú čas strávený na internete alebo prístup k online

médiám. Kyberšikanovanie môže byť aj formou „ventilovania“ vlastných problémov, ktoré si niektorí šikanujúci prinášajú z domáceho prostredia alebo osobných vzorcov správania. V mnohých prípadoch ide o snahu kompenzovať svoje negatívne pocity, ako je frustrácia alebo nespokojnosť so sebou, nedostatok pozornosti v detstve prostredníctvom agresívneho správania voči iným. Tento pohľad naznačuje, že zameranie na zlepšenie emočnej pohody a osobnostného rozvoja jednotlivcov môže byť kľúčovým faktorom v prevencii kyberšikanovania.

3 PREVENCIA KYBERŠIKANOVANIA NA ÚROVNI ŠKOLY

Najlepšou prevenciou akéhokoľvek agresívneho správania, nielen šikanovania a kyberšikanovania sú vhodne nastavené pravidlá pre fungovania školy, komunikáciu, riešenie problémov. Bezpečné prostredie školy podporuje rozvoj sociálnych kompetencií žiakov (Hollá a kol., 2017). Dôležitou úlohou vzdelávacích inštitúcií je zabezpečiť nielen bezpečnosť žiakov, ale aj pedagógov. Školská legislatíva zabezpečuje všeobecné pravidlá na zaistenie bezpečnosti a právnej zodpovednosti žiakov, ako aj učiteľov (Hollá, 2013). Pri kyberšikanovaní na školách si môžeme položiť otázku, kto je kompetentnou osobou pri jeho riešení. Spolupráca tímu pedagogických a odborných zamestnancov školy je nevyhnutnou podmienkou riešenia (Hollá a kol., 2017). Je lepšie situáciu predchádzať, ako ju riešiť. Aby sa však tento problém účinne riešil, je nevyhnutné implementovať vhodné preventívne opatrenia. Je potrebné, aby tvorbe preventívneho programu predchádzalo monitorovanie potrieb skupiny (Dulovics a kol., 2024). V našom výskume sme študentov požiadali o odpoveď na otázku: Aké aktivity považujete za účinné pri prevencii kyberšikanovania? Nižšie uvádzame niektoré odpovede (neupravované):

- zábavná forma, napríklad Kahoot! prednášky nikoho nezaujímajú,
- pravdivé príbehy,
- krabička na anonymné dotazníky a správy,
- doba je taká skazená, že už ani prevencia nepomôže,
- aktivity na prehĺbenie vzťahov v triede a zblíženie kolektívu,
- aktivity na podporu sebavedomia aby mohli odolávať,
- triedne aktivity,
- prednášky ľudí, ktorí si tým prešli,
- povinné hodiny so psychológom.

Zistenia z výskumu, ktoré zdôrazňujú potrebu zapojenia osobných skúseností a vytvárania silných väzieb medzi žiakmi, sú v súlade s tým, čo Štátna školská inšpekcia považuje za efektívne – prevencia, ktorá zahŕňa aj rodičov a odborníkov. Tento komplexný prístup k prevencii zabezpečuje, že všetky strany (žiadatelia, rodičia, odborníci) sú na rovnakej vlně a zdieľajú rovnaké hodnoty a nástroje na boj proti kyberšikanovaniu. Týmto spôsobom sa zabezpečí, že prevencia bude nielen

efektívna, ale aj udržateľná v dlhodobom horizonte. Zapojenie rodičov umožňuje lepšie pochopenie problémov detí a poskytuje im nástroje, ako reagovať na kyberšikanovanie v domácom prostredí. Odborníci, ako psychológovia prinášajú potrebné odborné vedomosti a metodiky na riešenie emočných a psychologických aspektov kyberšikanovania. Tento prístup tak vytvára bezpečné prostredie, v ktorom sa deti a študenti cítia podporovaní, majú odvahu hovoriť o svojich skúsenostiach a sú vybavení nástrojmi na ochranu pred online hrozbami. V konečnom dôsledku tento spôsob prevencie prispieva k vytvoreniu bezpečnejšej školy a komunity, v ktorej sa každý jednotlivec cíti byť rešpektovaný a chránený.

Štátna školská inšpekcia rozdeľuje stratégie v prevencii kyberšikanovania nasledovne:

Schéma 2 Rozdelenie stratégií prevencie kyberšikanovania podľa ŠŠI



Zdroj: Hricková (2021)

Kyberšikanovanie by nemalo byť považované za problém, ktorý riešia iba učitelia informatiky.

Vzhľadom na rýchly rozvoj digitálnych technológií a zvyšujúci sa čas strávený online, je nevyhnutné, aby sa prevencia kyberšikanovania stala neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu. Prebiehajúca kurikulárna reforma základného vzdelávania sa zameriava na integráciu rôznych aspektov vzdelávania, medzi ktoré

patrí aj rozvoj osobnostných a etických kompetencií žiakov. Zahrnutie prevencie kyberšikanovania do komponentov v oblasti Charakteru (Schéma 3) v Štátnom vzdelávacom programe je kľúčové pre formovanie žiakov, ktorí budú schopní čeliť výzvam digitálneho sveta s morálnym a etickým pohľadom.

Schéma 3 Komponenty oblasti Charakter



Zdroj: Štátny vzdelávací program (2023)

Uvedené hodnoty môžeme implementovať do výučby rôznymi spôsobmi:

Morálne vedomie: Prevencia kyberšikanovania môže byť spojená s rozvojom morálneho vedomia žiakov, kde sa kladie dôraz na hodnoty ako sú úcta, zodpovednosť a rešpekt voči ostatným. Žiaci by mali byť vedení k tomu, aby si uvedomovali dopady svojho správania na iných, a to nielen v reálnom, ale aj vo virtuálnom svete.

Túžba po poznaní: Rozvoj túžby po poznaní môže byť podporený informovaním žiakov o rizikách a dôsledkoch kyberšikanovania. Dôležité je, aby žiaci nielen rozumeli tomu, čo kyberšikanovanie je, ale aj ako sa vyhnúť jeho účinkom. Vzdelávacie aktivity môžu zahŕňať interaktívne lecie, kde sa žiaci dozvedia o bezpečnom používaní internetu, pravidlách online komunikácie a o tom, ako rozpoznať a reagovať na kyberšikanovanie.

Spravodlivosť: V oblasti spravodlivosti by sme mali žiakom vysvetliť, že každý človek má právo na ochranu pred nepriateľským a zraňujúcim správaním, či už v reálnom alebo virtuálnom svete. Prevencia kyberšikanovania môže podporiť spravodlivé zaobchádzanie s každým jedincem.

Statočnosť: Tento komponent vedie k tomu, aby sa žiaci nebáli postaviť za správne hodnoty. Môžeme ich povzbudzovať, aby zasahovali, keď sú svedkami kyberšikanovania, a tiež sa nebáli hľadať pomoc, keď sa stanú obeťami alebo svedkami neetického správania v online priestore. Tým sa podporí odvaha robiť správne rozhodnutia v ťažkých situáciách.

Odolnosť: Odolnosť sa môže rozvíjať cez výučbu techník zvládania stresu a tlaku, ktorý môže vzniknúť v dôsledku kyberšikanovania. Školy môžu ponúknuť programy, ktoré podporujú emocionálnu inteligenciu a odolnosť voči negatívnym vplyvom internetu. Žiaci sa môžu naučiť, ako si vytvoriť zdravé hranice online, ako sa chrániť pred negatívnym vplyvom a ako posilniť svoju psychickú odolnosť voči online tlakom.

Úcta k druhým: Programy by mali zahŕňať aktivity zamerané na zvyšovanie empatie a porozumenia k ostatným. Je dôležité, aby sa žiaci učili rešpektovať rôznorodosť a správať sa k ostatným s úctou, aj v online prostredí. Tieto aktivity môžu zahŕňať diskusie o vplyve slov a činov na druhých, ako aj o tom, ako sa môžeme správať k ostatným s úctou aj na sociálnych sieťach.

Líderstvo: Líderstvo v kontexte prevencie kyberšikanovania zahŕňa rozvoj schopnosti žiakov ísť príkladom a ovplyvňovať svojich rovesníkov k pozitívnemu správaniu online. Žiaci môžu byť školení ako lídri v prevencii, ktorí budú pomáhať rozpoznávať kyberšikanovanie a aktívne zapájať ostatných do prevencie.

Pri tvorbe preventívneho programu zameraného na prevenciu kyberšikanovania je nevyhnutné, aby bol postavený na komplexnom a systematickom prístupe, ktorý zohľadňuje nielen samotné riziká kyberšikanovania, ale aj ochranné (protektívne) faktory, ktoré pomáhajú jednotlivcom a skupinám odolávať týmto negatívnym javom. Program by mal vychádzať z niekoľkých kľúčových zásad a mali by v ňom byť zahrnuté rôzne stratégie, ktoré zabezpečia efektívnosť a trvalosť prevencie. Požiadavky na tvorbu preventívneho programu uvádzame v nasledujúcej schéme:

Schéma 4 Požiadavky na tvorbu preventívneho programu

kombinácia viacerých stratégií	• viacero stratégií zaručuje širší dosah a efektívnejšie pôsobenie na rôzne aspekty problémového správania
spolupráca viacerých inštitúcií	• koordinácia medzi rôznymi zúčastnenými stranami môže vytvoriť dlhodobjšie preventívne mechanizmy
kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania	• nevyhnutnosť dodržiavať nadväznosť medzi aktivitami
zámernosť - vek a cieľová skupina	• mal by byť dynamický, flexibilný a zohľadňovať rôzne vývojové fázy žiakov
včasná intervencia	• predpokladom očakávaného výsledku je začať s prevenciou čo najskôr
denormalizácia	• vytváranie sociálnej klímy, ktorá nevedie k rizikómu správaniu
podpora protektívnych faktorov v spoločnosti	• vytvorenie podporného prostredia, umožňujúceho žiakom nadviazať uspokojivé vtáhy

Zdroj: Hudecová, Kurčíková (2014)

Aktivity na prevenciu kyberšikanovania môžeme nájsť v rôznych zdrojoch, ako sú odborné organizácie, neziskové organizácie, školské poradne a online platformy zamerané na digitálnu bezpečnosť. Mnohé z týchto organizácií ponúkajú metodiky, materiály a interaktívne nástroje, ktoré môžu školy využiť pri vytváraní vlastného preventívneho programu. Okrem toho je možné využiť aj rôzne vzdelávacie programy, ktoré sa zameriavajú na rozvoj empatie, zodpovedného správania na internete a digitálnych zručností. Ako príklad uvádzame:

- Aktivity k príručke digitálnej bezpečnosti. 2021. Príručka spoločnosti Eset. [online]. 144 s. Dostupné na internete: <https://bezpecnenanete.eset.com/sk/materialy-pre-ucitelov-na-stiahnutie/>
- GREGUSOVÁ, M., DROBNÝ M. 2013. Deti v sieti – Ako chrániť seba a naše deti na internete. eSlovensko. 111 s. ISBN 978-80-970-676-3
- E- bezpečí.cz – www.stranka
- DULOVICS M. a kol. 2024. BEZPEČNE ONLINE – metodická príručka bezpečného a zodpovedného používania internetu. Banská Bystrica: Belanium. 110 s. 1. vyd. ISBN 978-80-557-2170-5

DISKUSIA A ZÁVER

Aj keď šikanovanie je sociálno- patologický jav starý ako ľudstvo samé, rozvoj vedy a techniky priniesol nielen nové informačno-komunikačné prostriedky, ale umožnil aj rozvoj novej formy šikanovania – kyberšikanovania. Nezasahuje len rodinu obeť, ale aj rodinu agresora. A práve v rodine by mal byť začiatok „preventívneho“ programu, v ktorom bude pokračovať škola. Ak sú vzťahy v rodine harmonické, a výchova zabezpečuje dieťaťu dostatok priestoru na rozvoj zdravých sociálnych vzťahov, ako aj kritického myslenia, aby vedelo posúdiť, samozrejme v rámci svojho veku, čo je správne a vhodné, o to menej práce bude mať špeciálny pedagóg, psychológ a všetci odborní a pedagogickí zamestnanci, ktorí sú zainteresovaní do riešenia kyberšikanovania na škole.

Na základe autorského výskumu a odporúčaní Štátnej školskej inšpekcie navrhujeme:

- pri tvorbe preventívnych aktivít využívať zážitkové metódy, napríklad rolové hry,
- aktivity realizovať systematicky a pravidelne, nie jednorázovo,
- organizovať ranné kruhy,
- pri tvorbe aktivít a preventívnych programov spolupracovať aj s inými subjektami,
- vytvoriť možnosti, aby sa študenti mohli anonymne vyjadrovať,
- organizovať aktivity rozvíjajúce SEL kompetencie (podpora sebavedomia, vzťahové zručnosti),

- organizovať aktivity na podporu vzťahov v triede,
- organizovať besedy s osobami, ktoré zažili kyberšikanovanie,
- prevenciu kyberšikanovania zakomponovať vzdelávacej oblasti Charakter v Štátnom vzdelávacom programe.

Preventívny program by mal spĺňať predovšetkým požiadavky kontinuality a longitudálnosti. Jednorazové aktivity neprinášajú požadovaný efekt. Podobne je to aj s výberom aktivít. Príklady dobrej praxe ukazujú, že divadelné predstavenia, ktoré sú často v obľube koordinátorov prevencie šikanovania neprinášajú potrebný efekt. Ak aj škola vytvorí preventívny program, ktorý sa jeden rok osvedčil, nemôže „zaspať na vavrínoch“ a s prepísaním dátumu ho používať ďalších desať rokov. Mení sa legislatíva a je potrebné modifikovať aktivity, pretože to, čo bolo prínosné pre jednu triedu, nemusí vyhovovať inej. Veď už Komenský povedal: „To, čo bolo dobré včera, dnes už nestačí a zajtra bude málo to, čo dnes napĺňa naše nároky.“

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Edusmile. (2025, február 2). Nová smernica o šikanovaní platí od februára 2025. Edusmile. Dostupné na: [<https://edusmile.sk/2025/02/02/nova-smernica-o-sikanovani-plati-od-februara-2025/>] (<https://edusmile.sk/2025/02/02/nova-smernica-o-sikanovani-plati-od-februara-2025/>)
- Emmerová, I., & Bělík, V. (2022). *Prevencia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU.
- Holdoš, J. (2016). Disinhibičný efekt používateľov internetu v čase sociálnych sietí. In *ALUMNI Conference of Graduates* (pp. 63–71). Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. <https://doi.org/10.978-80-561-0335-7>
- Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. Bratislava: IRIS.
- Hollá, K., et al. (2017). *Prevencia kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra: Pedagogická fakulta UK
- Hricková, B. (2021). *Prevencia a riešenie kyberšikanovania v školskom prostredí* (Správa štátnej školskej inšpekcie 06/2021). Štátna školská inšpekcia. Školské inšpekčné centrum Prešov.
- Hudecová, A., & Kurčíková, K. (2014). *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*. Banská Bystrica: Belanium – vydavateľstvo UMB BB.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023). Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné na: (<https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2025).

Smernica k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach 1/2025. <https://www.minedu.sk/prevencia-a-riesenie-sikanovania/>

STVR. (2025, február). Nová smernica proti šikane na školách naráža na odpor zamestnancov, problémom je vymožitelnosť aj počet odborníkov. Správy STVR. Dostupné na: (<https://spravy.stvr.sk/2025/02/nova-smernica-proti-sikane-na-skolach-naraza-na-odpor-zamestnancov-problemom-je-vymozitelnost-aj-pocet-odbornikov/>)

Zákon č. 236/2021 Z.z. (2021). *Zákon o prevencii a riešení kyberšikanovania v školách.*

FAKE NEWS AKO FENOMÉN DNEŠNÉHO SVETA: EFEKTÍVNE SPÔSOBY PREVENCIE

FAKE NEWS AS A PHENOMENON IN TODAY'S WORLD: EFFECTIVE WAYS OF PREVENTION

Michaela Kovalčíková¹

¹ Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ABSTRAKT

Dnešná doba je typická rýchlym tempom a neustále sa meniacimi trendami. Do popredia sa dostali informačno-komunikačné technológie, ktoré sú bežnou súčasťou nášho života. Práve s rozmachom spomínaných technológií a digitálnej doby sa čoraz častejšie začali objavovať pojmy ako poplašné správy, či dezinformácie. Cieľom predkladaného príspevku je definovať a analyzovať fake news, pričom sa jeho podstatná časť sústreďuje práve na prevenciu, či už v školskom alebo rodinnom prostredí. Okrem teoretických východísk prináša príspevok výsledky autorského výskumu, ktorý sa realizoval kvantitatívnou metódou v roku 2022. Zber dát prebiehal prostredníctvom autorského dotazníka v tlačenej podobe, pričom dáta boli spracované deskriptívnou štatistikou. Výskumný súbor tvorilo 104 respondentov vo veku 13 až 16 rokov. Výsledky výskumu okrem iného ukazujú, že adolescenti si uvedomujú možné riziká spojené so šírením fake news a majú záujem participovať na tvorbe preventívnych aktivít.

Kľúčové slová: fake news; adolescencia; prevencia; kritické myslenie.

ABSTRACT

Today's era is characterized by a fast pace and constantly changing trends. Information and communication technologies have come to the fore and are a normal part of our lives. It is precisely with the rise of these technologies and the digital age that terms such as alarmist messages and disinformation have begun to appear more and more frequently. The aim of the present paper is to define and analyse fake news, with a substantial part of it focusing specifically on prevention, whether in a school or family environment. In addition to the theoretical background, the paper presents the results of the author's research,

which was carried out using a quantitative method in 2022. The data collection was carried out through the author's questionnaire in paper form, while the data were processed by descriptive statistics. The research population consisted of 104 respondents aged 13 to 16 years. The results of the research show, among other things, that adolescents are aware of the potential risks associated with the spread of fake news and are interested in participating in the development of preventive activities.

Keywords: fake news; adolescence; prevention; critical thinking.

ÚVOD

Informačno-komunikačné technológie sa v súčasnosti neustále vyvíjajú a je nevyhnutné, aby sme sa s nimi naučili pracovať. Existuje množstvo sociálnych sietí, na ktorých môžeme nájsť rozličné informácie, či zdieľané články, ktoré nemusia byť vždy pravdivé. Práve s rozmachom informačno-komunikačných technológií a digitálnej doby sa čoraz častejšie začali objavovať termíny ako poplašné správy, dezinformácie a aj fake news. Veľakrát sa rozpráva o nových technológiách, či mobilných aplikáciách, no menej o rizikách spojených s ich používaním. Keďže falošné správy nazývané aj fake news sú šírené prostredníctvom sociálnych sietí, autorský výskum sa zameriava na adolescentov, ktorí trávajú na internete a sociálnych sieťach značné množstvo času. Výskumná štúdia z Brazílie analyzuje šírenie dezinformácií cez aplikácie, ktoré poskytujú užívateľom písanie cez tzv. rýchle správy a to počas vymedzeného času. Autori štúdie sa zamerali konkrétne na aplikáciu Whatsapp, pričom dospeli k záveru, že správy, ktoré obsahujú nejakú dezinformáciu majú tendenciu sa šíriť rýchlejšie v konkrétnych skupinách, ktoré si užívajú a vytvorili, nakoľko zdieľanie je vecou dôvery (Resende et al., 2019). Aj štúdia pochádzajúca z Kolumbijskej univerzity uvádza, že takmer 60% odkazov, ktoré sú zdieľané na sociálnych sieťach nikdy nebolo reálne otvorených a prečítaných, nakoľko používatelia sietí majú vo zvyku iba prezeranie obrázkov a internetových linkov, čím sa môže prispieť k šíreniu falošných správ práve prostredníctvom sociálnych sietí (Herrero-Diz et al., 2020).

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Pre porozumenie problematiky fake news je potrebné si zadať základné termíny, ktoré sa ňou spájajú, pričom východiskovými pojmami sú pojmy ako misinformácia, malinformácia a dezinformácia. Misinformácia býva zväčša šírená a zdieľaná osobou, ktorá si neuvedomuje, že obsah správy vykazuje nepravdivé alebo zavádzajúce informácie. Naopak prostredníctvom malinformácie sa snaží autor danú informáciu zdieľať s cieľom ublíženia, aj keď správa vykazuje prvky

reálnosti. Dezinformácia je tretím a zároveň najdôležitejším pojmom pre charakterizovanie termínu fake news. Dezinformácia býva charakterizovaná ako falošná alebo nepresná informácia, ktorá je šírená zámerné, aby zavádzala a klamala (Shu et al., 2020). Fake news sú teda vyrábané a šírené umýselne, pričom vzbudzujú prvky reálnosti. Vo svojej pôvodnosti ich cieľom bolo oklamať, respektíve zmanipulovať príjemcov v politickej, či ekonomickej oblasti. Za falošné správy sa môžu považovať nielen informácie, ale aj spravodajské články, ktoré sú umyselným a hlavne preukázateľným spôsobom nepravdivé a svojou povahou zavádzajúce. Za podstatné charakteristiky, ktoré pomôžu čitateľovi alebo príjemcovi identifikovať, že ide o fake news, možno zaradiť:

- titulky s výraznou interpunkciou (výkričníky a otázniky),
- veľké písmená,
- absencia zdrojov, odkiaľ autor čerpal informácie.

Aby autori dodali správe realistický vzhľad, zakladajú ju na prvkoch reálnosti. Správa teda môže obsahovať informáciu, v ktorej sa nachádzajú skutočné mená a osoby a taktiež sa môže týkať aktuálneho spoločenského javu. Aby si falošné správy potvrdili svoj dlhodobý účinok na začiatok sa zvyknú publikovať v bezmennom médiu, zväčša zahraničnom, a následne očakávajú, že sa dostanú do recenzovaných médií, napríklad univerzitný výskum, čím výrazne prispávajú k formovaniu verejnej mienky spoločnosti (Kačinová, 2019). Na silu nových médií poukazuje aj McDougall (2019), podľa ktorého sa sociálne médiá čoraz viac stávajú kľúčovými pre občiansku mobilizáciu a protestné hnutia. Média nemusia vždy prinášať pravdivé informácie, nemusí ísť o priamy odraz reality, ale môže ísť o tzv. mediálny konštrukt.

Vznik internetu a následne sociálnych sietí mladých adolescentov vystavil aj rizikám ako kyberšikanovanie, obťažovanie, či nevyžiadaná pošta. Sociálne siete tvoria nezávisle fungujúce systémy, ktoré sa vyznačujú jednak vlastnými osobitosťami a pravidlami, ale aj nástrahami (Dulovics, 2018). Podľa prieskumu, ktorý organizovala nestranná agentúra PewResearch Center, 62% adolescentov používa na vyhľadávanie informácii o súčasných udalostiach práve sociálne siete (Strasburger et al., 2014).

2 PREVENCIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Škola je miestom, kde deti a adolescenti trávajú väčšinu času, učia sa novým vedomostiam, zručnostiam a vytvárajú si priateľstvá. Práve škola by mala byť miestom, kde sa naplno rozvíja kritické myslenie a pravdivosť poznania. Falošným a nepravdivým informáciám možno zabrániť aj prostredníctvom rozvíjania kritického myslenia a vyučovania mediálnej výchovy, ktorá však nie je na všetkých

školách povinným alebo aspoň povinne voliteľným predmetom. Preventívna rovina mediálnej výchovy spočíva práve v eliminácii nekritického vnímania mediálnych obsahov, pričom pomáha posudzovať mediálne šírené posolstvá a objavovať v nich hodnotné informácie. Prevencia na školách sa môže uskutočňovať prostredníctvom pedagógov mediálnej výchovy, koordinátorov prevencie a v neposlednom rade aj prostredníctvom knižníc. Práve školské knižnice môžu byť miestom, kde sa študenti naučia bezpečne pracovať s internetom a informáciami. Pre inšpiráciu zo zahraničia, môže slúžiť príklad amerických knižovníkov na Kalifornskej univerzite, ktorý vytvorili C.R.A.A.P test. Uvedený test žiada študentov, aby si všimli pravdivosť a relevantnosť zdroja alebo autora. Ďalšia zahraničná výskumná štúdia zo Standfordskej univerzity sa zamerala na študentov vyšších ročníkov a študentov stredných škôl. Výsledky ukazujú, že 80% testovaných respondentov nevedelo uviesť rozdiel medzi sponzorovaným obsahom a spravodajským článkom (Faix, 2018).

V súčasnosti vznikajú rôzne interaktívne a náučné hry, či aplikácie zamerané na vzdelávanie v oblasti mediálnej gramotnosti. Napríklad prostredníctvom e-learningovej platformy Checkology®, ktorá obsahuje virtuálne vyučovacie hodiny, sa snažia študentom ukázať ako posudzovať správy a rôzne informácie z hľadiska ich dôveryhodnosti v priebehu ich šírenia. Ďalším pútavým a interaktívnym spôsobom ako naučiť študentov zaobchádzať s informáciami je aj online hra Factitious, ktorá im pomáha v rozpoznávaní pravých, ale aj falošných mediálnych obsahov (Kačínová, 2019). V Grécku funguje v boji proti fenoménu fake news projekt s názvom MAtHE the Game, ktorý prostredníctvom herného systému pomáha bojovať proti dezinformáciám, pričom jeho cieľom je oboznámiť študentov so všetkými aspektmi tohto fenoménu. Vzdelávací projekt využil súčasnú obľubu počítačových hier a študenti sa tak prostredníctvom rôznych postáv v hre naučia hodnotiť a overovať autenticitu informácií. Za výsledný cieľ si projekt kladie, aby si študent osvojil danú tematiku, a aby namiesto šírenia dezinformácií podával svojmu okoliu presné a pravdivé informácie (Katsaounidou et al., 2019).

Na Slovensku v rámci prevencie pôsobí aj Centrum mediálnej gramotnosti pri Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ktoré okrem iného poskytuje neformálne vzdelávacie aktivity pre rôzne skupiny ako vychováteľa, rodičia, pomáhajúce profesie a ľudia pracujúci s mládežou. Ďalším zaujímavým projektom je projekt Mediálna škola, ktorý je akreditovaný Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže. Uvedený projekt zastrešuje spoločenstvo mladých s názvom Laura a ponúka rôzne kurzy so zameraním na etický kódex, copywriting a reklamu.

Podľa Macalákovej (2018) absencia kritického myslenia môže viesť k rozličným sociálno-patologickým javom, k sebapoškodzovaniu a v neposlednom rade k vytváraniu predsudkov, či extrémistických názorov.

Mediálnu výchovu ako nástroj v boji proti šíreniu fake news je možné zaradiť prostredníctvom kurzu alebo krúžku. Žiaci a študenti tak môžu participovať na tvorbe školského časopisu, realizovať rozhovory, overovať si fakty a dostupné informácie, čím sa nepochybné pripieva k rozvoju myslenia a zároveň k technickej zručnosti.

3 PREVENCIA V RODINNOM PROSTREDÍ

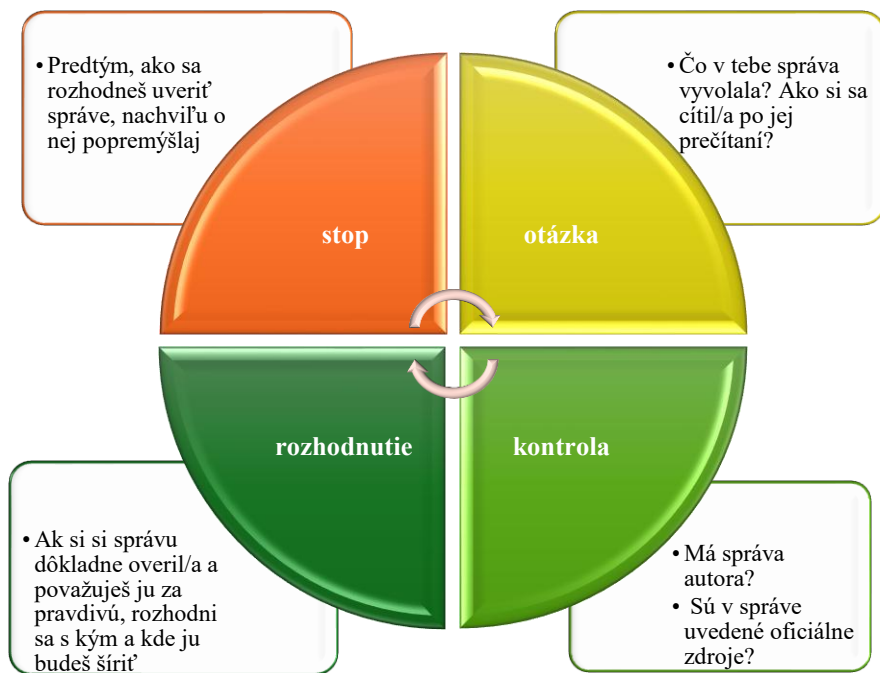
Pozornosť v oblasti prevencie by sa nemala sústrediť len na školské prostredie, ale aj na to rodinné, v ktorom prebieha sociálizácia a formovanie osobnosti dieťaťa. V dnešnej modernej digitálnej dobe je jednou z najdôležitejších rolí rodičovstva ochrana detí, pretože žijeme vo svete, v ktorom je používanie technológií nevyhnutné. Aj keď by mala byť ochrana detí pred negatívnym vplyvom oprávnená, nadmerná ochrana môže byť vnímaná ako škodlivá, nakoľko rodičia svojim postojom môžu brániť deťom vo využívaní výhod, ktoré digitálna doba prináša (Kaye, 2017). V dnešnej rodine sa pre oddych a trávenie voľného času využívajú najmä médiá, ktoré môžu slúžiť ako nástroj, ktorý prináša deťom, ale aj rodičom pocit bezpečia. Rodina sa stretáva pred televíziou, kde zdieľajú svoju prítomnosť a vyjadrujú svoje názory na danú tému. Daný aspekt je veľmi prínosný, pretože rodičia spoznávajú aktuálne názory svojich adolescentov, ktoré sa môžu vplyvom rovesníckeho prostredia meniť a v krajnom prípade môžu vyvrcholiť do rôznych extrémistických názorov. Rodina v súčasnej digitálnej dobe prežíva neľahkú úlohu. Ekonomická situácia rodiny sa začína posudzovať podľa vlastníctva mediálnych technológií, čo sa odráža aj do sociálneho postavenia rodiny.

Na Slovensku vznikli rôzne projekty, ktoré sa venujú problematike vzťahu rodina-médiá, napríklad nadácia Orange na pomoc rodine vytvorila projekt Deti na nete, ktorý ponúka užitočné rady ako zvládnuť digitálne rodičovstvo. Projekt má aj vlastnú poradňu, ktorú vedie skúsená psychologička. Rodičom prináša aj slovník pre lepšie zorientovanie sa v modernom digitálnom svete, kde vysvetľuje pojmy ako grooming, flaming alebo hoax. Daný projekt bezplatne organizuje online workshopy o možných rizikách internetu a bezpečnosti v online priestore.

Dôležitú úlohu v prevencii zohráva aj rodičovská mediácia, kde rolu mediátora zastáva rodič, ktorý usmerňuje interakciu dieťa-médiá. Rodičovská mediácia vychádza zo skutočnosti, že rodič si je vedomý vplyvu médií na svoje dieťa, ktoré si tvorí vzťah a následne formuje postoje k obsahu médií. Za primárny cieľ rodičovskej mediácie sa považuje uvedenie detí do problematiky sveta médií, pričom je

nevyhnutné aj sústavné sprevádzanie v danom svete. Pomocou aktívnej mediácie pomáhajú svojim deťom vo viacerých oblastiach, ako napríklad získať poznatky o relevantnosti mediálnych posolstiev, o rozlíšení či médiá naozaj odrážajú skutočný svet, alebo aj o možnom odmietnutí posolstiev, prípadne ich prijatí (Izrael, 2015).

National Literacy Trust, nezávislá anglická organizácia venujúca sa deťom, mladým, ale aj rodinám a ich úrovni mediálnej gramotnosti, prináša postup ako komunikovať so svojimi deťmi o správach, ktoré sa nachádzajú na rôznych informačných portáloch.



Graf 1 Postup komunikácie rodičov ohľadom správ podľa National Literacy Trust

Rodina je miestom, kde si jednotlivec osvojuje normy, hodnoty, ale aj pravidlá pre život v spoločnosti. Je to dôležitá inštitúcia, vďaka ktorej si dieťa rozvíja zručnosti, spôsobilosti, ktoré následne využije vo svojom živote. Dnešná rodina prechádza mnohými zložitými situáciami a nepochybne jedným z úskalí je aj doba plná najmodernejších technologických výtvarov. Rodina zastáva dôležitú úlohu v mediálnom svete a pôsobí ako výrazný faktor prevencie v boji proti šíreniu fake news.

4 METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Cieľom výskumu bolo zmapovať situáciu týkajúcu sa problematiky fake news a ich možného vplyvu na adolescentov. Pre potreby predkladaného príspevku sa zameriame len na niektoré aspekty výskumu. Výskum sa realizoval v roku 2022, pričom zber dát sa uskutočnil v mesiacoch január až február a bol zameraný na žiakov deviataho ročníka. Na zistenie potrebných dát bol použitý autorský dotazník, ktorý pozostával zo 17 otázok. Otázky boli konštruované tak, aby zodpovedali pochopeniu zo strany respondentov. Zároveň boli dodržané etické zásady výskumu ako napríklad dobrovoľná účasť, zachovanie dôvernosti o účastníkoch. Vytvorený autorský dotazník sa podarilo distribuovať v tlačenej podobe aj napriek vtedajšej epidemiologickej situácii spojenjej s pandémiu Covid-19. Distribúcia dotazníkov sa realizovala požiadanim pedagógov, ktorí vyučujú na daných školách. Návratnosť bola 100% a dáta sa nasledne spracovali matematicko-štatisticky za pomoci programu Excel.

Výskumný súbor tvorilo 104 respondentov, žiakov základných škôl deviataho ročníka v Ružomberku a okolí. Vekové zloženie sa pohybovalo v rozmedzí od 13 do 16 rokov. Bližšiu špecifikáciu uvádzame v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Zastúpenie respondentov z hľadiska pohlavia

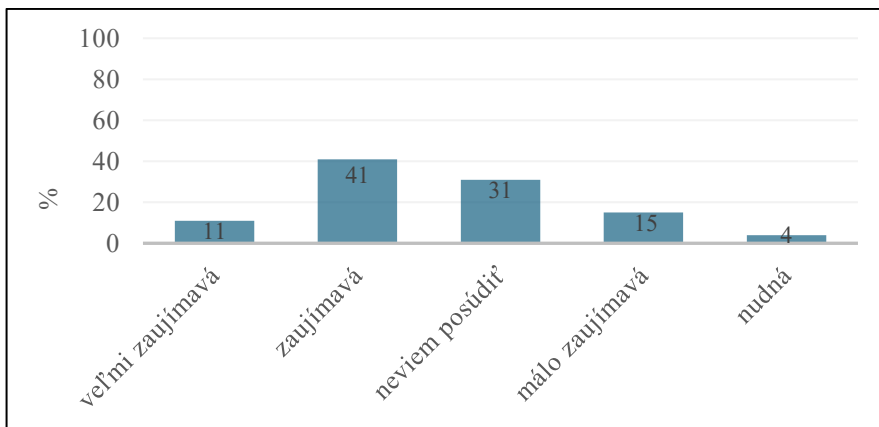
Pohlavie	Počet respondentov	
	n	%
Chlapec	54	52
Dievča	50	48
Spolu	104	100

5 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Záujem respondentov o tematiku fake news

Jednou z výskumných úloh bolo zistiť záujem respondentov o tematiku fake news. Práve záujem adolescentov o danú tematiku zohráva dôležitú úlohu pri účinnej prevencii.

Zo všetkých opýtaných respondentov považuje 11% túto tematiku za „veľmi zaujímavú“, 41% ju považuje za „zaujímavú“ čo predstavuje nárast o 30%, 31% „nevie posúdiť“ či tematika fake news je pre nich zaujímavá alebo nie, „málo zaujímavá“ sa táto tematika zdá 15% a „nudná“ sa zdá 4%. Teší nás výsledok, že 41% opýtaných tému fake news považuje za „zaujímavú“. Za zmienku určite stojí aj výsledok 31%, pričom sa domnievame, že môže byť spôsobený viacerými faktormi ako nedostatočné a nepútavé vysvetlenie danej problematiky (Graf 2).



Graf 2 Názor respondententov na tematiku fake news

Záujem o interaktívnu prednášku

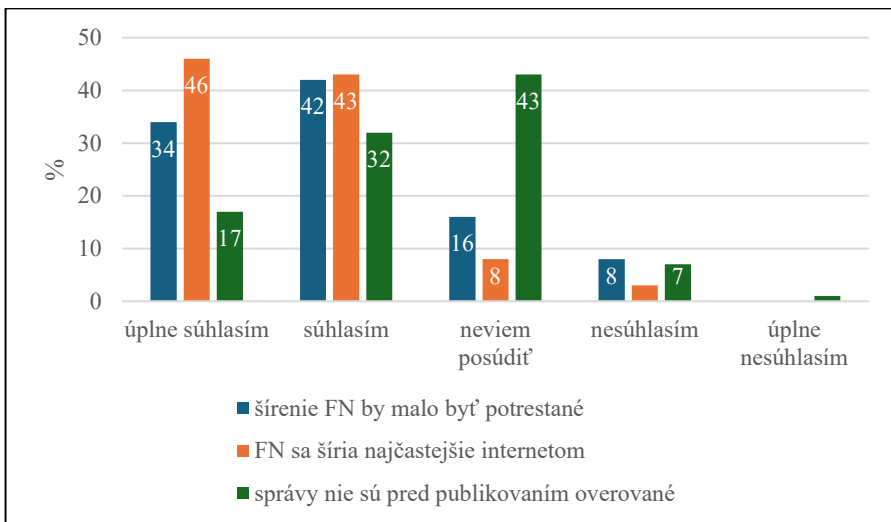
Respondetov sme sa pýtali aj na ich záujem o interaktívnu prednášku ohľadom uvedenej tematiky. Na výber mali dve možnosti (áno/nie). Výsledky ukazujú, že 84% respondentov z celkového počtu by uvítalo interaktívnu prednášku a 16% respondentov nemá záujem o prednášku v danej oblasti.

Tematika fake news vo výchovno-vzdelávacom procese

Na základe získaných dát možno konštatovať, že výchovno-vzdelávací proces sa danej problematike venuje nedostatočne. Až 80% opýtaných uviedlo, že na škole nemajú mediálnu výchovu a zvyšných 20% uviedlo, že na ich škole majú mediálnu výchovu, ale len formou krúžku. Výsledky ďalej ukazujú, že respondenti sa na vyučovacích hodinách nevenujú rizikám sociálnych sietí a internetu. Najčastejšou odpoveďou na otázku, na akých hodinách sa venujú rizikám sociálnych sietí a internetu bolo na „žiadnych“, v ďalšom oveľa menšom zastúpení nasledovali predmety ako „informatika“, „občianska náuka“, „slovenčina“, „triednická“, „fyzika“, „geografia“ a „náboženstvo“. Výskum sa zameriaval aj na to, či sa vo výchovno-vzdelávacom procese respondenti rozprávajú o fake news. „Skoro nikdy“ sa rozpráva 54% opýtaných, „nikdy“ 29%, „občas“ 15%, často 2% a veľmi často sa nerozpráva ani jeden respondent. Tematiku fake news považujeme za naozaj aktuálnu a potrebnú a je veľká škoda, že adolescenti sa vo výchovno-vzdelávacom procese, kde trávajú značný čas života, tejto tematike nevenujú, resp. výchovno-vzdelávací proces nepovažuje za dôležité sa tejto problematike venovať.

Súhlas respondentov s výrokmi o fake news

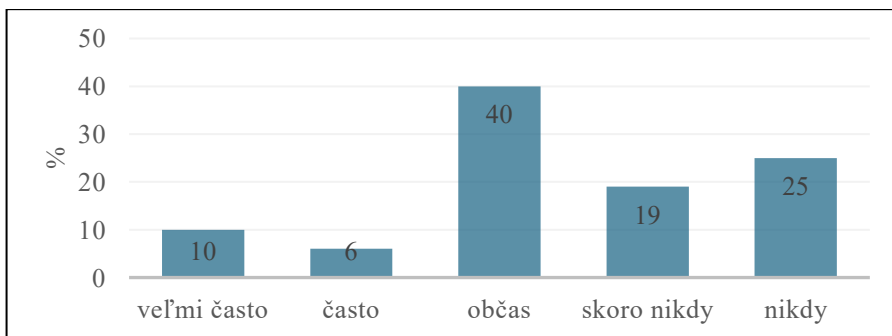
Výskum sa sústreďoval aj na zisťovanie miery súhlasu respondentov s výrokmi týkajúcimi sa fake news. Pýtali sme sa ich, do akej miery súhlasia s potrestaním šírenia nepravdivých informácií, do akej miery súhlasia s tým, že tieto informácie sa najčastejšie šíria internetom a do akej miery súhlasia s tým, že správy, ktoré sa šíria internetom nie sú pred publikovaním nijak overované. Výsledky prinášame v nasledujúcom grafe (Graf 3).



Graf 3 Miera súhlasu respondentov s výrokmi o fake news

Miera obáv z fake news

Respondentov sme sa pýtali, či u nich fake news vyvolávajú nepokoj, pričom mali na výber z niekoľkých možností od „veľmi často“ až po „nikdy“. Možnosť „veľmi často“ si zvolilo 10% respondentov, možnosť „často“ si zvolilo 6% respondentov, pri možnosti „občas“ badať výrazný rozdiel, a práve túto možnosť si zvolili 40% respondentov, možnosť „skoro nikdy“ si vybralo 19% a poslednú možnosť „nikdy“ si vybralo 25% respondentov. Z uvedeného grafu (Graf 4) teda možno konštatovať, že u 40% respondentov fake news občas vyvolávajú nepokoj.



Graf 4 Analýza informácií týkajúcich sa možného nepokoja z fake news

DISKUSIA A ZÁVER

Predkladaný príspevok si kládol za cieľ definovať a analyzovať fake news, pričom sa jeho podstatná časť sústreďovala práve na prevenciu, či už v školskom alebo rodinnom prostredí. Okrem teoretických východísk prinášal príspevok výsledky autorského výskumu. Žijeme v dobe, ktorá si vyžaduje neustále rozvíjanie zručností, a to najmä digitálnych. Sme obklopení informáciami, ktoré sa nachádzajú a rôznych portáloch, či médiách. Tieto informácie nemusia byť vždy pravdivé a podávané so zreteľom na duševné zdravie prijímateľa. Ľudia tak môžu informácie šíriť bez toho, aby vedeli, že ide o správu typu fake news.

Média sú pre dnešných adolescentov významným prvkom socializácie, nakoľko poskytujú zábavu, rozličné informácie, či únik pred problémami. Treba však dať pozor, aby sa to nedialo v neobmedzenom množstve, pretože práve neprimeraný čas strávený na internete môže viesť k dehumanizácii a dokonca k popieraniam najvyšších hodnôt. Práve v adolescencii, ktorá je považovaná za jedno z najcitlivejších životných období v živote človeka, mediálny obsah dokáže zanechať nemalú stopu (Jevtić & Milošević, 2021). Dnešní adolescenti navyše žijú v digitálnej dobe, ktorá ponúka množstvo výhod, ale zároveň prináša aj určité riziká. Svoje prežívanie vyjdú cez sociálne siete, sú obklopení rôznymi statusmi, či informáciami, ktoré nemusia byť vždy pravdivé. Digitálny svet, v ktorom žijú im pomôže uľahčiť prežívanie svojej situácie, no netreba zabúdať aj na možné hrozby, ktoré so sebou prináša.

Existuje pomerne málo výskumov, či štúdií, ktoré sa venujú problematike identifikovania fake news. Najznámejšie štúdie ohľadom danej problematiky pochádzajú zo zahraničia, konkrétne USA a Holandska. Autori pochádzajúci z prvej uvedenej krajiny navrhli použitie falošnej webovej stránky pri svojom výskume ohľadom fake news, čo sa neskôr stalo inšpiráciou pre ostatných výskumníkov.

Na základe výsledkov autorského výskumu odporúčame:

- začleniť tematiku fake news do výchovno-vzdelávacieho procesu,
- využiť možnosť začlenenia mediálnej výchovy do školskej praxe, vďaka ktorej si adolescenti môžu rozvíjať kritické myslenie,
- podporiť spoluprácu medzi školskými zariadeniami a sociálnymi inštitúciami,
- organizovať rôzne zaujímavé workshopy, kde je pútavým spôsobom prezentovaná tematika fake news,
- usporadúvať rôzne webináre, stretnutia pre rodičov s odborníkmi, kde môžu diskutovať o tom, ako so svojimi adolescentmi komunikovať o správach,
- organizovať rozsiahlejšie výskumy venované skúmanej problematike, napríklad so zreteľom na duševné zdravie,
- poskytovať ciele a komplexnú prevenciu za spolupráce viacerých subjektov ako školské zariadenia, knižnice, občianske zrušenia, neziskové organizácie, ale aj ministerstvá a výskumné ústavy.

Aby bola prevencia skutočne efektívna a dlhodobá je neupustné, aby sa prevencia diala jednorazovo. Taktiež by sa mala uskutočňovať vo všetkých stupňoch vzdelávania, a to na základnej, strednej a aj vysokej škole. Žiaci a študenti majú záujem o uvedenú problematiku, čo dokazujú aj výsledky autorského výskumu.

Zoznam referencií

- Dulovics, M. (2018). Online rizikové správanie a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy. Banská Bystrica: BELIANUM
- Faix, A. (2018, June 10-14). Teaching online research in the "fake news" era. Association Supporting Computer Users in Education [Conference presentation.]
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., Reyes de Cózar, S. (2020). Teen's motivation to spread fake news on Whatsapp. *Socialmedia+society*, 6(2), p. 183-241.
- Izrael, P. (2015). Mediálna výchova: výzva pre jednotlivca, rodinu a spoločnosť. Ružomberok: Verbum.
- Jevtić, B., & Milošević, D. (2021). Adolescent's preferences for media content and their perceptions of dominant value orientations in the media. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), p. 34-46.
<https://doi.org/10.33225/pec/21.79.34>
- Kačínová, V. (2019). Fenomén „fake news“, hoaxov a konšpiračných teórií v kontexte mediálnej výchovy. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- Katsaounidou, A., Kotsakis, R., Dimoulas, Ch., & Vrysis, L. (2019). MATHe the game: A serious game for education and training in news verification. *Education Sciences*, 9(2), p. 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>

- Kaye, L. (2017). Young children in a digital age. Supporting learning and development with technology in early years. New York: Routledge.
- Macaláková, L. (2019). COOLtúra v myslení: vraj potrebujeme kritické myslenie. Fake alebo nutnosť? Prievidza: Združenie informačných a poradenských centier mladých.
- McDougall, J. (2019). Fake news vs media studies: travels in false binary. Switzerland: Palgrave, Macmillan.
- Resende, G., Melo, P., Reis, J., Vasconcelos, M., Almeida, J.M., & Benevenuto, F. (2019). Analyzing textual (mis)information shared in WhatsApp groups. Proceedings of the 10th ACM Conference on Web Science. p. 101-110. <https://doi.org/10.1145/3292522.3326029>
- Strasburger, V., Wilson, B., Jordan, A. (2014). Children, adolescents, and the media (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Shu, K., Wang, S., Lee, D., & Liu, H. (2020). Disinformation, misinformation, and fake news in social media: Emerging research challenges and opportunities. Switzerland: Springer.

GENERÁCIA Z V MENIACOM SA SVETE: REZILIENCIA A COPING

GENERATION Z IN A CHANGING WORLD: RESILIENCE AND COPING

Petra Lajčiaková, Michaela Marčeková

Katedra psychológie FF KU, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

ABSTRAKT

Vzhľadom na dynamický technologický pokrok a neustále spoločenské zmeny je vnímanie stresu a vyrovnávanie sa s ním u generácie Z čoraz viac relevantnejšou témou. Štúdia sa aj preto zameriava na skúmanie reziliencie a preferencie copingových stratégií medzi príslušníkmi generácie Z, a to vzhľadom na ich vek a pohlavie. Výskumný súbor pozostával z 302 participantov vo veku 18 až 29 rokov, pričom na meranie úrovne reziliencie bol aplikovaný dotazník CD-RISC a copingové stratégie boli posudzované dotazníkom Brief COPE. Výsledky ukázali, že muži dosahujú vyššiu úroveň reziliencie v porovnaní so ženami. Ako copingové stratégie muži častejšie využívajú humor, akceptovanie a užívanie návykových látok, zatiaľ čo ženy preferujú využívanie emocionálnej a inštrumentálnej podpory, ako aj ventiláciu emócií. Mladší respondenti (18 – 24 rokov) sa v miere odolnosti nelíšili od starších (25 – 29 rokov), ale v preferencii copingových stratégií sa rozdiely objavili. Mladší vo vyššej miere uplatňujú humor a inštrumentálnu pomoc, zatiaľ čo starší uprednostňujú aktívne zvládanie. Nadobudnuté zistenia prinášajú dôležité poznatky o odolnosti a mechanizmoch zvládania v rámci generácie Z a môžu slúžiť ako základ pre ciele intervencie na podporu reziliencie a efektívnych copingových stratégií u mladých ľudí.

Kľúčové slová: generácia Z; copingové stratégie; reziliencia.

ABSTRACT

Given the dynamic technological advancement and ongoing societal changes, the perception of stress and the ways Generation Z copes with it have become increasingly relevant topics. This study focuses on examining resilience and preferred coping strategies among members of Generation Z, with particular attention to differences based on age and gender. The research sample consisted

of 302 participants aged 18 to 29. The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) was used to measure resilience levels, and coping strategies were assessed using the Brief COPE inventory. The results showed that men scored higher in resilience compared to women. In terms of coping strategies, men more frequently used humor, acceptance, and substance use, while women preferred emotional and instrumental support as well as emotional venting. There was no significant difference in resilience between younger (18–24 years) and older (25–29 years) respondents; however, age differences emerged in coping preferences. Younger participants tended to use humor and instrumental support more often, whereas older individuals preferred active coping strategies.

The findings provide important insights into resilience and coping mechanisms within Generation Z and may serve as a foundation for targeted interventions aimed at strengthening resilience and promoting effective coping strategies among young people.

Keywords: Generation Z; coping strategies; resilience.

ÚVOD

Teoretické východiská

V súčasnosti čelí mladá generácia, často označovaná ako generácia Z (narodení približne medzi rokmi 1995 až 2010), množstvu výziev, ktoré významne ovplyvňujú jej psychické zdravie a celkovú životnú pohodu. Globálne krízy, ako pandémie COVID-19, klimatické zmeny, ekonomická neistota či digitálny tlak sociálnych médií, vytvárajú prostredie zvýšeného stresu a neistoty. V tomto kontexte nadobúda výskum stratégií zvládania a reziliencie (odolnosti) tejto generácie mimoriadny význam. Cieľom danej štúdie je preto analyzovať prepojenie medzi mierou reziliencie a preferovanými copingovými stratégiami u príslušníkov generácie Z. Táto generácia, formovaná dynamickým technologickým pokrokom a neustálymi spoločenskými zmenami, sa vyznačuje špecifickým spôsobom reagovania na záťažové situácie. V kontexte uvedených špecifik je nevyhnutné skúmať, aké mechanizmy zvládania stresu mladí ľudia preferujú a ako sa tieto stratégie líšia v závislosti od individuálnych premenných, napr. vek, pohlavie a i. Zameranie na dané faktory umožňuje komplexnejšie porozumieť psychologickým procesom, ktoré ovplyvňujú schopnosť generácie Z čeliť výzvam každodenného života.

Výmedzenie pojmu generácia Z

Generácia Z je hlboko ovplyvnená pokrokom technológií, problémami násillia, nestabilnou ekonomikou a hnutiami za sociálnu spravodlivosť. Niektorí autori uvádzajú, že sú to ľudia narodení od roku 1995 do roku 2012 (McCrindle & Wolfinger, 2014). Predstavujú mladých, ktorí veria, že dokážu zmeniť svet

(Seemiller & Grace, 2017); sú nadmieru sebavedomí, majú vysoké očakávania a možno ich charakterizovať aj ako pomerne narcistické osobnosti (Twenge, 2012). Chicca a Shellenbarger (2018) výstižne identifikovali generáciu Z nasledujúcimi deviatimi charakteristikami: (1.) ako zanietených konzumentov technológií a digitálneho sveta; (2.) ako pragmatických jednotlivcov s (3.) nedostatočne rozvinutými sociálnymi a vzťahovými zručnosťami; (4.) ako opatrných a zaujatých o emocionálnu, fyzickú a finančnú bezpečnosť; (5.) ako individualistov; (6.) ako náchylných na zvýšené riziko izolácie, úzkosti, neistoty a depresie; (7.) ako ľudí s výrazným nedostatkom pozornosti a extrémnou túžbou po pohodlí a rýchlosti; (8.) ako otvorených, prijímajúcich rozmanitosť a spokojných s rôznorodosťou; a napokon (9.) ako tých, ktorých vystihuje tzv. sedavý aktivizmus.

Generáciu Z literatúra označuje rôznymi inými pomenovaniami. Jedným z nich je napr. *google generácia* zahŕňajúca skupinu mladých ľudí narodených po roku 1993 a vyrastajúca v prostredí s dominantnou úlohou internetu (Rowlands et al., 2008). Kvôli úzkemu prepojeniu s internetom nájdeme aj termín *iGenerácia* (Takács et al., 2021).

Ako osobitné pomenovanie si generácia Z vyslúžila aj označenie *generácia snehových vločiek*, keďže podľa Haslop et al. (2021) ide o generáciu precitlivenú a krehkú, ako sú samotné snehové vločky. Označujúce slovo generácia snehových vločiek vyplýva z dôsledkov ich vysokého individualizmu a presvedčenia o vlastnej jedinečnosti, pričom medzi výrazné charakteristiky patrí emocionálna krehkosť, nedostatok schopnosti zvládať kritiku a absencia pragmatizmu v krízových situáciách.

Kritické pohľady na opisované slovné označenie generácie Z ako na generáciu snehových vločiek zdôrazňujú jeho nepresnosť a nespravodlivosť voči kompetenciám a úspechom súčasných mladých ľudí. Uvedený termín akoby podceňoval skutočné výzvy, ktorým čelí generácia Z a ignoruje ich schopnosť prispôbiť sa a reagovať na problémy. Generácia Z je vystavená jedinečným výzvam, vrátane ekonomických neistôt, klimatických zmien a sociálnych kríz, ktoré si vyžadujú značnú psychologickú odolnosť a adaptabilitu (Twenge, 2022). Mladí ľudia sú nútení odolávať vysokým očakávaniam a tlakom zo strany spoločnosti, vrátane potreby vyrovnávať sa s komplexnými sociálnymi a ekonomickými problémami.

Ďalší aspekt kritiky sa zameriava na to, že označenie snehové vločky môže nepriamo podporovať nepochopenie a stigmatizáciu psychických problémov, a tak viesť k zníženiu ich vážnosti a zároveň k nedostatočnej podpore pre mladých ľudí, ktorí sa s týmito problémami stretávajú (Gibson & Hart, 2021).

Možno povedať, že pomenovanie generácia snehových vločiek, ktoré je v súčasnom spoločenskom a mediálnom diskurze frekventovane pripisované príslušníkom generácie Z, ignoruje ich pozitívne a silné stránky. Silne súvisí s otázkou ich

psychickej reziliencie. Napriek tomu, že daný termín akcentuje predpokladanú zvýšenú citlivosť a zraniteľnosť mladých ľudí, podľa empirických výsledkov je generácia Z chápaná ako kreatívna, technologicky zdatná, sociálne uvedomelá a schopná zvládať stresové a záťažové situácie, ako aj adaptovať sa na meniace sa životné podmienky (Smith et al., 2023).

Reziliencia a generácia Z

Reziliencia predstavuje kľúčový psychologický koncept, ktorý opisuje schopnosť jednotlivcov adaptívne reagovať na stresové, traumatické či inak náročné životné okolnosti. Ide o dynamický a interaktívny proces, ktorý umožňuje nielen zachovať, ale v niektorých prípadoch aj zlepšiť psychickú pohodu jedinca (Masten et al., 2021; Ungar, 2021). Reziliencia nie je pasívna alebo jednorazová odpoveď na krízu; naopak, zahŕňa dlhodobý proces, v ktorom sa jedinec učí efektívne čeliť výzvam prostredníctvom vnútorných a vonkajších zdrojov. Medzi kľúčové faktory ovplyvňujúce rozvoj reziliencie patria kvalitné medziľudské vzťahy, dostupná sociálna opora, schopnosť aktívne riešiť problémy a primeraná regulácia emócií (Fletcher & Sarkar, 2013).

Ako už bolo spomenuté, generácia Z čelí špecifickým globálnym aj lokálnym výzvam, medzi ktoré patria najmä rýchlo sa meniace technologické prostredie, klimatická kríza, sociálne nerovnosti a politické neistoty. Hoci generácia Z disponuje výnimočným prístupom k informáciám a vysokou úrovňou digitálnych zručností, zároveň patrí medzi najzraniteľnejšie skupiny z hľadiska výskytu problémov duševného zdravia (Gajdošová, Madro & Valihorová, 2018). Z tohto dôvodu sa ich reziliencia stáva predmetom intenzívneho výskumného záujmu.

Jednou z význačných charakteristík generácie Z je jej schopnosť efektívne využívať technológie nielen na informačné účely, ale aj ako nástroj na zvládanie stresu a podporu duševného zdravia. Výskumy ukazujú, že mladí ľudia, ktorí digitálne médiá využívajú konštruktívne – napríklad na samoštúdium, vyhľadávanie psychologickéj pomoci či budovanie podporných komunít – vykazujú vyššiu úroveň reziliencie (Vannucci et al., 2020). V porovnaní s predchádzajúcimi generáciami sú členovia patriaci do generácie Z tiež otvorenejší k vyhľadávaniu odbornej pomoci a menej stigmatizujú psychologické služby, čo im umožňuje efektívnejšie zvládať náročné situácie (Gerson & Fernandez, 2022; Schwartz et al., 2021).

Významným faktorom prispievajúcim k reziliencii generácie Z je aj ich vysoká miera sociálneho a environmentálneho uvedomenia. Aktivizmus v oblastiach klimatickej spravodlivosti, ľudských práv či duševného zdravia predstavuje pre mnohých členov tejto generácie spôsob, ako konštruktívne reagovať na pocit frustrácie či bezmocnosti. Ich angažovanosť v spoločenských a politických témach

im poskytuje nielen zmysluplnosť, ale aj subjektívny pocit kontroly a účasti, čo je zásadné pre posilňovanie reziliencie (Hope et al., 2020).

Ďalším významným prvkom ovplyvňujúcim schopnosť odolnosti generácie Z je ich pozitívny postoj k diverzite a inklúzii. Táto generácia vyrastala v prostredí, kde sú kultúrna rozmanitosť a rešpekt k rôznym identitám považované za samozrejmé. Výskumy poukazujú na to, že členovia generácie Z, ktorí sa aktívne zapájajú do diverzných komunit alebo inkluzívnych iniciatív, prejavujú vyššiu mieru empatie, schopnosti spolupráce a otvorenosti voči rôznym perspektívam – čo sú všetko faktory podporujúce efektívne zvládanie medziľudských konfliktov a stresových situácií (Lin, 2023).

Reziliencia generácie Z je formovaná jedinečnou kombináciou sociálno-kultúrnych, technologických a psychologických faktorov. Hoci sú jej príslušníci vystavení množstvu výziev, ich schopnosť adaptívne reagovať, využívať dostupné zdroje a angažovať sa v prospech pozitívnej zmeny naznačuje, že ich reziliencia má značný potenciál ďalšieho rozvoja.

Coping a generácia Z

Zvládanie stresu (coping) predstavuje kľúčový aspekt pri porozumení toho, ako jednotlivci reagujú na nepriaznivé alebo náročné životné situácie. Podľa Lazarusa a Folkmanovej (1984) ide o neustále sa meniace kognitívne a behaviorálne úsilie zamerané na riadenie špecifických vnútorných alebo vonkajších požiadaviek, ktoré sú jednotlivcom vnímané ako presahujúce jeho zdroje či kapacity. V kontexte súčasnej spoločnosti je zvlášť zaujímavé sledovať, ako sa so stresom vyrovnáva generácia Z, ktorá vyrastala v digitálnom prostredí a technológie sú pre ňu prirodzenou súčasťou každodenného života. Práve tieto technológie, vrátane mobilných aplikácií zameraných na duševné zdravie, relaxáciu a meditáciu, tvoria významnú súčasť ich stratégie zvládania. Výskumy ukazujú, že aplikácie zamerané na mindfulness a manažment stresu môžu efektívne prispieť k regulácii emócií a znižovaniu úzkostných symptómov (Hwang & Jo, 2019).

Okrem toho príslušníci generácie Z často siahajú po vyhýbavých copingových stratégiách, pričom medzi najčastejšie patrí digitálny únik či využívanie sociálnych sietí ako prostriedku na zvládanie psychického tlaku (Chaaya et al., 2025). Online priestory zároveň slúžia ako platformy na vyhľadávanie emocionálnej podpory, zdieľanie osobných skúseností či získavanie spätnej väzby od rovesníkov, čo môže byť obzvlášť dôležité v situáciách, keď sú osobné interakcie obmedzené (Saura et al., 2025). I keď tieto digitálne formy zvládania stresu môžu priniesť okamžitú úľavu, ich nadmerné používanie môže mať negatívne dôsledky, ako napríklad zvýšenie úzkosti či prehlbovanie tlaku z porovnávania sa s ostatnými (Šavrnichová et al., 2020).

Copingové stratégie generácie Z sa pohybujú na spektre od adaptívnych po maladaptívne. Medzi adaptívne stratégie patrí napríklad aktívne riešenie problémov, vyhľadávanie sociálnej podpory alebo praktizovanie mindfulness, ktoré preukázateľne prispievajú k efektívnejšiemu zvládaniu stresu a zvyšovaniu psychickej odolnosti (Park et al., 2024). Na druhej strane, maladaptívne formy správania, ako je nadmerná konzumácia alkoholu, užívanie návykových látok alebo únik do neproduktívnych činností, môžu viesť k zhoršeniu psychického stavu a oslabeniu celkového zvládacieho potenciálu (Chaaya et al., 2025). Kľúčovou výzvou preto zostáva schopnosť identifikovať a implementovať zdravé a funkčné mechanizmy zvládania, ktoré pomáhajú čeliť výzvam bez prehlbovania problémov. Ako uvádzajú Miteva s kolegami (2024), rozvoj a uplatňovanie adaptívnych copingových stratégií zohrávajú zásadnú úlohu v podpore psychickej pohody mladých ľudí a ich celkového fungovania v súčasnom, často stresujúcom svete.

Na základe vyššie opisovaných teoretických súvislostí je cieľom našej štúdie analyzovať a porovnať úroveň reziliencie medzi príslušníkmi generácie Z vzhľadom na ich vek a pohlavie. V závislosti od uvedených premenných sme sa následne pokúsili identifikovať a porovnať preferované copingové stratégie u členov patriacich do generácie Z a skúmať vzťah medzi úrovňou reziliencie a preferenciou jednotlivých copingových stratégií.

Vzhľadom na stanovené výskumné ciele boli formulované nasledujúce výskumné otázky: 1. Ako sa líši úroveň reziliencie a preferencia jednotlivých copingových stratégií medzi príslušníkmi generácie Z vo vymedzených vekových kategóriách? 2. Ako sa líši úroveň reziliencie a preferencia jednotlivých copingových stratégií medzi mužmi a ženami patriacich do generácie Z? 3. Aké sú vzťahy medzi rezilienciou a preferenciou copingových stratégií u členov prislúchajúcich do generácie Z?

METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z 302 príslušníkov generácie Z vo veku 18 až 29 rokov ($AM = 23.42$; $SD = 3.14$), pričom prevažovali ženy (72.2%) a zvyšné percento (27.8%) tvorili muži. Pre účely ďalšej výskumnej analýzy boli respondenti rozdelení do dvoch vekových kategórií: 18 až 24 rokov (68.9%) a 25 až 29 rokov (31.1%). Najviac respondentov bolo pracujúcich (45.4%), študenti bez práce boli zastúpení 29.5% a pracujúci študenti tvorili 25.2% súboru.

Zber dát

Zber dát sa realizoval v rozpätí dvoch mesiacov prostredníctvom online platformy, čo umožnilo efektívne osloviť širokú škálu respondentov. Štúdia sa vykonávala

s informovaným súhlasom všetkých účastníkov, ktorí boli zároveň uistení o anonymite a dôvernosti svojich odpovedí.

Analýza dát

Výskumné dáta boli vyhodnotené pomocou štatistického programu SPSS 21. Pre potrebné štatistické analýzy bol využitý neparametrický štatistický test Mann-Whitney U test a pri posudzovaní korelácie bola aplikovaná Spearmanova korelačná analýza.

Výskumné nástroje

Na meranie reziliencie bol použitý dotazník *Resilience Scale* (Connor & Davidson, 2003) s 25 položkami vzťahujúcimi sa k rozličným aspektom reziliencie, ako sebavedomie, flexibilita, vytrvalosť či schopnosť reagovať na životné výzvy. Respondenti hodnotia tvrdenia škále od 0 do 4 (0 – vôbec; 1 – málokedy platí; 2 – niekedy platí; 3 – často platí; 4 – skoro vždy platí). Daný merací nástroj poskytuje stabilné a konzistentné výsledky; Cronbachova alfa dosahuje hodnotu .89.

So zámerom posúdiť rôzne copingové stratégie bol aplikovaný dotazník *Brief COPE* (Carver, 1997), ktorý zahŕňa 28 výrokov hodnotiacich tri typy copingových reakcií na stres: copingové stratégie zamerané na problém (aktívny coping, plánovanie, využívanie inštrumentálnej podpory), copingové stratégie zamerané na emócie (pozitívne prehodnotenie, viera, využívanie emocionálnej podpory, popretie, akceptácia, humor) a stratégie zamerané na únik (ventilovanie, sebaobzvládanie, vzdávanie sa, užívanie návykových látok, sebaobviňovanie). Úlohou respondenta je vyjadriť svoju mieru súhlasu na škále od 1 do 4, kde hodnoty reprezentujú frekvenciu vykonávania určitej reakcie (od 1 = nikdy to nerobím až po 4 = veľmi často to robím).

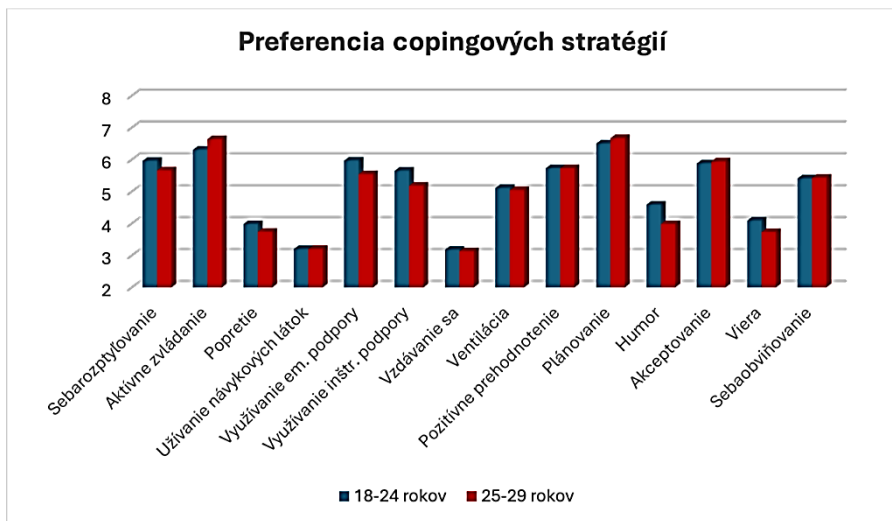
VÝSLEDKY

Reziliencia a preferencia copingových stratégií medzi členmi generácie Z

Z v príslušných vekových kategóriách

Štatistická analýza dát potvrdila, že medzi príslušníkmi generácie Z vo veku 18 – 24 rokov a 25 – 29 rokov v úrovni reziliencie neexistuje štatisticky významný rozdiel ($U = 9224$, $p = .432$). Avšak v preferencii copingových stratégií (pozri graf č. 1) sa štatisticky významné rozdiely preukázali: aktívne zvládanie ($U = 8138$, $p = .016$, $d = .27$); využívanie inštrumentálnej podpory ($U = 8360$, $p = .041$, $d = .23$); humor ($U = 7910$, $p = .007$, $d = .31$). Copingové stratégie ako využívanie inštrumentálnej podpory a humor preferujú vo významne vyššej miere mladší príslušníci generácie

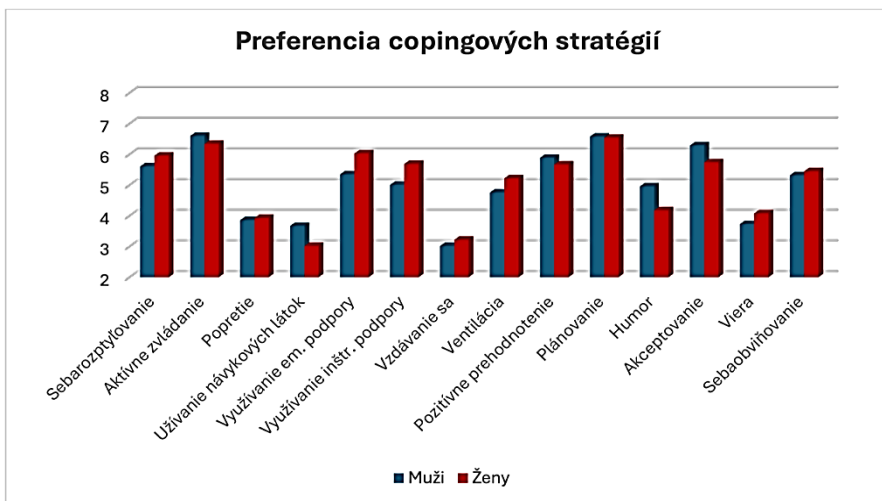
Z a copingovú stratégiu aktívne zvládanie uprednostňujú vo významne vyššej miere starší príslušníci generácie Z, teda vo veku 25 až 29 rokov.



Graf č. 1 Porovnanie preferencií copingových stratégií v jednotlivých vekových kategóriách

Reziliencia a preferencia copingových stratégií medzi mužmi a ženami generácie Z

Štatistická analýza dát odhalila, že medzi mužmi a ženami generácie Z v úrovni reziliencie existuje štatisticky významný rozdiel ($U = 6851$, $p = .001$, $d = .40$). Muži sa vyznačujú výrazne vyššou úrovňou reziliencie ($Mdn = 76$) v porovnaní so ženami ($Mdn = 70$). Rovnako štatistická analýza preukázala i medzipohlavné rozdiely v preferencii jednotlivých copingových stratégií. Z výsledkov Mann-Whitney U testu vyplynulo, že medzi mužmi a ženami generácie Z existujú štatisticky významné rozdiely v preferencii nasledujúcich copingových stratégií: užívanie návykových látok ($U = 7619$, $p = .010$, $d = .26$); využívanie emocionálnej podpory ($U = 7200$, $p = .003$, $d = .34$); využívanie inštrumentálnej podpory ($U = 7113$, $p = .002$, $d = .35$); ventilácia ($U = 7467$, $p = .011$, $d = .29$); humor ($U = 6952$, $p = .001$, $d = .38$); akceptovanie ($U = 7297$, $p = .005$, $d = .32$). Vo vzorci preferovaných copingových stratégií sa ukázali rodové rozdiely: muži inklinovali k využívaniu humoru, akceptácii a užívaniu návykových látok, zatiaľ čo ženy uprednostňovali vyhľadávanie emocionálnej a inštrumentálnej podpory a ventiláciu (pozri graf č. 2).



Graf č. 2 Rozdiely medzi preferenciami copingových stratégií u mužov a žien

Vzťah medzi rezilienciou a preferenciou copingových stratégií u členov generácie Z

Získané štatistické výsledky dokazujú, že medzi úrovňou reziliencie a preferenciou copingových stratégií (okrem stratégie sebarozpytovania a ventilácie) je štatisticky významný vzťah. Reziliencia vytvára významný pozitívny vzťah s nasledujúcimi copingovými stratégiami: aktívne zvládanie ($r_s = .504$, $p < .001$); využívanie emocionálnej podpory ($r_s = .238$, $p < .001$); využívanie inštrumentálnej podpory ($r_s = .122$, $p = .034$); pozitívne prehodnotenie ($r_s = .353$, $p < .001$); plánovanie ($r_s = .331$, $p < .001$); humor ($r_s = .149$, $p = .009$); akceptovanie ($r_s = .330$, $p < .001$); viera ($r_s = .130$, $p = .024$). Pozitívny smer uvedených vzťahov indikuje, že s nárastom preferencie danej copingovej stratégie rastie u príslušníkov generácie Z aj celková úroveň reziliencie. Pre úplnosť je potrebné uviesť, že miera odolnosti významne negatívne koreluje s copingovými stratégiami ako popretie ($r_s = -.219$, $p < .001$); užívanie návykových látok ($r_s = -.122$, $p = .035$); vzďavanie sa ($r_s = -.360$, $p = .034$); sebaobviňovanie ($r_s = -.161$, $p = .005$). Negatívny smer naznačuje, že s nárastom preferencie uvedených copingových stratégií u príslušníkov generácie Z klesá celková odolnosť voči nepriazni.

DISKUSIA

S cieľom zistiť rozdiely v miere odolnosti medzi mladšími (18 – 24 rokov) a staršími (25 – 29 rokov) príslušníkmi generácie Z sme vychádzali z predpokladov, že práve

počas mladšej dospelosti dochádza k významným životným zmenám, ako je ukončenie štúdia či prvé pracovné skúsenosti a preberanie väčšej osobnej a finančnej zodpovednosti (Crockett et al., 2023). Výsledky analýzy však ukázali, že respondenti uvedených vekových kategórií sa neodlišujú úrovňou reziliencie, čo by mohlo naznačovať, že vek nemusí byť hlavným určujúcim faktorom psychickej odolnosti u generácie Z.

V preferencii copingových stratégií – aktívne zvládanie, využívanie inštrumentálnej podpory a humor – sa príslušníci generácie Z významne odlišujú. Mladší respondenti (18 – 24 rokov) využívali humor a inštrumentálnu podporu, čo môže súvisieť s väzbami a ochotou vyhľadávať pomoc pri riešení problémov. Humor môže slúžiť ako prostriedok na zmiernenie stresu v každodenných situáciách. Starší respondenti (25 – 29 rokov) preferovali aktívne zvládanie, čo naznačuje ich väčšiu tendenciu k priamej konfrontácii so stresovými situáciami a proaktívnemu riešeniu problémov. Rovnako Millová et al. (2008) referujú okrem iných aj o riešení problému a kognitívnej reštrukturalizácii ako najčastejších copingových stratégiách využívaných vysokoškolskými študentmi k riešeniu záťažových situácií. Naopak najmenej boli aplikované vyhýbanie sa problému a sociálna izolácia. V kontraste s uvedenými výsledkami Mičková (2017) u vysokoškolákov identifikovala maladaptívne copingové stratégie, a to sebarozptyľovanie a rezignáciu.

Následne naše zistenia poukázali na očakávanú skutočnosť, že muži generácie Z v našom výskumnom súbore dosiahli vyššiu mieru odolnosti ako ženy. K rovnakým záverom dospeli viacerí výskumníci, napr. Kogar & Uslu (2021) alebo Sharma et al. (2023), pričom zistený interpoplavný rozdiel v úrovni reziliencie vysvetľujú vplyvom viacerých faktorov, vrátane osobnostných črt, sociálnych očakávaní, profesie či kultúrneho prostredia.

Analýza preferencie copingových stratégií v súvislosti s pohlavím participantov prislúchajúcich do generácie Z odhalila u mužov významne vyššiu mieru užívania návykových látok, využívania humoru a akceptovanie, zatiaľ čo ženy využívali emocionálnu a inštrumentálnu podporu. S podobnými výsledkami sa stretneme aj v štúdií Ovsyanika et al., (2022), podľa ktorých muži častejšie využívajú problémovo orientované stratégie. Zameriavajú sa na riešenie problému, využívajú humor, príp. problém bagatelizujú a užívajú návykové látky. Ženy viac vyhľadáávajú sociálnu oporu a ventilujú si svoje emócie. Tiež Graves et al. (2021) alebo Meléndez et al. (2012) zistili, že ženy opakovane využívali emocionálne zamerané stratégie ako sebarozptyľovanie, vyhľadávanie emocionálnej a inštrumentálnej podpory a ventilovanie emócií.

Napokon výsledky nášho výskumu preukázali úzku súvislosť reziliencie s preferenciou rôznych copingových stratégií u príslušníkov generácie Z. Najsilnejší pozitívny vzťah bol identifikovaný medzi rezilienciou a aktívnym zvládaním, čo naznačuje, že

jedinci s vyššou mierou odolnosti sa pri riešení problémov spoliehajú na aktívne a ciele stratégie zvládania stresu. Stredne silná korelácia sa vzťahovala aj na súvis reziliencie a pozitívneho prehodnotenia, plánovania a akceptovania, čo signalizuje, že schopnosť prispôbiť sa stresovým situáciám a vnímať ich ako príležitosť k sebarozvoju predstavuje dôležitý aspekt psychickej odolnosti.

Významne negatívne korelácie vo vzťahu k reziliencii boli zaznamenané pri popretí, užívaní návykových látok, vzdávaní sa a sebaobviňovaní. Tieto stratégie môžu byť menej efektívne pri budovaní psychickej odolnosti. Najsilnejší negatívny vzťah spájal rezilienciu so stratou nádeje, čo poukazuje na to, že menej odolní jednotlivci majú tendenciu rýchlejšie sa vzdať v náročných situáciách.

Odpovede, ktoré ponúkame na stanovené výskumné otázky, je potrebné vnímať v kontexte limitov realizovaného výskumu. Za prvé obmedzenie možno považovať veľkosť výskumného súboru, ktorá nie je adekvátna pre generalizácie na všetkých príslušníkov generácie Z. Výskumný súbor by získal tiež väčšiu reprezentatívnosť, ak by v ňom boli zastúpení participanti z rôznorodých lokalít i s rozličným sociálnym zázemím. Počtom rozsiahlejší a zastúpením rozmanitejší výskumný súbor by zvýšil silu empirickej štúdie na odhalenie diferencií a vzťahov. Druhé obmedzenie sa vzťahuje k vekovým podskupinám. Vekové rozdiely medzi mladšími a staršími respondentmi nie sú dostatočne široké, aby sa mohli ukázať jasné diferencie v sledovaných výskumných ukazovateľoch. Napriek uvedeným limitom nemožno opomenúť praktickú využiteľnosť nadobudnutých výsledkov. Získané poznatky o rozdieloch v miere reziliencie a v preferencii copingových stratégií medzi príslušníkmi generácie Z môžu byť využité na efektívnejšie nastavenie psychologických intervencií, rozvojových programov alebo mechanizmov podpory duševnej pohody mladých dospelých. Výskumná štúdia prináša výsledky s reálnym prínosom pre rôzne odborné oblasti – od psychológie a pedagogiky až po manažment a tvorbu preventívnych stratégií. Venuje pozornosť odlišnostiam v zvládaní stresu a úrovni psychickej odolnosti, čo môže prispieť k rozvoju účinnejších prístupov na podporu duševného zdravia a celkovej psychickej pohody mladých patriacich ku generácii Z.

ZÁVER

Štúdia sa orientovala na príslušníkov súčasnej generácie Z, ktorú priblížila cez optiku skúmania jej vzťahov medzi psychickou odolnosťou a stratégiami zvládania záťaže. Výskum poukázal na určité rozdiely medzi jednotlivými skupinami respondentov vzhľadom na ich vek, ale predovšetkým vzhľadom na ich pohlavie. Zistenia v neposlednom rade zdôrazňujú význam porozumenia rôznym spôsobom, akými mladí ľudia súčasnej spoločnosti reagujú na stres a záťažové situácie. Tieto poznatky môžu prispieť k efektívnejšiemu nastavovaniu podporných mechanizmov

a intervencií, ktoré budú zohľadňovať špecifiká cieľovej skupiny. V širšom zmysle sa tým otvára priestor pre ďalší výskum a aplikáciu zistení v oblasti duševného zdravia a prevencie u mladej populácie.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The ConnorDavidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/10169040/a000124>
- Gajdošová, E., Madro, M., & Valihorová, M. (Eds.) (2018). *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. IPčko.
- Gerson, J., & Fernandez, K. C. (2022). Generational differences in mental health help-seeking: Understanding the impact of stigma and digital mental health resources. *Journal of Clinical Psychology*, 78(5), 856–871. <https://doi.org/10.1002/jclp.23223>
- Gibson, D. T., & Hart, S. (2021). The stigmatization of mental health: Implications for Generation Z. *Journal of Mental Health and Wellbeing*, 15(3), 198–210. <https://doi.org/10.1016/j.jmhw.2021.02.004>
- Haslop, C., O'Rourke, F., & Southern, R. (2021). #NoSnowflakes: The toleration of harassment and an emergent gender-related digital divide, in a UK student online culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 27(5), 1418–1438. <https://doi.org/10.1177/1354856521989270>
- Hwang, W. J., & Jo, H. H. (2019). Evaluation of the Effectiveness of Mobile App-Based Stress-Management Program: A Randomized Controlled Trial. *International Journal of Environmental Eesearch and Public Health*, 16(21), 4270. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214270>
- Crockett, L. J., Carlo, G., & Schulenberg, J. E. (Eds.) (2023). *APA handbook of adolescent and young adult development*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-000>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLOS ONE*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>

- Chaaya, R., Sfeir, M., Khoury, S. E., Malhab, S. B., & Khoury-Malhame, M. E. (2025). Adaptive versus maladaptive coping strategies: insight from Lebanese young adults navigating multiple crises. *BMC Public Health* 25(1), 1464. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22608-4>
- Chicca, J., & Shellenbarger, T. (2018). Connecting with Generation Z: Approaches in Nursing Education. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(3), 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2018.03.008>
- Kogar, E. Y., & Uslu, A. G. (2021). A Meta-Analysis Study on Gender Differences in Psychological Resilience Levels. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.2.15>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lin, X. (2023). Differences in Coping Strategies Across Ages and Genders: A Systematic Review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 16(1), 305–312. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/16/20231190>
- Masten, A. S. et al. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17(1), 521–549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Meléndez, J. C., Mayordomo, T., Sancho, P., & Tomás, J. M. (2012). Coping strategies: gender differences and development throughout life span. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1089–98. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39399
- Mičková, Z. (2017). Vzťah psychologickéj pohody a copingových stratégií u vysokoškolákov. *Psychologie a její kontexty*, 8(2), 45–56.
- Millová, K., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2008). Osobnostné aspekty zvládania záťaže. *E-psychologie*, 2(1), 1–8. <https://doi.org/10.29364/epsy.9>
- Miteva, S., Stoyanova, S., & Damyanova-Andreeva, M. (2024). Generational Differences in Preferences for Coping with Stress. *Knowledge - International Journal*, 65(1), 171–176. <https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/6911>
- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrindle Research.
- Ovsyanik, O. A., Nesterova, A. A., & Sidyacheva, N. V. (2022). Gender features of coping strategies in men and women. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(4), 765–780. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-765-780>
- Park, S., Do, B., Yourell, J., Hermer, J., & Huberty, J. (2024). Digital Methods for the Spiritual and Mental Health of Generation Z: Scoping Review. *Interactive Journal of Medical Research*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.2196/48929>

- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H. R., Dobrowolski, T., & Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60(4), 290–310.
<https://doi.org/10.1108/00012530810887953>
- Saura, J. R., Gelashvili, V., Martínez-Navalón, J. G. (2025). The Impact of Social Media on Gen Z's Mental Health and Privacy. *Journal of Competitiveness* 17(1), 233–252. <https://doi.org/10.7441/joc.2025.01.11>
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the next Generation of Students. *About Campus*, 22(3), 21–26.
- Sharma, A., Chhabra, S., & Wafa, M. (2023). Exploring the Role of Gender and Personality Differences in Promoting Resilience among the Gen-Z Population of India. *Indian Journal of Positive Psychology*. *Indian Journal of Positive Psychology*, 14(3), 259 – 265.
- Schwartz, J. A., Massey, C., & Larson, M. (2021). The impact of mental health apps on psychological resilience in young adults: A randomized controlled trial. *Psychological Services*, 18(4), 343352. <https://doi.org/10.1037/ser0000529>
- Smith, J. A., White, K., & Lee, C. (2023). The impact of digital technology on psychological resilience: Insights from Generation Z. *Computers in Human Behavior*, 148(1), 107080. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107080>
- Šavrnchová, M., Holdoš, J., & Almašiová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Belianum.
- Takács, R., Takács, S., T Kárász, J., Horváth, Z., & Oláh, A. (2021). Exploring Coping Strategies of Different Generations of Students Starting University. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 740569.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.740569>
- Twenge, J. M. (2012). Teaching Generation Me. *Teaching of Psychology*, 40(1), 66–69. <https://doi.org/10.1177/0098628312465870>
- Twenge, J. M. (2022). Generational differences in psychological distress and resilience: A comparison of Millennials and Generation Z. *Journal of Personality and Social Psychology*, 122(2), 310323.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000148>
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience. *Youth & Society*, 35(3), 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118x03257030>
- Vannucci, A., Flannery, K. M., & Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 207(1), 163–166.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.040>

PSYCHOSOCIÁLNE ŤAŽKOSTI DOSPIEVAJÚCICH V SÚVISLOSTI S POUŽÍVANÍM INFORMAČNO- KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ

PSYCHOSOCIAL DIFFICULTIES OF ADOLESCENTS IN RELATION TO THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

Ivana Magáčová Žilková, Michal Magáč

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul.
17. novembra 1, Prešov

ABSTRAKT

Predkladaný príspevok sa zaoberá informačno-komunikačnými technológiami (IKT) a ich vplyvom na psychickú a sociálnu oblasť u dospievajúcich. Hlavným cieľom orientačného typu výskumu bolo zistiť subjektívne vnímanie rizík a ťažkostí v psychosociálnej oblasti u žiakov základných škôl v súvislosti s používaním IKT. Hlavný cieľ bol rozpracovaný do 2 čiastkových cieľov, prostredníctvom ktorých sa sledovali prejavy závislosti a kyberšikany. Výskumu sa zúčastnilo 228 žiakov základných škôl vo veku od 10 do 15 rokov (priemerný vek 12,43 rokov), ktorí vyplňali autorský dotazník zostavený pre potreby výskumu. Vo výskume sa zistilo nízke skóre poukazujúce na prejavy závislosti na internete. Povedomie o kyberšikane je u respondentov vysoké. Žiadnu skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obete uviedlo 24,6% respondentov, ostatní mali len veľmi slabé skúsenosti. Žiadnu skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii agresora uviedlo až 36,8% respondentov, ostatní mali tiež len slabé skúsenosti a 2 respondenti veľmi silnú skúsenosť.

Kľúčové slová: informačno-komunikačné technológie; závislosť na internete; kyberšikana.

ABSTRACT

The present paper examines information and communication technologies (ICT) and their impact on the psychological and social domains of adolescents. The main aim of the research was to investigate the subjective perception of risks and difficulties in the psychosocial domain among primary school students in relation to the use of ICT. The main objective was further divided into 2 subobjectives,

which focused on the manifestations of addiction and cyberbullying. A total of 228 primary schools pupils, aged between 10 and 15 years (mean age: 12.43 years), participated in the study and completed a questionnaire created by the author for this research. The study found low scores indicating the manifestations of Internet addiction. Awareness of cyberbullying was high among the respondents. No experience of cyberbullying as a victim was reported by 24.6% of the respondents, while the rest had very little experience. No experience of cyberbullying in the position of aggressor was reported by 36.8% of the respondents, the rest also had only weak experience and 2 respondents reported very strong experiences.

Kyewords: information and communication technologies; internet addiction; cyberbullying.

TEORETICKÝ ROZBOR

Informačno-komunikačné technológie (ďalej IKT) predstavujú každodennú neoddeliteľnú súčasť nášho života, preto vo veľkej miere ovplyvňujú naše telesné a duševné zdravie. V našom príspevku sa zameriavame na riziká používania IKT u dospelievajúcich, pričom za najzávažnejšie možno u dospelievajúcich považovať závislosť a kyberšikanu. Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť subjektívne vnímanie rizík a ťažkostí v psychosociálnej oblasti u žiakov základných škôl v súvislosti s používaním IKT.

Používanie IKT má za následok mnoho psychických ťažkostí a zmeny v správaní detí, dospelievajúcich aj dospelých. U detí je problémom hlavne to, že unikajú do virtuálneho sveta a majú problém s rozlíšením reality od virtuality, dokonca niektoré nereálne situácie pokladajú za možné (Karasová, 2017). Medzi najčastejšie psychosociálne následky používania IKT patrí veľký záujem o počítačové hry a internet, nedostatok sociálneho kontaktu, neosobná komunikácia, odlišnosť komunikačných vzorov, nedostatočná schopnosť vyjadriť sa, nevedomosť dospelých (učiteľov, rodičov) o znalostiach a zručnostiach detí, nevedomosť o rizikách spojených s komunikáciou cez internet, závislosť a nevedomosť o rizikách sociálnych sietí, zamieňanie reality s virtualitou, napodobňovanie nevhodných vzorov správania, závislosti, strata koncentrácie, schopnosti porozumieť, znížená pozornosť, pamäť, neadekvátne spôsoby zvládania stresu a negatívnych emócií a pod. (napr. Fulková, 2004; Nešpor & Csémy, 2007; Halás, 2011). U osôb, ktoré trávia veľa času s IKT, bola zistená ešte celá škála duševných ťažkostí, manželské konflikty, syndróm vyhorenia a ďalšie činitele, ktoré ovplyvňujú závislostné správanie, zároveň aj patologické hráčstvo (Nešpor & Csémy, 2007). V rámci medzinárodného projektu EU Kids Online, ktorý mapuje digitálnu angažovanosť detí a mladistvých v Európe, bola zistená výrazná korelácia medzi častým

používaním internetu a negatívnymi dôsledkami na psychické zdravie. Štúdia ukazuje, že deti, ktoré trávajú na internete viac ako 3-4 hodiny denne, vykazujú vyšší výskyt problémov ako úzkosť, depresia a problémy v škole (Izrael, et al., 2020). V súčasnej dobe k najzávažnejším a najčastejším psychosociálnym ťažkostiam v detskom veku a období dospievania patria závislostné správanie a kyberšikana.

O závislosti možno hovoriť vtedy, ak čas strávený na IKT a internete zasahuje a komplikuje život. Pri závislosti nastávajú ťažkosti v oblasti psychickej, sociálnej, dokonca školskej či pracovnej. Neustálym používaním internetu sa dostávajú do bludného kruhu závislosti s množstvom negatívnych emócií. Pre túto závislosť je špecifické to, že neide o závislosť od internetu ako celku, neprejavuje sa teda homogénne, ale môže sa aktivovať vo viacerých rôznych formách, napr. aplikáciách, weboch, službách a pod. Vzhľadom na to sa rozlišuje niekoľko špecifických typov závislostí (Holdoš & Ďurka, 2015).

V rokoch 2018, 2019 a 2021 sa celonárodne mapoval a analyzoval spôsob trávenia voľného času žiakov základných a stredných škôl so zameraním na využívanie IKT. U žiakov sa skúmali podmienky pre používanie internetu, aké digitálne zariadenia k tomu využívajú, frekvencia používania internetu, množstvo času stráveného na internete, miesta pripájania na internet a vek prvého použitia internetu. Výsledky ukázali, že žiaci základných a stredných škôl majú priaznivé podmienky pre používanie internetu v domácom prostredí. K mobilnému telefónu malo prístup 97,62% respondentov, k notebooku 88,9% respondentov, k stolnému počítaču 71,4% respondentov a k tabletu 71,3% respondentov. Prístup na internet v domácnosti deklarovalo 97,6% žiakov. 90,6% opýtaných používa internet denne, 16 až 18-roční žiaci ho využívajú vo väčšej miere ako mladší žiaci. 29,2% respondentov trávi počas bežného školského dňa na internete viac ako 4 hodiny, z toho 13,1% respondentov 7 a viac hodín. 56,8% respondentov je online 4 a viac hodín počas víkendu a prázdnin, z toho 32% žiakov 7 a viac hodín. Dievčatá a chlapci trávajú na internete približne rovnaké množstvo času. Starší žiaci sú online častejšie počas bežného, aj voľného dňa. Napriek tomu aj medzi najmladšími žiakmi je 7% takých, ktorí trávajú online 7 a viac hodín počas všedného dňa a 25,1% počas víkendu (Janková, 2022).

„Kyberšikana predstavuje agresívne správanie, ktoré zahŕňa sužovanie, ohrozovanie, prenasledovanie, ponížovanie a iné negatívne správanie dieťaťa alebo dospievajúceho voči obeti alebo obetiam, a to prostredníctvom opakovaných útokov cez počítač, mobil a iné elektronické zariadenia, ktorých obsah spôsobuje emocionálnu ujmu“ (Hollá, 2013, s. 24). O výskyte kyberšikany vo svete môžeme hovoriť už niekoľko rokov, čo súvisí s rozmachom používania IKT (Hollá, 2017).

Výskyt kyberšikany na Slovensku potvrdzujú mnohé celonárodné aj regionálne štúdie. Preukázal sa v nich napr. vzťah medzi toleranciou kyberšikany a agresiou (Hollá & Kurincová, 2013). Až 38% žiakov, ktorí niekedy spáchali kyberšikanu

majú tendencie k agresívnemu správaniu aj v reálnom živote. Ešte zaujímavejšie však bolo zistenie, že kyberagresormi boli tak žiaci so sklonom k agresii ako aj žiaci, ktorí v bežnom prostredí boli označovaní ako bezproblémoví (Dulovics, 2013). Miera akceptovania kyberšikany je však významne vyššia u detí, ktoré sa šikanovania už dopustili, na rozdiel od tých detí, ktoré nešikanovali (Kraščenícová, 2014). Kováčová (2012) vo svojom výskume zistila, že až 38,7% osôb zo vzorky sa niekedy stalo obeťou kyberšikany. Hollá (2015, 2016) vo svojom celonárodnom výskume, ktorého sa zúčastnilo 1619 žiakov stredných a základných škôl vo veku 11 až 18 rokov, zo všetkých regiónov Slovenska, sa snažila zistiť rozdiely v kyberšikanovaní z hľadiska veku, typu školy a kraja, z ktorého žiak pochádza. Skóre kyberšikany bolo posudzované zvlášť u dievčat a u chlapcov. Čo sa týka chlapcov, priebeh kyberšikany na úrovni tak kyberagresora ako aj kyberobete má takmer podobný priebeh vzhľadom na vek, typ školy a kraj. Najnižšie skóre kyberšikany bolo aj v prípade chlapcov aj dievčat zistené v 12 a 13 rokoch, pričom táto miera narastala a u dievčat dosiahla vrchol v 15 rokoch a u chlapcov v 17 rokoch. Z hľadiska typu školy, najvyššie skóre u chlapcov dosahovali žiaci stredných odborných škôl a u dievčat to boli žiačky gymnázií. Čo sa týka kraja, u dievčat bolo skóre v kyberšikane vyvážené a u chlapcov dosahovali najvyššie skóre chlapci z Nitrianskeho kraja (Hollá, 2015, 2016). V rámci širšieho medzinárodného prieskumu EU Kids Online, ktorý skúma bezpečnosť detí online v rôznych európskych krajinách, sa zistilo, že **9 % slovenských detí vo veku 9 až 17 rokov** sa stalo obeťami kyberšikany. Štúdia tiež ukázala, že kyberšikana sa najčastejšie vyskytuje medzi deťmi vo veku 12 až 16 rokov, pričom dievčatá sú častejšie obeťami kyberšikany ako chlapci (Izrael, et al., 2020). Podľa Jankovej (2022) agresívnemu správaniu na internete čelili častejšie žiaci stredných škôl než žiaci základných škôl. Dievčatá sa častejšie stretli s nátlakom prostredníctvom internetu a online agresiou než chlapci. Zároveň bolo zistené, že v roku 2021 došlo v porovnaní s rokom 2019 k poklesu výskytu online agresie.

VÝSKUMNÝ CIEĽ

V našom výskume sme chceli zistiť aké sú následky používania prostriedkov IKT u žiakov základnej školy, pričom ide o orientačný typ výskumu, tzv. prieskum. *Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť subjektívne vnímanie rizík a ťažkostí v psychosociálnej oblasti u žiakov základných škôl v súvislosti s používaním IKT.*

Čiastkovými cieľmi výskumu bolo:

1. zistiť výskyt príznakov závislostného správania na internete u žiakov ZŠ. Chceme pri tom upozorniť na skutočnosť, že nám nešlo o stanovenie diagnózy závislosti, ktoré si vyžaduje dôkladnú analýzu odborníkov, naše skúmanie má len

prieskumný orientačný charakter skúmania príznakov, resp. prejavov závislostného správania,

2. zistiť povedomie a skúsenosť žiakov ZŠ s kyberšikanovaním z pozície obete a agresora.

Metóda

Výskumný nástroj

Údaje sme v našom výskume zbierali pomocou autorského dotazníka, ktorý zisťoval informácie o používaní IKT a ich psychosociálnych rizikách u žiakov základných škôl. Znenie otázok ako aj odpovedové možnosti sme preto prispôbili tejto vekovej kategórii. Dotazník obsahoval 55 položiek, ktoré zisťovali demografické údaje (vek, pohlavie, ročník), informácie o tom, aké prostriedky IKT využívajú žiaci, v akej miere, a koľko času trávia používaním rôznych prostriedkov IKT (počítač, mobilný telefón, televízia, internet), ďalšie položky sa sústredili na prejavy či príznaky závislosti na internete a kyberšikanovanie, konkrétne povedomie o kyberšikanovaní, a vlastnú skúsenosť s kyberšikanovaním z pozície obete a agresora. Zostavený dotazník bol prevedený do google formulára a administrovaný ako online dotazník.

Výskumný súbor a postup zberu a spracovania údajov

V našom výskume sme sa zamerali na žiakov základných škôl, konkrétne žiakov druhého stupňa. Výskumný súbor bol vybraný príležitostným spôsobom, v spolupráci a so súhlasom vedenia školy a zákonných zástupcov žiakov. Od zákonných zástupcov bol získaný informovaný súhlas a boli dodržané etické zásady výskumu. Respondentom bola prostredníctvom školského portálu poslaná pozvánka na účasť vo výskume, kde mali internetový odkaz na online dotazník. Konečný výskumný súbor tvorilo 228 žiakov z Prešovského kraja vo veku od 10 do 15 rokov ($M = 12,43$; $SD = 1,29$), z toho bolo 126 chlapcov a 102 dievčat. Žiakov 5. ročníka bolo 48, žiakov 6.ročníka bolo 60, žiakov 7.ročníka bolo 64, žiakov 8.ročníka bolo 28 a žiakov 9.ročníka bolo 28.

Získané údaje sme spracovali a vyhodnotili pomocou štatistického softvéru SPSS 20.0. Na opis súboru respondentov a vyhodnotenie výsledkov výskumu bola použitá deskriptívna štatistika. Pred samotným vyhodnotením výsledkov sme overili, či sú získané údaje normálne rozložené a či bol dotazník spoľahlivý. Na overenie normality rozloženia údajov sme použili koeficient zošikmenia – skewness a jeho výsledky uvádzame v Tabuľke 1. Na overenie spoľahlivosti – reliability dotazníka sme použili výpočet koeficientu vnútornej konzistencie Cronbachova alfa, ktorý dosiahol hodnotu 0.74.

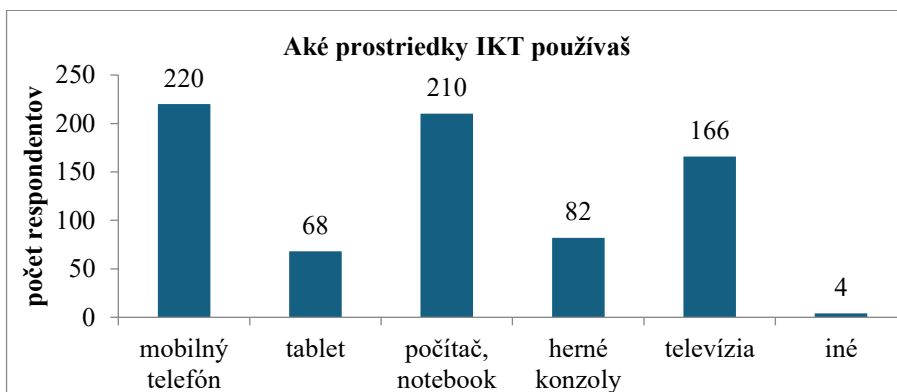
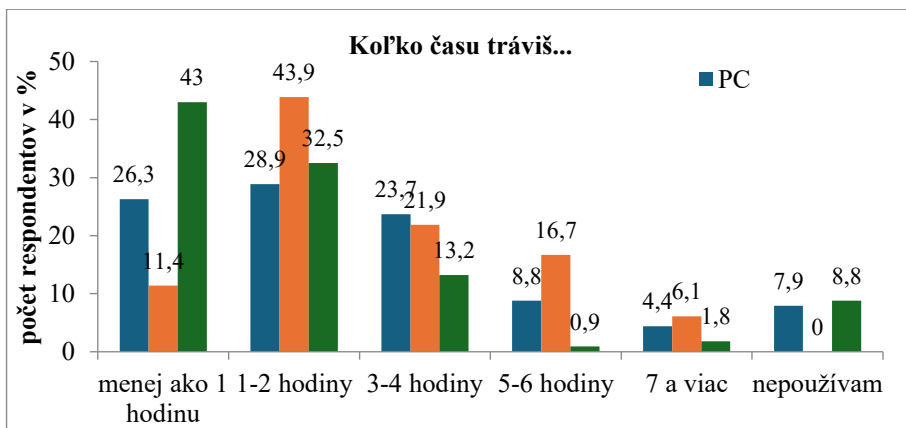
Tabuľka 1 Normalita rozloženia údajov výskumného súboru (N=228)

	Vek	Pohlavie	Ročník
Skewness	0,218	0,213	0,353

Poznámka: hodnota skewness od -1 do 1 predstavuje normálne rozloženie údajov

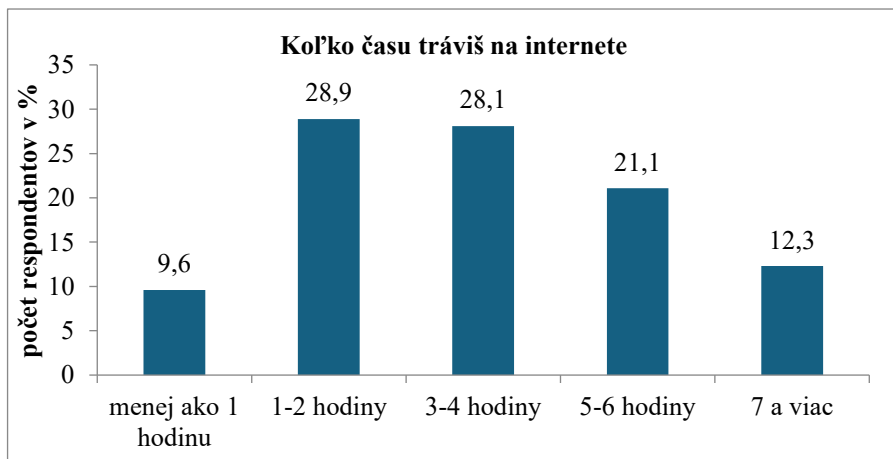
Výsledky

V úvodnej časti dotazníka sme kvôli vytvoreniu komplexného obrazu zisťovali aké prostriedky IKT žiaci využívajú (pri tejto otázke mohli žiaci vyznačiť viac odpovedí) a koľko času pri tom trávia. Výsledky uvádzame pomocou grafického znázornenia na Grafe 1 a Grafe 2.

**Graf 1** Využívanie IKT žiakmi ZŠ (N=228)**Graf 2** Čas strávený využívaním IKT (N=228)

Z výsledkov vyplýva, že mobilný telefón využíva 220 respondentov, čo predstavuje 96,5% z celkového počtu respondentov. Tablet používa 68 respondentov, čo predstavuje 29,8% z celkového počtu respondentov. Počítač a notebook používa 210 respondentov, čo predstavuje 92,1% z celkového počtu. Herné konzoly využíva 82 respondentov, čo je 36% z celkového počtu. Televíziu sleduje 166 respondentov, čo je 72,8% z celkového počtu opýtaných respondentov. Možnosť iné si zvolili 4 respondenti (1,75%), pričom do ľubovoľnej odpovede uviedli že používajú smarhodinky či prostriedky virtuálnej reality. Graf 2 ukazuje koľko času trávia žiaci používaním jednotlivých prostriedkov IKT a vyplýva z neho, že pri počítači žiaci trávia prevažne 1-2 hodiny denne. Smartfón tiež používajú prevažne 1-2 hodiny denne. Čo sa týka pozerania televízie, žiaci tým trávia prevažne menej ako 1 hodinu denne.

Prvým čiastkovým cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či sa u respondentov vyskytujú príznaky či prejavy závislostného správania na internete. V prvom rade nás zaujímalo, koľko času trávia respondenti priemerne denne na internete (graf 3) a na aké činnosti internet využívajú (tabuľka 2).



Graf 3 Čas strávený využívaním internetu (N=228)

Respondenti trávia na internete prevažne 1-4 hodiny denne (57%). Z hľadiska závislosti je však dôležité upozorniť na výsledok, ktorý poukazuje na to, že 12,3% respondentov tráví na internete 7 a viac hodín denne.

Tabuľka 2 Aktivity na internete (N =228)

Aktivity na internete	Počet respondentov	%
sociálne siete a chaty	158	69,9
videá na youtube	169	74,1
filmy/ hudba	156	69,0
online hry	128	56,6
práca a projekty do školy	136	60,2
prezeranie web stránok	61	26,7
hľadanie info o veciach, ktoré ž. bavia	128	56,6
blogy	22	9,7
iné	11	4,8

Prostredníctvom 6 položiek dotazníka sme zisťovali, či sa u respondentov vyskytujú nejaké príznaky závislostného správania, teda nakoľko respondent dáva prednosť internetu pred všetkým ostatným. Respondenti mali odpovedať na 3-bodovej škále od 1 (nikdy) po 3 (často), pričom najnižšie možné skóre bolo 6 a najvyššie 18, a platí, že čím vyššie skóre, tým vyššia miera príznakov/prejavov závislosti na internete. Dosiahnuté priemerné skóre uvádzame v tabuľke 3 a v tabuľke 4 ponúkame frekvenciu/výskyt dosiahnutých skóre u respondentov.

Tabuľka 3 Priemerné skóre pre prejavy závislosti na internete (N =228)

	Priemer	SD	Min	Max
Závislosť na internete	11,10	2,26	6	18

Poznámka: Priemer – priemerné skóre, Min – minimálna nameraná hodnota, Max – maximálna nameraná hodnota, SD – štandardná odchýlka

Tabuľka 4 Výskyt prejavov závislosti na internete (N =228)

Skóre	Počet respondentov	%
6	2	0,9
7	6	2,6
8	14	6,1
9	28	12,3
10	53	23,2
11	33	14,5

Skóre	Počet respondentov	%
12	44	19,3
13	19	8,3
14	13	5,7
15	6	2,6
16	2	0,9
17	4	1,8
18	4	1,8

Ako ukazuje tabuľka 3 priemerné skóre pre prejavy závislosti na internete je 11,10, čo možno považovať za slabé prejavy závislosti na internete. Vo výskumnom súbore sa však vyskytujú 4 respondenti, ktoré dosiahli najvyššie možné skóre 18 (1,8%) a môžu teda vykazovať známky závislostného správania.

Druhým čiastkovým cieľom bolo zistiť, či majú respondenti povedomie a vlastnú skúsenosť s kyberšikanovaním, jednak v pozícii obete a aj agresora. Povedomie žiakov o kyberšikane sme zisťovali prostredníctvom 8 položiek v dotazníku, na ktoré mal respondent odpovedať na 3-bodovej škále od 1 (nesúhlasím) do 3 (súhlasím). Najnižšie možné skóre bolo 8 a najvyššie 24, pričom platí, že čím vyššie je skóre, tým vyššie je povedomie o kyberšikane. V nasledujúcich tabuľkách 5 a 6 uvádzame dosiahnuté priemerné skóre a frekvenčnú tabuľku.

Tabuľka 5 Priemerné skóre pre povedomie o kyberšikane (N = 228)

	Priemer	SD	Min	Max
Povedomie o kyberšikane	21,86	2,07	14	24

Poznámka: Priemer – priemerné skóre, Min – minimálna nameraná hodnota, Max – maximálna nameraná hodnota, SD – štandardná odchýlka

Tabuľka 6 Výskyt povedomia o kyberšikane (N = 228)

Skóre	Počet respondentov	%
14	2	0,9
16	4	1,8
17	1	0,4
18	11	4,8
19	16	7,0
20	15	6,6

Skóre	Počet respondentov	%
21	25	11,0
22	52	22,8
23	45	19,7
24	57	25,0

Respondenti v našom výskume dosiahli najnižšie skóre 14 a najvyššie 24, pričom priemerná hodnota bola 21,86, čo možno považovať za dosť vysoké povedomie o kyberšikanane.

Vlastnú skúsenosť s kyberšikanovaním sme zisťovali prostredníctvom 18 položiek v dotazníku (9 položiek sa týkalo obete a 9 položiek sa týkalo agresora), na ktoré mohol respondent odpovedať na 3-bodovej škále od 1 (nikdy) do 3 (často). Najnižšie možné skóre bolo 9 a najvyššie 27, pričom platí, že čím vyššie je skóre, tým väčšia je skúsenosť s kyberšikanovaním. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame dosiahnuté priemerné skóre a frekvenčné tabuľky.

Tabuľka 7 Priemerné skóre pre skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obete (N =228)

	Priemer	SD	Min	Max
Obet' kyberšikany	11,47	2,47	9	21

Poznámka: Priemer – priemerné skóre, Min – minimálna nameraná hodnota, Max – maximálna nameraná hodnota, SD – štandardná odchýlka

Tabuľka 8 Výskyt skóre pre skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obete (N =228)

Skóre	Počet respondentov	%
9	56	24,6
10	41	18,0
11	39	17,1
12	38	16,7
13	14	6,1
14	10	4,4
15	8	3,5
16	12	5,3
17	6	2,6

Skóre	Počet respondentov	%
19	1	0,4
20	1	0,4
21	2	0,9

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že priemerné skóre v sledovanom súbore bolo 11,47, čo dokazuje nízku skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obete. Nasledujúca frekvenčná tabuľka poskytuje prehľad o výskyte dosiahnutých skóre v sledovanom súbore.

Ako možno z tabuľky vyčítať, najnižšie dosiahnuté skóre bolo 9, čo znamená žiadnu skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obete. Takéto skóre a teda žiadnu skúsenosť uviedlo 24,6% respondentov. Ďalej sú u respondentov prítomné občasné, malé skúsenosti s kyberšikanovaním v pozícii obete (skóre do 17), vyššiu skúsenosť s kyberšikanovaním uviedli len 4 respondenti (skóre 19 – 21), teda 1,9% respondentov. Ďalšie tabuľky poskytujú výsledky týkajúce sa kyberšikanovania v pozícii agresora.

Tabuľka 9 Priemerné skóre pre skúsenosť s kyberšikanovaním u agresora (N=228)

	Priemer	SD	Min	Max
Agresor kyberšikany	10,57	2,14	9	26

Poznámka: Priemer – priemerné skóre, Min – minimálna nameraná hodnota, Max – maximálna nameraná hodnota, SD – štandardná odchýlka

Tabuľka 10 Výskyt skóre pre skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii agresora (N =228)

Skóre	Počet respondentov	%
9	84	36,8
10	27	11,8
11	84	36,8
12	17	7,5
13	7	3,1
14	3	1,3
18	4	1,8
26	2	0,9

Priemerné skóre týkajúce sa skúsenosti s kyberšikanovaním v pozícii agresora bolo 10,57, čo predstavuje nízku skúsenosť v sledovanom súbore. Frekvenčná tabuľka ukazuje, že žiadnu skúsenosť ako kyberagresor (skóre 9) uviedlo 36,8% respondentov, veľmi malú skúsenosť (skóre 10 – 14) uviedlo 60,5%, občasnú skúsenosť (skóre 18) uviedlo 1,8% respondentov a 2 respondenti uviedli veľmi silnú skúsenosť (skóre 26), čo predstavuje 0,9% respondentov.

DISKUSIA

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť subjektívne vnímanie rizík a ťažkostí v psychosociálnej oblasti u žiakov základných škôl v súvislosti s používaním IKT. Dopad internetu na psychiku detí a dospievajúcich je obrovský, vzniká patologický vzťah k nemu až závislostné správanie, či riziko závislosti (Nešpor & Csémy, 2007). Prvým čiastkovým cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či sa u respondentov vyskytujú nejaké príznaky či prejavy závislosti na internete. V prvom rade sme zisťovali, koľko času zvyknú respondenti tráviť na internete, a ukázalo sa, že je to prevažne 1-4 hodiny denne (čo uviedlo 57% respondentov), alarmujúce je však zistenie, že 12,3% respondentov trávi na internete denne viac ako 7 hodín. Čo sa týka prejavov závislostného správania, priemerné skóre v našom výskumnom súbore bolo 11,10 pri minimálnom možnom skóre 6 a maximálnom možnom skóre 18, čo možno považovať za slabé prejavy pre závislostné správanie. Aj v tomto prípade však chceme upozorniť, že stanovenie diagnózy závislosti si vyžaduje dôkladnú analýzu odborníkov, naše skúmanie má len prieskumný orientačný charakter.

Druhým čiastkovým cieľom bolo zistiť, či majú respondenti vlastnú skúsenosť s kyberšikanovaním, jednak v pozícii obeť a v pozícii agresora. Povedomie respondentov o kyberšikane bolo dostatočne vysoké, respondenti dosiahli priemerné skóre 21,86 z možného maximálneho skóre 24, čo dokazuje, že kyberšikanovanie nie je vo svete ani u nás už nič nové a možno o ňom počuť alebo sa s ním stretnúť čoraz častejšie. Výskyt kyberšikany na Slovensku potvrdzujú aj mnohé celonárodné aj regionálne štúdie. Kováčová (2012) vo svojom výskume zistila, že až 38,7% osôb zo vzorky sa niekedy stalo obeťou kyberšikany. Miera akceptovania kyberšikany je však významne vyššia u detí, ktoré sa šikanovania už dopustili, na rozdiel od tých detí, ktoré nešikanovali (Kraščeničová, 2014). Najnižšie skóre kyberšikany bolo aj v prípade chlapcov aj dievčat zistené v 12 a 13 rokoch, pričom táto miera narastala a u dievčat dosiahla vrchol v 15 rokoch a u chlapcov v 17 rokoch (Hollá, 2015, 2016). V našom výskume priemerné skóre pre obeť kyberšikany bolo 11,47, pričom minimálne možné skóre bolo 9 a maximálne možné 27. V našom výskume bolo najvyššie skóre 21 (0,4% respondentov), a až 24,6% respondentov dosiahlo najnižšie možné skóre a nemalo teda žiadnu skúsenosť s kyberšikanovaním v pozícii obeť. Ďalšie dosiahnuté skóre

tiež nadobúdali nižšie hodnoty, čo možno zhodnotiť tak, že žiaci sa nestali úplnou obeťou kyberšikaný, avšak nejaké skúsenosti s tým majú.

Čo sa týka kyberšikanovania v pozícii agresora, výsledky ukazujú, že žiadnu skúsenosť s tým nemá 36,8% respondentov. Priemerné skóre v celom súbore bolo 10,57 pri minimálnom možnom skóre 9 a maximálnom 26, čo znamená, že ide o malé skúsenosti. Avšak 2 respondenti (0,9%) vo výskume dosiahli skóre 26, čo považujeme za silnú skúsenosť kyberagresora. Výsledky nášho výskumu čiastočne podporujú doterajšie výskumné zistenia a poukazujú na to, že používanie IKT so sebou prináša mnohé riziká v správaní a prežívaní detí a dospievajúcich. V tejto súvislosti je dôležité ešte dodať, tak ako uvádza Hollá (2017), určiť kyberšikanu a jej aktérov môže byť niekedy náročné, preto by výchovné a preventívne opatrenia mali byť sústredené na triedu či inú výchovnú skupinu ako celok, nielen na reálnych či zdanlivých účastníkov kyberšikaný. Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že žiaci síce majú povedomie o úskaliach kyberšikanovania, avšak absentujú im praktické zručnosti potrebné na riešenie týchto úskalí preto je to v súčasnosti veľkou výchovnou výzvou pre všetkých zapojených do výchovného procesu. Cieľom je pritom zabrániť kyberšikanovaniu nielen v edukačnom prostredí ale aj mimo neho (Karasová, 2017).

ZÁVER

Ako bolo v práci už viackrát spomenuté, IKT v neodmysliteľnej miere uľahčujú naše každodenné bytie, avšak pre naše zdravie sú aj závažným rizikom, čo potvrdzujú mnohé štúdie. V našom výskume sme zistili síce nízke skóre poukazujúce na príznaky závislosti na internete, a rovnako aj nízke skóre poukazujúce na skúsenosť s kyberšikanovaním, či už v pozícii obeť ako aj agresora, avšak viac ako 2/3 z nich uviedlo určitú skúsenosť s kyberšikanovaním. V tejto súvislosti súhlasíme s Hollou (2017), ktorá uvádza, že do výchovných výziev by sa preto mali premietat hodnoty spoločnosti, ale predovšetkým hodnoty ako dobro, úcta, tolerancia, láska, zodpovednosť, česnosť, spolupráca, a pod. Výzvou rodičov, učiteľov, psychológov a ostatných edukátorov je hlavne prebúdzat v deťoch a dospievajúcich ľudskosť, humánnosť a zodpovednosť za svoje správanie. Rodičia, školy a odborníci sa čoraz viac snažia vyvinúť preventívne opatrenia a poskytovať podporu pre deti a dospievajúcich, aby sa predišlo alebo zmiernili tieto problémy.

LITERATÚRA

- Brookshear, J.G. (2013). *Informatika*, Brno: Computer press, 2013. s.608.
- Dulovics, M. (2013). Kyberšikanovanie ako forma negatívneho deviantného správania u žiakov základných a stredných škôl. In Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (7). Banská Bystrica: UMB PF.
- Fulková, E. (2004). *Pedagogicko-psychologické aspekty implementácie ikt do vysokoškolského vzdelávania*. [online]:
http://www.slpk.sk/eldo/nove_trendy_v_priprave_ucitelov/fulkova.pdf
- Halás, O. (2011). *Informačno-komunikačné technológie vo vyučovacom procese*. In Zborník príspevkov z MVEK. Prešov: FHPV PU, s.425-432.
- Hollá, K. (2013). *Kyber-šikana*. Bratislava: Iris. s.126.
- Hollá, K. (2016). Sexting a kyberšikana. Bratislava: Iris.s.165.
- Hollá, K. (2017). Detekcia kyberagresie-kyberšikanovania a sextingu. Nitra: PF UKF. s.113.
- Holdoš, J. & Ďurka, R. (2015). *Internet a jeho súvislosti v sociálnych vedách*. Ružomberok: Verbum.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R. & Hasák, M. (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Janková, M. (2022). Vybrané výsledky z výskumu zameraného na používanie internetu, online aktivity a potencionálne riziká z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií, SR.
- Karasová, M. (2017). Aktuálne otázky súvisiace s efektivitou využívania IKT v primárnom a predprimárnom vzdelávaní. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae universitas catholica Ružomberok.*, roč.16, č. 1, s. 225-230.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.1.96-108>
- Kováčová, A. (2012). Prevencia kyberšikanovania v školskom prostredí z aspektu profesie sociálneho pedagóga. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)*, Banská Bystrica: UMB PF.
- Kraščenícová, A. (2014). *Výskyt kyberšikanovania medzi žiakmi na II. stupni ZŠ*. Nitra: UKF PF. Diplomová práca.
- Nešpor, K. & Csémy, L. (2007). Zdravotní riziká počítačových her a videoher. In *Česká a slovenská psychiatrie*, 2007, roč. 103, č. 5, s.246-250.

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE V OBLASTI MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI

INFORMAL EDUCATION IN THE FIELD OF MEDIA LITERACY

Katarína Matušková¹

¹ Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, Katedra žurnalistiky, 034 01 Ružomberok, Hrabovská cesta 1B

ABSTRAKT

Boj proti dezinformáciám je témou, ktorá spája rôzne komunity naprieč odborními na celom svete. O to dôležitejšie je diskutovať o tejto problematike a neustále sa vzdelávať. Naprávanie dezinformácií je totiž oveľa zložitejšie než ich prevencia, preto je nevyhnutné vzdelávanie v oblasti kritického myslenia a mediálnej gramotnosti v každom veku. V našom príspevku predstavíme príklady metódik neformálneho vzdelávania a úspešné príklady praxe v oblasti mediálnej gramotnosti, ktoré boli realizované v Českej republike prostredníctvom knižníc a neziskových vzdelávacích inštitúcií. Analyzujeme aj možnosti implementácie týchto nástrojov, metódik a programov do slovenského prostredia. Na základe východiskovej pozície načrtujeme aktuálnu situáciu v oblasti mediálnej gramotnosti a navrhujeme opatrenia na jej posilnenie. Výber metódik podrobíme obsahovej analýze a následnej komparácii. Výsledkom bude metodika, ktorú je možné implementovať v slovenskom prostredí. V pilotnom programe sme prepojili mediálnu a vizuálnu gramotnosť v praxi v neformálnom prostredí galerijnej inštitúcie. V diskusii zhrnieme hlavné zistenia a interpretujeme dosiahnuté výsledky.

Kľúčové slová: dezinformácie; mediálna gramotnosť; neformálne vzdelávanie; obsahová analýza; metodiky.

ABSTRACT

The fight against disinformation is a topic that unites various communities across disciplines around the world. It is all the more important to discuss this issue and continually educate ourselves. Countering disinformation is much more challenging than preventing it, which is why education in critical thinking and media literacy is essential at every age. In our contribution, we will present

examples of informal education methodologies and successful practices in the field of media literacy, implemented in the Czech Republic through libraries and non-profit educational institutions. We will also analyze the possibilities of implementing these tools, methodologies, and programs in the Slovak context. Based on this initial context, we will outline the current situation in the field of media literacy and propose measures to strengthen it. We will analyze and compare the selected methodologies. The result will be a methodology that can be implemented in the Slovak environment. In the pilot program, we connected media and visual literacy in practice within the informal environment of a gallery institution. In the discussion, we will summarize the main findings and interpret the results achieved.

Keywords: disinformation; media literacy; informal education; content analysis; methodologies.

Grantová podpora

„Financované EÚ NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V02-00041.“

ÚVOD

V online prostredí je pravdivosť informácií často nejasná a diskutabilná. Falošné správy, hoaxy a konšpiračné teórie zohrávajú významnú úlohu v procese, kde algoritmy posilňujú subjektívnu dôveru vo vlastné presvedčenia. Používateľom sú cielene zobrazované len také obsahy, ktoré korešpondujú s ich názormi, čo výrazne sťažuje odklon od dezinformácií (Pronin a kol., 2001). Z hľadiska vzdelávania sa ako efektívny nástroj prevencie proti dezinformáciám ukazuje mediálna gramotnosť. Gramotnosť človeka úzko súvisí so schopnosťou získavať, spracovávať a kriticky hodnotiť informácie v sociálnom kontexte (Hrdináková, 2013). Opisuje sociálnu interakciu spojenú s textom, teda spôsob, akým ľudia komunikujú. Gramotnosť v 21. storočí zahŕňa kľúčové kompetencie nevyhnutné pre osobnostný rozvoj v dynamicky sa meniacom mediálnom a informačnom prostredí. Patrí sem informačná, technologická a mediálna gramotnosť, ako aj mediálna kreativita. Rovnako dôležité sú však aj sociálne zručnosti a zodpovednosť (Hrdináková, 2013). Podľa prieskumu Digital 2024 malo na Slovensku prístup k internetu 5,25 milióna ľudí, čo predstavovalo 91,4 % populácie. V nadväznosti na to bolo v januári 2024 na Slovensku 4,16 milióna používateľov sociálnych sietí, čo predstavovalo 72,4 % celkovej populácie. V širšom meradle používalo v januári 2024 aspoň jednu platformu sociálnych médií 79,2 % všetkých používateľov internetu na Slovensku. Vo výsledkoch, ktoré priniesol najnovší Eurobarometer (2024) viac ako tri štvrtiny opýtaných mladých ľudí uviedlo, že sa v priebehu posledných siedmich dní stretlo

s dezinformáciami a falošnými správami. Väčšina mladých ľudí verí, že dokáže rozpoznať dezinformácie. Až 18 % sa cíti veľmi sebedovo a 52 % trochu sebedovo. Naopak, menej ako každý piaty respondent uvádza, že si v tomto smere nie je istý. Množstvo činností a miera času stráveného na internete priamo vypovedá o dôležitosti virtuálneho spojenia (Kemp, 2024). Bachmair a Bazalgette (2007) bližšie špecifikujú, že mediálna gramotnosť predstavuje schopnosť získavať, analyzovať a kriticky hodnotiť mediálne obsahy. Zahŕňa porozumenie fungovaniu médií, ich štruktúre a spôsobu, akým ovplyvňujú spoločnosť, ako aj efektívne využívanie mediálnych zdrojov. Mediálne gramotní ľudia by mali byť schopní používať internet na vyhľadávanie informácií a ich kritické posudzovanie. Nemusia hneď predstavovať objektívnu skutočnosť, ale môžu prezentovať aj subjektívny názor. Za mediálne gramotného považujeme toho, kto vie používať technológie, realizovať výber zo širokej škály mediálnych foriem, porozumieť tomu, ako a prečo sú mediálne obsahy vytvárané, kriticky analyzovať techniky a jazyk používané v médiách. Dokáže používať médiá tvorivo na vyjadrenie a komunikovanie myšlienok, informácií a názorov, identifikovať, zabrániť alebo odmietnuť mediálne obsahy a služby, ktoré môžu byť nežiadúce, urážlivé, pohoršujúce a škodlivé (Bachmair, Bazalgette, 2007).

Celková dôvera v médiá podľa Reuters Institute klesla na najnižšiu úroveň za osem rokov (25 %). Trend mnohých politikov odmietať tradičné médiá v prospech stránkových, kde sa im dostáva nekritická publicita, je jedným z faktorov, ktorý oslabuje dôveru verejnosti v tradičné mediálne značky (Chlebcová Hečková, Smith, 2024). Slovenská spoločnosť vykazuje zvýšený pocit ohrozenia. Podľa výsledkov prieskumu GLOBSEC Trends 2024 viac ako 40 % obyvateľov Slovenska vníma liberálnu demokraciu, západné spoločnosti alebo utečencov z Ukrajiny ako hrozbu pre svoje hodnoty a identitu. Až 70 % dospeléj populácie sa cíti byť ohrozených migrantmi pochádzajúcimi z krajín mimo Európy. Svetové ekonomické fórum prezentovalo globálne problémy podľa jednotlivých kategórií, kde pred desiatimi rokmi boli misinformácie a dezinformácie na 5. mieste. V rokoch 2023-2024 už dosiahli najvyššiu priečku pred extrémnym počasím a polarizáciou spoločnosti. Rovnako sa dostali na vyššie priečky aj otázky týkajúce sa kybernetickej bezpečnosti. Celospoločenská situácia ovplyvňuje vnímanie kľúčových tém, ktoré formujú spoločnosť, a zároveň sa premieta do spôsobu, akým prijímatelia mediálneho obsahu interpretujú informácie a utvárajú svoje postoje a názory.

METÓDY

Príspevok na základe vybraných metodických materiálov analyzuje metodiky mediálnej gramotnosti realizované v Českej republike, pričom sa zameriava na

vybrané iniciatívy knižníc a neziskových vzdelávacích inštitúcií. Vybrané metodiky neformálneho vzdelávania podrobíme obsahovej analýze, aby sme identifikovali ich hlavné ciele, princípy a cieľové skupiny. Následne realizujeme komparatívnu analýzu, aby sme zistili spoločné a rozdielne znaky, posúdime možnosti implementácie úspešných metodík do slovenského prostredia. V rámci aplikačného výskumu uvedieme metodiku pilotného programu, v ktorom prepojíme posilňovanie mediálnej a vizuálnej gramotnosti v neformálnom vzdelávacom prostredí galerijnej inštitúcie a vyhodnotíme jeho prínosy. V diskusii, v rámci diskurzívnej analýzy, zhrnieme hlavné zistenia a interpretujeme výsledky získané počas aplikačnej praxe.“

LEGISLATÍVNY RÁMEC

Zvyšovanie digitálnej, informačnej a mediálnej gramotnosti je dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje čas a systematické opatrenia. Na Slovensku túto potrebu reflektujú viaceré národné koncepcie, stratégie (Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike, Koncepcia strategickej komunikácie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, Stratégia a akčný plán na zlepšenie postavenia Slovenska v indexe DESI do roku 2025, Program informatizácie školstva do roku 2030 či Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021–2030) a iniciatívy ako Mediálna gramotnosť+ a aktivity Rady pre mediálne služby, ktorá reprezentuje Slovensko na európskej úrovni. Platforma Mediálna gramotnosť+ napĺňa zámer Rady získať prehľad o predstaviteľoch aktívnych v oblasti mediálnej gramotnosti a tiež odprezentovať novú kompetenciu, ktorá regulátorovi vyplýva zo Zákona č. 264/2022 Z. z. o mediálnych službách v súvislosti s mediálnou gramotnosťou, a to iniciovať, skúmať a analyzovať mediálne prostredie s ohľadom na (okrem iného) mediálnu gramotnosť. Tieto dokumenty zahŕňajú konkrétne opatrenia na posilnenie kľúčových kompetencií v uvedených oblastiach. Medzi dokumenty, ktoré majú celoslovenský dosah a vo svojich cieľov reflektujú posilnenie digitálnej gramotnosti, patria Štátny vzdelávací program, Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania - Učiace sa Slovensko, Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030. Do tejto kategórie patria aj dokumenty, ktoré deklarujú boj proti dezinformáciám a mediálnu gramotnosť uvádzajú ako účinný preventívny nástroj. Digitálna gramotnosť by mala ísť ruka v ruke s informačnou a mediálnou gramotnosťou. Ak chce jednotlivec efektívne získavať informácie z digitálneho prostredia, musí ich vedieť nielen vyhľadať, ale aj kriticky vyhodnotiť a správne s nimi narábať. Zdôrazňovanie významu mediálnej a informačnej gramotnosti v online priestore je kľúčové – pomáha upozorňovať na dôležitosť bezpečného a zodpovedného používania médií, ako aj na potrebu kritického posudzovania ich obsahu. V prípade tvorby obsahu táto zodpovednosť ešte narastá. Digitálne

prostredie a vizuálna kultúra zároveň prinášajú množstvo výziev, pričom čoraz naliehavejšou sa stáva potreba porozumieť rizikám spojeným s využívaním, tvorbou a šírením informácií. Šušol a Mirga (2021) sa vo svojej štúdii venovali prepojeniu informačnej, digitálnej a mediálnej gramotnosti, pričom na základe aktuálnych zdrojov analyzovali súčasné politiky EÚ a ich vplyv na Slovensko. Na tieto formy gramotnosti nazerajú aj z vývojového hľadiska, pričom ich rozlišujú na technologickú, technickú a obsahovú dimenziu.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Vzorku, ktorú sme analyzovali, tvorili metodiky mediálnej gramotnosti dostupné na webových sídlach organizácií zaoberajúcich sa mediálnou gramotnosťou a na webových stránkach knižníc. Geograficky sme sa zamerali na Českú republiku, keďže tieto aktivity sú zastrešené SKIPom – Zväzom knihovníkov a informačných pracovníkov. Boj proti dezinformáciám je téma, ktorá spája komunitu knihovníkov a informačných špecialistov naprieč všetkými krajinami. O to dôležitejšie je o uvedenej problematike diskutovať a vzdelávať sa. Pri tejto príležitosti sa na spoločnej konferencii v Národnej knižnici v Prahe stretli zástupcovia SKIPu a Slovenskej asociácie knižníc.

OBSAHOVÁ ANALÝZA VÝSKUMNEJ VZORKY

Práve uvedená konfrontácia slovenského a českého prostredia umožnila identifikovať rozdiely a podobnosti v prístupoch k mediálnej gramotnosti v oboch krajinách. V prvom kroku sme vybrané metodiky rozdelili podľa obsahu a formy na (rámcovo podľa Kačínová, 2019):

Diskusie, workshopy zamerané na konkrétny problém, stretnutie s profesionálmi z praxe

(Jeden svet na školách, ZvolšiInfo, Medialka, Transitionsmedia, Nadacia OSF)

Vedomostno-zábavné on-line kvízy a hry, stolové hry (Jsem Netvor, Mestečko Kybernetov, Oktogram)

Filmové analýzy, analýzy mediálnych obsahov a kazuistiky - špeciálne metódy kritického myslenia (Jeden svet na školách, ZvolšiInfo, Seznam se s médii, Medialka)

Spoločné znaky

Metodiky mediálnej gramotnosti majú spoločné znaky, ktoré zabezpečujú ich efektívnosť a jednotnú štruktúru pri vzdelávaní. Stručný úvod do metodiky, tzv. **anotácia**, vysvetľuje jej hlavný cieľ a obsah. Popisuje, akému aspektu mediálnej gramotnosti sa venuje (napr. kritické myslenie, dezinformácie, reklama) a aký prínos má pre účastníkov vzdelávania. **Vzdelávacie pomôcky** sú materiály potrebné na

realizáciu metodiky, ako napríklad pracovné listy, audiovizuálne ukážky, články, digitálne nástroje alebo interaktívne aplikácie. Ich cieľom je podporiť aktívne učenie a získavanie praktických skúseností. Líšia sa podľa druhu metodiky, avšak principiálne sú zastúpené. Definovanie **prierezových tém**, ktoré sa prelínajú viacerými vzdelávacími oblasťami, napríklad etickou výchovou, občianskou zodpovednosťou, digitálnou bezpečnosťou či environmentálnou udržateľnosťou.

Kľúčové kompetencie - schopnosti, ktoré si účastníci prostredníctvom metodiky osvojujú (napríklad analytické myslenie, digitálna gramotnosť či schopnosť efektívne komunikovať v online priestore). Veková kategória, pre ktorú je metodika určená. Vzdelávacie aktivity sú prispôbené kognitívnym schopnostiam žiakov, aby boli primerané ich veku a úrovni mediálnej gramotnosti. **Ciele** jasne definujú výsledky, ktoré sa majú dosiahnuť. Môžu zahŕňať porozumenie mediálnym obsahom, identifikáciu manipulatívnych techník alebo osvojenie si etických princípov online komunikácie. Časová dotácia potrebná na realizáciu metodiky. Môže ísť o krátke aktivity na jednu vyučovaciu hodinu alebo o dlhodobšie projekty či tematické bloky. Postup vzdelávacej aktivity obsahuje jednotlivé kroky od úvodu, cez hlavnú časť s praktickými úlohami, až po záverečné vyhodnotenie. Často zahŕňa aj otázky na diskusiu alebo návrhy na ďalšie rozšírenie témy. Reflexia je záverečné zhodnotenie, ktoré pomáha žiakom spracovať a upevniť získané poznatky. Môže mať podobu diskusie, individuálneho zamyslenia, písomného hodnotenia alebo spätnej väzby od učiteľa.

Rozdielne znaky

Ako rozdielne by sme mohli (po zisteniach obsahovej analýzy) zadefinovať špecifikácie, ktoré sa týkajú práce s audiovizuálnymi lekciami. Ide predovšetkým o **reflexiu emócií** (Urbanová a kol., 2023), ktorá sa v iných metodikách nenachádza. Práve reflexia emócií vedie k diskusii, pomôže žiakom, študentom, účastníkom im lepšie spracovať tému, ktorej sa film venoval a taktiež si uvedomiť aké emócie to v nich vyvolalo. Jeden svet na školách prináša nasledovné metodiky na reflexiu emócií: Jedno slovo / I.N.S.E.R.T. / Opis /R.A.F.T. / Na čo nezabudnem? / Anonymné myšlienky / Čo cítim? / Hľadanie otázok / Kocka / Päťlístok

Osobitým prístupom je kritické hodnotenie mediálnych posolstiev metódou piatich kľúčových otázok, ktoré je taktiež špecifické z pohľadu jsns.cz. Uvedená metóda slúži na kritické hodnotenie mediálnych správ a pomáha prijímateľom lepšie porozumieť obsahu, jeho zámerom a vplyvu. Je podporená vizuálnymi materiálmi s príťažlivým grafickým spracovaním. Hĺbka rozpracovania závisí od cieľovej skupiny, pre ktorú je analýza posolstiev prostredníctvom tejto metódy určená. Spoločné sú základné otázky:

Kto? – Táto otázka sa zameriava na autora a širiteľa správy. Skúma sa, kto správu vytvoril, aké sú jeho úmysly a či má nejaké záujmy ovplyvňujúce obsah. Dôležité je tiež zistiť, čo o autorovi vieme a či sa dá jeho identita overiť.

Čo? – Analyzuje sa samotný obsah správy, pričom sa oddeľujú fakty od názorov. Skúma sa, aké informácie sú v správe uvedené, aké zdroje sú použité a ako možno údaje overiť.

Komu? – Táto otázka sa zameriava na cieľovú skupinu, pre ktorú bolo mediálne posolstvo vytvorené. Skúma sa, kto je zamýšľaným prijímateľom a aké informácie v správe môžu chybať.

Ako? – Hodnotí sa spôsob, akým sa správa šíri a aké prostriedky sú na to použité. Sleduje sa, akým spôsobom správa priťahuje pozornosť, aký jazyk, obrázky, hudbu či emojijs využíva a aké emócie sa snaží vyvolať.

Prečo? – Táto otázka sa zameriava na dôvod vzniku správy. Skúma sa, aký bol zámer autora a kto môže mať z tejto správy prospech.

Tento analytický prístup pomáha lepšie porozumieť médiám a zvyšuje schopnosť kritického myslenia pri práci s informáciami.

MOŽNOSTI IMPLEMENTÁCIE DO SLOVENSKEHO PROSTREDIA - APLIKAČNÁ PRAX

Na základe obsahovej analýzy vybraných metodík sme vytvorili metodiku pre mediálne vzdelávanie v neformálnom prostredí galerijnej inštitúcie, ktorú sme obohatili o prepojenie s dôrazom na vizuálnu gramotnosť. Uvedenú metodiku sme otestovali v pilotnom projekte na vzorke žiakov 8. a 9. ročníka ZŠ v spolupráci s galerijnou pedagogičkou.

Názov: **Dobre vidieť – dobre vedieť**

Anotácia

Metodika prepája mediálnu a vizuálnu gramotnosť prostredníctvom neformálneho vzdelávania v galérii. Účastníci sa učia analyzovať vizuálne prvky umeleckých diel ako médií. Učia sa rozpoznávať komunikačné stratégie a kriticky reflektovať ich význam v súčasnom mediálnom priestore.

Ciele

Rozvíjať vizuálnu gramotnosť ako súčasť mediálnej gramotnosti.

Naučiť sa dekodovať významy umeleckých diel a porovnávať ich s mediálnymi obsahmi.

Podporiť kritické myslenie o vizuálnej manipulácii v umení a médiách.

Prepojiť umelecké diela so súčasnou mediálnou kultúrou.

Odporúčaný vek: žiaci 8. a 9. ročníka

Dĺžka: 90 minút

Vzdelávacie pomôcky: notebook a dataprojektor na prezentovanie mediálneho obsahu v úvode, následne na vyhľadávanie a prezentovanie informácií a vytváranie vizuálnych porovnaní, umelecké diela prezentované na aktuálne prebiehajúcej výstave, výtvarné pomôcky potrebné na následnú reflexiu.

Postup

1. Úvodná aktivita (15 min.) – Média verzus umenie

V úvode prebieha stručné oboznámenie o tom, aké spoločné znaky majú umenie a médiá (komunikácia, estetika, poslanstvo, manipulácia).

Účastníci v skupinách vymyslia, aký mediálny formát by mohlo umelecké dielo, ktoré reflektuje mediálnu udalosť predstavovať.

2. Hlavná časť (30 min.) – Čítanie obrazu ako média

Galerijná pedagogička prevedie žiakov aktuálnou výstavou, na ktorej sú prezentované diela umelca / umelcov, ktorí čerpajú inšpiráciu z mediálnych posolstiev. Následne sa rozdelia do menších skupiniek a analyzujú vybrané umelecké dielo pomocou osnovy, ktorá čiastočne vychádza z metódy piatich kľúčových otázok (Kto? Čo? Komu? Ako? Prečo?):

Obsah a kontext: Kto dielo vytvoril? Čo dielo zobrazuje? Komu bolo dielo určené? Aký bol zámer autora?

Kompozícia a vizuálne prvky: Prečo sa autor rozhodol využiť práve takéto kompozičné a vizuálne prvky (farby, svetlo, symboly)? Aký význam im prisúdil?

Emócie a interpretácia: Ako sa na dielo pozeráme v kontexte dnešných médií? Porovnajte uvedené dielo v nadväznosti na príspevok v úvode hodiny. Aké sú podobnosti a rozdiely v spôsobe komunikácie?

3. Reflexia a diskusia (25 min.) – Obraz v digitálnom svete

Následne skupiny prezentujú svoje zistenia, bližšie komentujú aká mediálna udalosť mohla byť/bola inšpiráciou na vytvorenie konkrétneho obrazu. Nasleduje spoločná diskusia o vizuálnej manipulácii v médiách.

V rámci reflexie odznali otázky typu: Ako sa umelecké dielo mení, keď ho vnímame v kontexte médií? Ako vieme uplatniť tieto zručnosti pri kritickom čítaní mediálnych obsahov? Akým spôsobom dokážu médiá inšpirovať umelcov a naopak?

Prierezové témy

Kritické myslenie, mediálna a vizuálna gramotnosť

Vizuálna manipulácia a interpretácia

Prepojenie umenia a masmédií

Kreatívny workshop (20 min.) - Vizualizácia mediálnych udalostí

Pod vedením galerijnej pedagogičky vytvorí každý žiak rýchlu skicu – kresbu, ktorá podľa neho vystihuje kľúčovú udalosť, ktorú v poslednom období zaregistroval v médiách. Uvedené skice tvoria záver workshopu a poskytujú priestor na diskusiu o vizuálnom spracovaní informácií.

Uvedený pilotný projekt prebiehal v priestoroch Oravskej galérie v Dolnom Kubíne počas trvania výstavy Dávid Denjanovič a Jarmila Mitříková – Od Dunaja k strmým štítom Tatier. Uvedenú metodiku sme uplatnili spätne aj na dielach vo výstavách Michala Černušáka – GloBALL a Miroslava Sandanusa a Mareka Jarottu – ZajtrajŠOK.

HLAVNÉ ZISTENIA

Vybrané metodiky mediálneho vzdelávania sa hlbšie zameriavajú na analýzu mediálnych obsahov a prítomnosti dezinformácií, či manipulatívnych techník v nich. Video kurzy kladú dôraz na osobné, etické a právne aspekty digitalizácie. Vo vzájomnom dopĺňaní môžu tvoriť ucelený program rozvíjajúci kritické myslenie, informačnú gramotnosť a online bezpečnosť žiakov s dôrazom na mediálne vzdelávanie. Metodiky reflektujú aktuálne problémy, ktoré prináša digitálna doba. Metóda piatich kľúčových otázok (podľa jsns.cz) poskytuje univerzálny analytický rámec, ktorý žiakov vedie k premyslenému spracovaniu mediálnych posolstiev. Program nielen rozvíja kritické myslenie a mediálnu gramotnosť, ale aj podporuje osobnostný rozvoj prostredníctvom diskusií, argumentácie a formovania názorov. V porovnaní s video kurzami ide o vhodný doplnok, ktorý sa hlbšie venuje mediálnym aspektom.

Ponúknutá metodika pilotného projektu zameraného na mediálnu gramotnosť v neformálnom prostredí galérie v spojení s vizuálnou gramotnosťou priniesol nasledovné zistenia:

Zvýšenie vizuálnej a mediálnej gramotnosti – Žiaci sa naučili analyzovať umelecké diela nielen ako estetické objekty, ale aj ako obrazy médií sprostredkujúce informácie, čím sa posilnila ich schopnosť kriticky čítať vizuálne posolstvá.

Schopnosť dekodovať a interpretovať vizuálne obsahy – Žiaci dokázali identifikovať komunikačné stratégie v umeleckých dielach a porovnať ich so spôsobmi, akými médiá pracujú s obrazmi a správami.

Reflexia vizuálnej manipulácie v médiách a umení – Diskusie ukázali, že žiaci si uvedomujú, ako médiá aj umelci využívajú vizuálne prvky (farby, symboly) na formovanie významu a ovplyvňovanie vnímania reality.

Kreatívne prepojenie umenia a médií – Žiaci dokázali pretaviť svoje pochopenie mediálnych obsahov do vlastných výstupov kreatívneho workshopu, čo svedčí o ich schopnosti analyzovať a vizuálne vyjadriť kľúčové udalosti, ktoré ich oslovili.

Rozvoj kritického myslenia a diskusných zručností – Prostredníctvom analýzy, porovnávania a reflexie sa zlepšila schopnosť žiakov argumentovať a diskutovať o mediálnych a umeleckých posolstvách.

Podpora interdisciplinárneho učenia – Prepojenie umenia a médií ukázalo, že vizuálna a mediálna gramotnosť je dôležitou súčasťou mediálnej výchovy a môže sa efektívne rozvíjať aj v neformálnom prostredí.

ZÁVER

V našom príspevku sme predstavili spoločné a rozdielne znaky vybraných metodík neformálneho vzdelávania v oblasti mediálnej gramotnosti realizovaných v Českej republike prostredníctvom knižníc a neziskových vzdelávacích inštitúcií. Na základe analýzy aktuálnej situácie v oblasti mediálnej gramotnosti a legislatívneho rámca sme navrhli opatrenia na jej posilnenie. Po obsahovej analýze a komparácii sme vytvorili metodiku, ktorú sme následne overili v aplikačnej praxi. V pilotnom programe pod názvom „Dobre vidieť – dobre vedieť“ sme v neformálnom prostredí galerijnej inštitúcie prepojili mediálnu a vizuálnu gramotnosť. V diskusii sme zhrnuli hlavné zistenia vyplývajúce z aplikácie metodiky do praxe.

Mediálna gramotnosť sa v súčasnom digitálnom prostredí ukazuje ako nevyhnutná kompetencia, ktorá jednotlivcom pomáha orientovať sa v informačnom a mediálnom svete, rozpoznávať dezinformácie a kriticky hodnotiť mediálny obsah. Legislatívny rámec na Slovensku zdôrazňuje dôležitosť digitálnej, informačnej a mediálnej gramotnosti, pričom viaceré národné stratégie podporujú ich rozvoj. Avšak ich skutočný dosah závisí od systematického zavádzania do vzdelávacích politík a praktických iniciatív v školstve aj mimo neho. Samotná analýza metodík mediálnej gramotnosti ukázala, že efektívne vzdelávacie prístupy zahŕňajú interaktívne aktivity, audiovizuálne materiály a špecifickú reflexiu emócií, ktorá súvisí s audiovizuálnym obsahom. Príklady z Českej republiky ponúkajú inšpiráciu aj pre slovenské prostredie. Pre zvýšenie mediálnej gramotnosti je potrebné neustále zdôrazňovať význam kritického myslenia, a to nielen v rámci učebných osnov, ale aj na miestach neformálneho vzdelávania, ako sú knižnice či galérie.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: Meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 84. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2007.2.1.80>
- European Parliament. (2024). *EP Youth Survey 2024*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392>
- Chlebcová Hečková, A., & Smith, S. (2024). *Slovakia*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024/slovakia>

- GLOBSEC. (2024). *GLOBSEC Trends 2024 Slovensko*. GLOBSEC: Centre for Democracy & Resilience. <https://www.globsec.org/what-we-do/publications/globsec-trends-2024-slovensko>
- Hrdináková, Ľ. (2013). Mediálna a informačná gramotnosť: Úvod do problematiky. Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra knižničnej a informačnej vedy.
- Kačínová, V. (2019). *Fenomén "fake news", hoaxov a konšpiračných teórií v kontexte mediálnej výchovy* (1. vyd.). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Kemp, S. (2024). Digital 2024: Slovakia. DataReportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-slovakia>
- Pronin, E., Kruger, J., Savitsky, K., & Ross, L. (2001). You don't know me, but I know you: The illusion of asymmetric insight. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 639–656. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.639>
- Šušol, J., & Mirga, T. (2021). Dimenzie informačnej gramotnosti v ére digitálneho prístupu k informáciám. *ITlib*, 2021(1), 27–37. https://itlib.cvtisr.sk/wpcontent/uploads/2021/01/Susol_Mirga-4.pdf
- Urbanová, A., & kol. (2023). *Jak na reflexi emocí po filmové projekci: Soubor metodických materiálů do výuky*. Jeden svět na školách & Člověk v tísni, o. p. s.
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike. (2011). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Koncepcia strategickej komunikácie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2024 – 2034). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania - Učiace sa Slovensko. (2018 – 2027). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Program informatizácie školstva do roku 2030. (2022/2025). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Stratégia a akčný plán na zlepšenie postavenia Slovenska v indexe DESI do roku 2025. (2015). Ministerstvo pre informatizáciu SR.
- Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021–2030. (2021). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030. (2019). Ministerstvo pre informatizáciu SR.
- Štátny vzdelávací program. (2023). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Zákon č. 264/2022 Z. z. o mediálnych službách. (2022).
- Jeden svět na školách. (n.d.). *Jeden svět na školách*. <https://jsns.cz>
- Jsem Netvor. (n.d.). Jsem Netvor. <https://osveta.nukib.gov.cz/course/view.php?id=76>

Medialka. (n.d.). Medialka. <https://koncepte.knihovna.cz/medialka/>

Mestečko Kybernetov. (n.d.). Mestečko Kybernetov. <https://zizalice.cz/kybernetov/>

Nadácia OSF. (n.d.). Nadácia OSF. <https://osf.cz/en/>

Oktogram. (n.d.). Oktogram. <https://fakescape.cz/project/oktogram-2/>

Seznam se s médii. (n.d.). Seznam se s médii. [https://o-](https://o-seznam.cz/odpovednost/medialni-gramotnost/seznam-se-s-medii/)

[seznam.cz/odpovednost/medialni-gramotnost/seznam-se-s-medii/](https://o-seznam.cz/odpovednost/medialni-gramotnost/seznam-se-s-medii/)

Transitionsmedia. (n.d.). Transitionsmedia. <https://transitionsmedia.org/>

ZvolšiInfo. (n.d.). ZvolšiInfo. <https://zvolši.info/>

INTERNETOVÉ HROZBY A MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ - AKTUÁLNE PROBLÉMY

INTERNET THREATS AND MEDIA LITERACY - CURRENT ISSUES

Miriam Niklová¹

¹ Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

ABSTRAKT

Predkladaná štúdia reaguje na aktuálne internetové ohrozenia akými sú napr. deep fake, konšpirácie, dezinformácie, kyberšikanovanie, cyberstalking, flaming a pod. V súčasnej informačnej spoločnosti, ktorá je presýtená množstvom informácií je relevantná požiadavka kriticky hodnotiť a selektovať informácie. Jednou z kľúčových kompetencií dôležitých pre život v 21. storočí je mediálna gramotnosť. V súčasnosti klesá úroveň mediálnej gramotnosti a inklinácia k zdieľaniu nepravdivých informácií, preto považujeme za dôležité venovať osobitnú pozornosť jej rozvíjaniu v oblasti formálneho i neformálneho vzdelávania. V súčasnosti sa akcentuje ďalšie vzdelávanie učiteľov a skvalitnenie ich prípravy v oblasti mediálnej gramotnosti a celkovo v rozvíjaní kompetencií v oblasti využívania informačno-komunikačných technológií v edukácii. V tomto smere je nevyhnutné nielen dokázať pracovať s počítačom a používať internet, ale aj schopnosť kriticky myslieť, orientovať sa v online prostredí, správne komunikovať a efektívne vyhľadávať informácie. Mediálna gramotnosť je dôležitá v dnešnej digitálnej dobe, kde sú digitálne technológie súčasťou každodenného života a práce.

Kľúčové slová: mediálna gramotnosť; kritické myslenie; technológie; sociálne siete; internet; konšpirácie; fake news.

ABSTRACT

The presented study responds to current Internet threats such as deep fakes, conspiracies, disinformation, cyberbullying, cyberstalking, flaming, etc. In the current information society, which is saturated with a lot of information, there is a relevant requirement to critically evaluate and select information. One of the key competencies important for life in the 21st century is media literacy. Currently, the level of media literacy and the inclination to share false information are decreasing, therefore we consider it important to pay special

attention to its development in the field of formal and informal education. Many authors point to the need for further education of teachers and improvement of their training in the field of media literacy and overall in the development of competencies in the field of using information and communication technologies in education. In this regard, it is necessary not only to be able to work with a computer and use the Internet, but also to have the ability to think critically, navigate the online environment, communicate correctly and search for information effectively. Media literacy is important in today's digital age, where digital technologies are part of everyday life and work.

Keywords: media literacy; critical thinking; technology; social media; internet; conspiracies; fake news.

Grantová podpora

VEGA č. 1/0523/23 Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých.

ÚVOD

Rozvoj informačno-komunikačných technológií, internetu, ako aj nárast ich aktívneho využívania prináša potenciálne riziká a výzvy, ktorým musia čeliť deti, mládež, ale aj dospelí. Z výsledkov monitoringu sociálnych sietí na Slovensku za rok 2023 a 2024 vyplýva, že Facebook zostáva na Slovensku dlhodobo najpoužívanjšou platformou, potom je YouTube, Instagram a predovšetkým TikTok. Platforma TikTok čoraz viac určuje trendy v online prostredí.

Sociálne siete umožňujú používateľom komunikovať medzi sebou pomocou komentárov, označovaním iných osôb, záujmov či miest a zdieľaním obsahu. Na sociálnych sieťach existujú komunitné skupiny a stránky, kde ľudia s rovnakými záujmami môžu diskutovať, zdieľať informácie a vytvárať vzťahy. Kritici sociálnych sietí poukazujú na tzv. „informačné bubliny“, tie nás uzatvárajú do vákua a utvrdzujú v našich názoroch (Cox, 2023). Existencia internetových algoritmov navyše prispieva k uzatváraniu sa jedincov či skupín do sociálnych bublín. Algoritmus rozhoduje, aké informácie konkrétny užívateľ uvidí, čo platí najmä pre sociálne siete (Nebezpečne v sieti, 2021). Vplyvom hypersaturácie rôznych informácií zo strany sociálnych médií nie sme schopní adekvátne a flexibilne filtrovať a identifikovať ich zdroje. V tomto kontexte vnímame ako relevantné rozvíjanie mediálnej gramotnosti a kritického myslenia u detí, mládeže, ale aj dospelých. Schopnosť rozlišovať medzi relevantnými a zavádzajúcimi informáciami je v tomto smere mimoriadne dôležitá. Podľa Belovičovej a kol. (2024) sú dezinformácie úmyselne vytvorené, nepravdivé správy, ktoré sa šíria ďalej a ich cieľom je zavádzať a manipulovať. Hlavné témy

dezinformácií sú väčšinou závislé od spoločenského kontextu, predovšetkým sa teda týkajú toho, čo aktuálne rezonuje v spoločnosti. Ide najmä o dva typy dezinformácií a to – hoaxy a konšpiračné teórie. Hoax je prostredníctvom internetu šírená správa, ktorá napriek svojej nezmyselnosti vyzýva, aby bola preposielaná ďalším používateľom (Nebezpečne v sieti, 2021). Hlavným cieľom hoaxov je dosiahnuť viralitu. Hoaxy môžu byť veľmi jednoduché, majú šokovať, vyvolať obavy alebo sľubujú výhody a odmeny za lajky a komentáre. Tieto sú pomerne ľahko odhaliteľné (napr. falošné citáty, nepravdivé správy o úmrtiach celebrit). Hoaxy môžu byť aj komplexnejšie a ťažšie odhaliteľné (Belovičová a kol., 2024). Ako uvádza K. Hollá (2024) dezinformácie, nekritické preberanie informácií, nedostatočná schopnosť odhaliť online útoky, manipulácia v digitálnych obsahoch a komunikačných platformách ovplyvňujú behaviorálnu funkciu a teda spôsoby prežívania, správania a konania.

Na stránke Digiq.sk je akcentované, že v dnešnom digitálnom svete, je koncept mediálnej a informačnej gramotnosti symbolom kritického myslenia, ktoré je nevyhnutným pilierom zodpovedného digitálneho občianstva. Často sa označuje rôznymi názvami – digitálna mediálna gramotnosť, informačná gramotnosť alebo internetová gramotnosť – a zahŕňa schopnosť nielen konzumovať médiá a informácie, ale aj zmysluplne a zodpovedne s nimi pracovať.

Digitálna gramotnosť sa podľa Graberovej (2019) týka schopnosti efektívneho a zodpovedného používania digitálnych technológií. Zahŕňa nielen technické zručnosti, ako je aj práca s počítačom, používanie internetu, ale aj schopnosť kriticky myslieť, orientovať sa v online prostredí, správne komunikovať a efektívne vyhľadávať informácie.

Mediálna a informačná gramotnosť zahŕňa široké spektrum schopností, ktoré sú nevyhnutné na orientáciu v zložitých kontextoch digitálneho veku. Zahŕňa informačnú gramotnosť, ktorá sa zameriava na schopnosť efektívne vyhľadávať, vyhodnocovať a používať informácie; mediálnu gramotnosť, ktorá spočíva v porozumení mediálnym správam a ich vplyvu na spoločnosť; a digitálnu gramotnosť, ktorá sa týka zručností pri používaní digitálnych nástrojov a technológií (<https://digiq.sk/medialna-a-informacna-gramotnost/>). Pod digitálnou gramotnosťou Izrael a kol. (2020) zahŕňajú súhrn kompetencií, ktoré sú spojené s používaním digitálnych zariadení ako je mobilný telefón, počítač a najmä internet. Významnú úlohu zohrávajú rozvinuté digitálne kompetencie hlavne pri predchádzaní alebo zvládaní rizikových javov.

A. Cox (2023) upozorňuje na zamieňanie oboch pojmov. Mediálna gramotnosť sa zameriava na schopnosť porozumieť a interpretovať médiá (tlač, rozhlas, televíziu a internet), zahŕňuje schopnosť rozpoznať rôzne typy médií a porozumieť ich funkciám a cieľom, schopnosť kriticky hodnotiť informácie a zdroje a rozpoznať

mediálne vlastníctvo a záujmy. Informačná gramotnosť sa rozumiem ako schopnosť vyhľadávať, hodnotiť a používať informácie. Obe gramotnosti sú kľúčové pri identifikácii nepravdivých informácií, ktoré sa dnes šíria oveľa jednoduchšie, s veľkým spoločenským dopadom. Ako si správne vyberať z množstva informácií, ako ich kriticky hodnotiť a ako mať pod kontrolou svoje informačné správanie, je obsiahnutá v koncepte mediálnej gramotnosti, resp. v zahraničí je viac zaužívaným pojmom mediálna a informačná gramotnosť - Media and Information Literacy (Blažeková, 2023).

Mediálna gramotnosť predstavuje súbor zručností, ktoré ľuďom umožňujú efektívne a bezpečne využívanie médií. Je to schopnosť najmä vyhľadávať, prijímať, analyzovať, kriticky hodnotiť, ale i vytvárať rôzne mediálne príspevky (Nebezpečne v sieti, 2021). I. Emmerová (2024) mediálnu gramotnosť vysvetľuje ako súbor poznatkov, vedomostí a zručností potrebných na orientáciu v spoločnostiach, ktoré majú bohato rozvinuté mediálne systémy. Je tvorená poznatkami potrebnými na získanie kritického odstupu od médií a zručnosťami dovoľujúcimi a uľahčujúcimi tento kritický odstup a maximálnu kontrolu vlastného užívania médií. Ako uvádza M. Beran Sladkayová (2024) neexistuje jednotná definícia mediálnej gramotnosti, pričom odborníci sa zhodujú na tom, že mediálna gramotnosť predstavuje vedomosti a zručnosti potrebné pre prácu s informačnými zdrojmi, na vyhľadávanie a analýzu informácií, ich kritické zhodnotenie. V tomto smere je relevantné uplatňovať kritické myslenie. N. Bodoríková, G. Petrová a A. Tirpáková (2023) identifikovali niekoľko spoločných črt kriticky mysliaceho človeka:

- Efektívna komunikácia pri riešení problémov;
- Otvorenosť myslenia (napr. zvažovanie alternatívnych vysvetlení);
- Používanie abstraktného myslenia a vedeckých postupov;
- Senzitivita (napr. produkcia dôležitých otázok);
- Akceptácia len overených faktov;
- Prevencia chýb sociálneho vnímania (napr. predsudky);
- Samostatnosť v rozhodovaní a nezávislosť od iných;
- Závislosť uvedených vlastností od genetickej výbavy organizmu (vlôh) a ich primeraného rozvíjania.

Kriticky mysliaci človek totiž neskúma len myslenie iných a informácie z okolitého sveta. Rovnako systematicky a pozorne skúma vlastné pohnútky, myšlienkové pochody a vznik vlastných názorov a rozhodnutí. A na základe tohto pozorovania potom upravuje svoju komunikáciu tak, aby bola jasnejšia a zrozumiteľnejšia (Nebezpečne v sieti, 2021). Vzhľadom na skutočnosť, že na internete môže každý niečo uverejniť, akcent sa kladie na kritické myslenie, resp. schopnosť odlíšiť, ktoré informácie sú pravdivé a ktoré nie (Gregussová a Drobný, 2013).

Dulovics (2022) uvádza, že komplexným fenoménom kybernetickej bezpečnosti je aj tvorba hesla, rozvážnosť pri zdieľaní svojich vlastných videí či fotografií, ale aj

ochrana súkromia, kritické myslenie a tak bezhlavo neveriť všetkému, čo sa v online priestore nachádza.

METODOLÓGIA

Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať aké výskumy sa na riešenie problematiku realizovali. Cieľ výskumu bol orientovaný na mediálnu gramotnosť a dospelých. Predmetom obsahovej analýzy boli (vedecké i odborné) štúdie, ktoré boli publikované v slovenskom jazyku. Výskumný súbor bol vybraný na základe priradenia kľúčových slov. Išlo o nasledujúce kľúčové slová: mediálna gramotnosť, dospelí. Výber výskumného súboru bol zúžený na obdobie rokov 2019 – 2024. Analyzované články sa vyznačovali jasnými kritériami zaradenia v rámci výskumného postupu. Výber objektu výskumu, t. j. vedeckých článkov, sa uskutočnil pomocou vyhľadávačov vedeckých textov, a to Google Scholar. Dôvodom je skutočnosť uvedená databáza indexuje najväčší počet online časopisov.

Na základe postupu výberu textov v rámci systematickej analýzy diskurzu bolo identifikovaných celkovo 480 vedeckých článkov obsahujúcich uvedené kľúčové slová. Konkrétny počet textov, ktoré boli zahrnuté do analýz, t. j. ktoré spĺňali kritériá uvedené pre štúdie či monografie publikované v slovenskom jazyku a v digitálnej verzii. Každý článok, ktorý spĺňal kritériá vyhľadávania, bol analyzovaný z hľadiska výberu metód, techník a výskumných nástrojov pre výskumné premenné. Do kritérií výberu textov boli zahrnuté kvantitatívne aj kvalitatívne stratégie.

Tabuľka 1 Prehľad analyzovaných štúdií

Rok	Autori štúdie	Názov štúdie
2022	Jozef Lukáč	Digitálna gramotnosť ako ju (ne)poznáme
2022	Lukáš Pieš	Inštitucionálna báza vedy a výskumu v oblasti mediálnej gramotnosti
2024	Karin Belovičová, Zuzana Scott, Jarmila Zsírosová a kol.	Dezinformácie z pohľadu mladých ľudí a mediálnej výchovy
2020	Gabriela Petrová, Alžbeta Žitňanská, Marianna Müller de Moraes, Nina Kellerová	Changes in adult learning in the digital age Premeny vzdelávania dospelých v digitálnom veku
2023	Peter Poláček	Identifikácia a boj proti dezinformáciám a falošným správam
2020	Jakub Fázik	Informačná gramotnosť generácie Z

VÝSLEDKY

Podrobný prehľad vybraných skúmaných štúdií vrátane autorov, roku realizácie výskumu, počtu respondentov, opisu použitého výskumného nástroja a výsledkov štúdie je uvedený v tabuľke číslo 2.

Rok	Autori	Výskumné nástroje	Výsledky
2022	Jozef Lukáč	Prehľadová štúdia	Výsledky digitálnej gramotnosti v spojení s vekom – s pribúdajúcim vekom klesá úroveň digitálnej gramotnosti
2022	Lukáš Pieš	Prehľadová štúdia	Inštitúcie a organizácie sa v rámci informačnej a mediálnej gramotnosti v aktuálnych výskumoch zameriavajú hlavne na problematicku kritického myslenia – to najmä výskytu hoaxov a dezinformácií v sociálnych médiách.
2024	Karin Belovičová, Zuzana Scott, Jarmila Zsírosová a kol.	Kvalitatívny a kvantitatívny výskum - fokusové skupiny, online mapovanie (dotazníkom)	Mladí ľudia sú si vedomí výskytu nepravdivých informácií v online priestore. Majú povedomie o možných nástrahách digitálneho prostredia, avšak nevenujú pozornosť overovaniu informácií a nemajú dostatočné vedomosti a zručnosti , ako odlíšiť pravdivé informácie od tých nepravdivých.
2020	Gabriela Petrová, Alžbeta Žitňanská, Marianna Müller de Morais, Nina Kellerová	Kvantitatívny výskum - dotazník	Veľkej časti obyvateľstva EÚ však stále chýbajú základné digitálne zručnosti , aj keď väčšina pracovných miest si vyžaduje takéto zručnosti. Digitálne zručnosti sú dôležitou súčasťou digitálnej spoločnosti.

Rok	Autori	Výskumné nástroje	Výsledky
2023	Peter Poláček	Teoretická štúdia	Problematika falošných správ a dezinformácií a klasifikuje druhy falošných správ a dezinformácií na základe dvoch premenných: motivácie ich tvorcov a zámeru klamať. Zároveň navrhuje riešenia a možnosti boja proti falošným správam a dezinformáciám.
2020	Jakub Fázik	Kvalitatívny výskum – analýza produktov (kresba, písomný prejav), rozhovor	Študenti posudzujú pravdivosť informácie troma skupinami kritérií. Prvou skupinou sú kritériá týkajúce sa informačného zdroja, druhou sú kritériá hodnotenia informácií, poslednou je okruh subjektívnych kritérií.

Zaujímavým výsledkom kvalitatívneho výskumného šetrenia u adolescentov, ktorý zisťoval, ako sú mladí ľudia schopní definovať a rozlišovať medzi rôznymi pojmami spojenými so zavádzajúcim obsahom je skutočnosť, že mladí ľudia nedokážu pojmy hoax, dezinformácia, konšpiračná teória a propaganda dostatočne presne definovať a rozlíšiť. Rovnako ako respondenti zo Slovenska, tak aj z Českej republiky mali problémy s ich rozlišovaním, často ich zamieňali alebo ich považovali za synonymá. Respondenti v oboch krajinách získavajú informácie predovšetkým z internetu a sociálnych sietí, ako sú Instagram, TikTok, YouTube a Wikipédia. Obľúbeným nástrojom na vyhľadávanie informácií je aj Google. Respondenti si tiež uvedomujú, že niektoré zdroje, ako sú podcasty alebo neoverené webové stránky, môžu byť rizikové, a preto k nim pristupujú kriticky. Dôležitú úlohu v prístupe k informáciám zohráva v oboch krajinách aj overovanie informácií, najmä pokiaľ ide o témy, ktoré sú pre nich podozrivé a vnímajú ich ako potenciálne obsahujúce nepravdy. Čo sa týka mediálnej gramotnosti, respondenti sa snažili informácie overovať aj z iných zdrojov, pričom sa spoliehali aj na vlastný úsudok (Belovičová a kol., 2024). Ako uvádza P. Poláček (2023) medzi hlavné riešenia a odporúčania pre elimináciu šírenia dezinformácií a falošných správ, rovnako ako aj ich rozpoznanie, je oblasť mediálnej výchovy a s ňou spojená mediálna gramotnosť a kritické myslenie.

ZÁVER

Relevantným nástrojom ako čeliť respektíve predchádzať dezinformáciám či hoaxom je prostredníctvom formálnej a neformálnej edukácie v oblasti mediálnej gramotnosti. Mediálna gramotnosť patrí ku kľúčovým kompetenciám 21. storočia, na čo poukazujú viaceré strategické dokumenty ako napríklad Stratégii prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike do roku 2028, Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030 a i. Súčasťou projektu VEGA 1/0523/23 s názvom „Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania“ je vytvorenie originálneho andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti, ktorý bude overený panelom expertov z oblasti mediálnej gramotnosti a kritického myslenia, ako aj odborníkmi na mediálny a online priestor.

ZOZNAM REFERENCIÍ

- Belovičová, K. a kol. (2024). Výskumná správa z projektu HoDeKoProM- Vnímanie hoaxov, dezinformácií, konšpirácií a propagandy medzi mladými ľuďmi.
- Beran Sladkayová, M. (2024). Rozvoj mediálnej gramotnosti dospelých ako nástroj na elimináciu Fake News. Andragogické štúdie. Banská Bystrica : Belianum, s. 16-25.
- Blažeková, K. (2023). Mladí ľudia v záplave (dez)informácií – ako prinášať tému mediálnej gramotnosti do škôl? Bezpečnosť detí v digitálnom priestore. Ružomberok : Verbum, s. 129-140.
- Bodoríková, N., Petrová, G., Tirpáková, A. (2023). Kritické myslenie pohľadom učiteľov. Bratislava : Wolters Kluwer. 175s.
- Cox, A. (2023). Ako na technológie v rodine. 39s.
- Cox, A. (2023). Koncept digitálneho občianstva na slovensku v roku 2023. Ružomberok : Verbum, s. 148-158.
- Dulovics, M. (2022) Riziká používania sociálnych sietí u generácie Z a kyberbezpečnosť. Zborník Socialia 2022. „Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti“. Banská Bystrica: Belianum, s. 147-152.
- Emmerová, I. (2024). Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže. Ružomberok : Verbum. 117s.
- Gregussová, M. & Drobný, M. (2013). Deti v sieti. Ako chrániť seba a naše deti na internete. Bratislava: eSlovensko. 111 s.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M., (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.

- Poláček, P. (2023). Identifikácia a boj proti dezinformáciám a falošným správam.
<https://proflib.akademiapz.sk/webisnt/fulltext/publikacie/2023/Bezpe%C4%8Dnos%C5%A5%20elektronickej%20komunik%C3%A1cie%202023.pdf#page=140>
- Smatana, J. a kol. (2021). (Ne)bezpečne v sieti. Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore. 1. vydanie. Prešov: Centrum pre podporu neformálneho vzdelávania. 228 s.
<https://mtp.euke.sk/wp-content/uploads/2022/04/MTP-1-2022.pdf#page=22>
https://www.academia.edu/download/99086454/Upload_20230120_133553_1_132_140.pdf
- <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2024/10/Sprava-HoDeKoProM-SK-verzia.pdf>
- https://kamv.cz/public/storage/downloads/konf-2020/sbornik_VD2020.pdf#page=97
- https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:SkTHwbg4sKEJ:scholar.google.com/+medi%C3%A1lna+gramotnos%C5%A5+dospel%C3%BD&hl=sk&as_sdt=0,5&as_ylo=2019

VIERA V KONŠPIRAČNÉ TEÓRIE U ADOLESCENTOV

BELIEF IN CONSPIRACY THEORIES AMONG ADOLESCENTS

Laura Pavlovská¹, Juraj Holdoš²

^{1,2} Katolícka univerzita v Ružomberku, FF, katedra psychológie KU v Ružomberku

ABSTRAKT

Cieľom príspevku je preskúmať súvislosť medzi používaním sociálnych platforiem a vierou v konšpiračné teórie u slovenských adolescentov. Výskumu sa zúčastnilo 165 respondentov vo veku 15 – 22 rokov. Zistenia ukázali, že adolescenti, ktorí využívajú sociálne siete ako primárny zdroj informácií alebo sa na nich vyjadrujú k spoločenskému dňaniu, dosahujú vyššie skóre viery v konšpiračné teórie než ich rovesníci bez takéhoto správania. Vyššia miera viery bola tiež spojená s častejším používaním TikToku počas pracovného dňa a Instagramu počas víkendov. Vzťah medzi konšpiračnou vierou a pasívnym či aktívnym používaním konkrétnych platforiem sa nepotvrdil. Výsledky rozširujú poznatky o viere v konšpiračné teórie v adolescencii a majú potenciál podnietiť ďalšie výskumy.

Kľúčové slová: Konšpiračné teórie. Viera v konšpiračné teórie. Adolescencia. Adolescentná viera v konšpiračné teórie.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the relationship between the use of social media platforms and belief in conspiracy theories among Slovak adolescents. The study involved 165 respondents aged 15–22. The findings showed that adolescents who use social networks as their primary source of information or express their opinions on social issues on them score higher on belief in conspiracy theories than their peers who do not engage in such behavior. A higher level of belief was also associated with more frequent use of TikTok during the workday and Instagram during weekends. The relationship between belief in conspiracy theories and passive or active use of specific platforms was not confirmed. The results expand our knowledge of belief in conspiracy theories in adolescence and have the potential to stimulate further research.

Key words: Conspiracy theories. Belief in conspiracy theories. Adolescents. Adolescents' belief in conspiracy theories.

Grantová podpora

Multimediálna platforma prevencie vzniku látkových a nelátkových závislostí pre učiteľov a ďalšie pomáhajúce profesie v prostredí školy, Projekt Kega č. 006KU4/2023 Digitálni domorodci a príležitostí a riziká online prostredia, Projekt APVV-23-0172

V čase politických premien, neistoty či neočakávaných udalostí sa do popredia dostávajú vplyvy konšpiračných teórií. Hoci nejde o nový jav, výrazne sa zviditeľnil počas pandémie COVID-19, keď sa online prostredie stalo priestorom pre šírenie nepodložených tvrdení. Tieto riziká sa týkajú aj adolescentov, o ktorých viere v konšpiračné teórie existuje zatiaľ málo poznatkov. Náš výskum preto skúma mieru ich viery v konšpiračné teórie, spôsob využívania sociálnych platforiem (Facebook, Instagram, TikTok, YouTube, Discord, X, Snapchat, Reddit) a vzťahy medzi týmito premennými.

Pojem konšpiračné teórie a špecifiká ich konceptu

Konšpiračné teórie možno definovať ako „nepodložené, neoverené, resp. oficiálne neakceptované informácie, ktoré varujú pred nebezpečným sprisahaním“ (Panczová, 2017, s.14). Psychologické výskumy ukazujú viacero prediktorov viery v konšpiračné teórie: konšpiračnú mentalitu založenú na predstave o utajených aktéroch (Imhoff et al., 2022), pseudovedecké názory a paranoidné presvedčenia (Stasielowicz, 2022), ako aj súvislosti so schizotypiou a narcizmom (Stasielowicz, 2022).

Konšpiračná viera predstavuje spoločenské riziko – ovplyvňuje politické a občianske správanie, dôveru vo vedu, postoje k očkovaniu či reakcie na COVID-19 (Douglas, 2021). Jej atraktivitu zvyšuje pocit vlastnej dôležitosti, ktorý sa prejavuje radikalizovaným presvedčením (van Prooijen, 2022). Slovenský výskum (IUVENTA, 2022) ukázal, že u mladých dospelých patria medzi najrozšírenejšie konšpirácie spojené s pandemiou (účinnosť vitamínov, alternatívna liečba, škodlivosť rúšok či nákaza testovaním). Niektoré konšpiračné teórie sa ukázali ako pravdivé (napr. operácia Paperclip, aféra Watergate, škandál Irán-Contras), väčšina však ostáva neoverená. Najznámejšie konšpiračné teórie zahŕňajú program HAARP (High Frequency Active Auroral Research Program), ktorý údajne slúži na manipuláciu s počasím prostredníctvom antén na Aljaške, využívaný predovšetkým na vojenské účely; „vybavovanie si účtov“ medzi Čínou a USA prostredníctvom pandémie COVID-19; implementácia nanočipov do vakcín sponzorovaných Billom Gatesom; šírenie koronavírusu cez 5G sieť; utajovanie skutočných počtov mŕtvych, existenciu

lieku a v neposlednom rade degradáciu závažnosti koronavírusu na „obyčajnú chrípku“ (Panczová, 2017; Čavojová & Šrol, 2022; Šrol as cited in Gáliková, 2022). Najpopulárnejšími konšpiračnými teóriami súčasnej doby na Slovensku sú podľa prieskumu agentúry MEDIAN SK pre RTVS (2023) útoky z 11. septembra 2001, objednané vládou USA; utajovanie existencie UFA pred verejnosťou; lietadlá vypúšťajúce chemické látky do ovzdušia za účelom uškodiť verejnosti (tzv. chemtrails); ovládanie celého sveta Židmi; vládou USA vymyslená vojna Ruska a Ukrajiny a aplikácia čipov prostredníctvom očkovania (Lisá, 2023).

Nedávny výskum viery v konšpiračné teórie Slovenskej akadémie vied priniesol výsledok, že spomedzi krajín V4 (Maďarska, Česka, Poľska, Slovenska) dosiahlo Slovensko najvyššie skóre indexov konšpiračných teórií vo všetkých skúmaných kategóriách, okrem antivedeckých konšpirácií, kde sa delí o prvenstvo s Maďarskom (Klobúcky & Mrva, 2024).

Viera v konšpiračné teórie v kontexte adolescencie

Skúmanie viery v konšpiračné teórie má bohaté zázemie v dospeljej populácii, o mladšiu populáciu sa výskumníci začali zaujímať až v období pandémie COVID-19. Dr. Jolley a jej tím publikovali v roku 2021 validačnú štúdiu dotazníka viery v konšpiračné teórie u adolescentov, ktorý bol prelomový, pretože tento dotazník je vhodné použiť už u 11-ročných osôb. Jolleyovej (2021) štúdia tiež priniesla zistenie, že viere v konšpiračné teórie podliehajú už 14-ročné osoby.

Typické pre adolescenciu je kritické myslenie, potreba niekam patriť a zhoršená regulácia negatívnych emócií (Považanová et al., 2022).

Kritické myslenie, analytické schopnosti a motivácia zapájať logické dôkazy do vlastných presvedčení sú negatívne prediktory viery v konšpiračné teórie (Lantian et al., 2021, Stáhl & van Prooijen, 2018). Kritické myslenie však nezaručuje úplnú imunitu pred konšpiráciami (Stasielowicz, 2022). Okrem toho sú ťažkosti s reguláciou negatívnych emócií pozitívnym prediktorom konšpiračnej viery (Molenda et al., 2023). Ďalšie výskumy na dospeljej populácii preukázali slabý negatívny vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a sebaúctou (self-esteem) (Stasielowicz, 2022). Predošlé výskumy síce nepreukázali koreláciu medzi vierou v konšpiračné teórie a životnou spokojnosťou, ale my predpokladáme, že u adolescentnej populácie sa vzťah potvrdí. Konšpiračné teórie majú na svojich príjmateľov silný emocionálny vplyv. Práve adolescentná populácia považuje informácie so sociálnym a emocionálnym obsahom za naplňujúce (Panczová, 2017).

Sociálne platformy v kontexte viery v konšpiračné teórie u adolescentov

Sociálna platforma je „webová technológia, ktorá umožňuje vývin, zavádzanie a správu riešení a služieb sociálnych médií. Poskytuje možnosť vytvárať webové

stránky a služby sociálnych médií s kompletnou funkčnosťou siete sociálnych médií“ (Techopedie).

Pravdepodobnosť viery v konšpiračné teórie narastá, ak človek získava informácie len zo sociálnych platforiem (Stecula & Pickup, 2021; Xiao et al., 2021). Austrálska štúdia (Lim et al., 2022) ukázala, že mladí ľudia hľadajú zdravotné informácie na Facebooku, YouTube a Instagrame; pozitívny vzťah sa potvrdil aj medzi vierou v konšpirácie o koronavíruse a používaním YouTube (Jennings, 2021).

Na Facebooku sa objavuje viac konšpiračného obsahu než na platforme X, kde je zdieľanie obmedzené počtom znakov (Stecula & Pickup, 2021). TikTok ako mladá platforma bez overovania pravdivosti obsahu umožňuje šírenie konšpirácií medzi mladými užívateľmi (Boulianne & Lee, 2022). Povahu konšpirácií na Reddite určujú najmä príspevky 100 najaktívnejších používateľov (Wildt & Aupers, 2023).

Výskum o konšpiračných obsahoch na Discorde je obmedzený, keďže súkromné servery sú ťažko prístupné (Guhl et al., 2022). Riziko viery v konšpirácie, aj pri schopnosti rozlíšiť pravdivé a nepravdivé informácie, spočíva v slepej dôvere používateľov (Xiao et al., 2021). To môže zasiahnuť adolescentov, ktorí síce spochybňujú authority (Považanová, 2022), no správnosť ich úsudku nezaručuje ani kritické myslenie (Lantian et al., 2021). V konečnom dôsledku je na užívateľoch, či sociálnej platforme dôverujú (Lim et al., 2022).

VÝSKUMNÝ PROBLÉM, CIEĽ A HYPOTÉZY.

Na základe domácej i zahraničnej literatúry sme určili výskumný problém: aká je miera viery slovenských adolescentov v konšpiračné teórie a ako súvisí s používaním sociálnych sietí. Skúmali sme predovšetkým využívanie sociálnych platforiem ako primárneho zdroja informácií, vyjadrovanie sa k spoločenskému daniu, vlastnenie profilu na platformách (Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat, X, YouTube, Reddit a i.), frekvenciu ich používania počas pracovných dní a víkendov.

Cieľom výskumu bolo zistiť mieru viery adolescentov v konšpiračné teórie a overiť, či a ako ju ovplyvňuje intenzita používania sociálnych sietí.

Na základe preštudovanej literatúry a tiež logickej úvahy stanovili nasledovné hypotézy:

- H1: Adolescenti, ktorí využívajú sociálne siete ako primárny zdroj informácií, dosahujú vyššie skóre vo viere v konšpiračné teórie.
- H2: Tí, ktorí sa vyjadrujú k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach, dosahujú vyššie skóre než tí, ktorí tak nerobia.
- H3: Vlastnenie profilu na konkrétnej platforme (Facebook, Instagram, TikTok, Discord, Snapchat, X, YouTube, Reddit) súvisí s vyššou mierou viery.
- H4–H5: Používanie uvedených platforiem počas pracovného dňa aj víkendov súvisí s vierou v konšpiračné teórie.

METÓDA

Výskumný súbor a priebeh výskumu

Výskumný súbor tvorilo 165 respondentov vo veku 15 až 22 rokov. Na výskume sa zúčastnili žiaci všetkých ročníkov stredných škôl ako aj dospelí študenti a pracujúce osoby do veku 22 rokov. Respondenti boli oslovení prostredníctvom sociálnych sietí a e-mailových žiadostí vedeniu vybraných stredných škôl v okrese Poprad.

Samotný výskum prebiehal štyri mesiace. Zúčastnilo sa ho 165 respondentov, z toho 64,2 % žien, 30,9 % mužov a 4,8 % respondentov uviedlo pri položke pohlavia inú odpoveď.

Najviac zastúpení vo výskume boli 16-roční adolescenti (18,1 %), ďalej 15-roční adolescenti (13,3 %) a 18, 20 a 22-roční adolescenti (12,1 %). Najmenej adolescentov sa zúčastnilo na výskume vo vekovej kategórii 21-ročných (9,7 %). 17-roční a 19-roční adolescenti boli zastúpení o 1,8 % viac ako 21-roční respondenti (11,5 %).

Použitie metodiky a spracovanie dát

Dotazník obsahoval informácie o výskume, inštrukcie, jeden adaptovaný zahraničný výskumný nástroj, dva domáce výskumné nástroje, položky zisťujúce aktívne a pasívne užívanie sociálnych platforiem a demografické údaje. Z dôvodu negatívnej konotácie pojmu „konšpiračné teórie“ sa tento pojem v dotazníku nevyskytuje.

Zber dát prebiehal prostredníctvom Google Forms pomocou 25-položkového anonymného online dotazníka, ktorý obsahoval päť častí.

Prvá časť: demografické údaje (pohlavie a vek). Pri pohlaví respondenti vyberali z možností „muž“, „žena“ alebo doplnili vlastnú odpoveď. Vek sa zisťoval vo vekových kategóriách 15–22 rokov.

Druhá časť: viera v konšpiračné teórie u adolescentov. Obsahovala deväť položiek dotazníka *Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire – ACBQ* (Jolley et al., 2021), hodnotených na sedembodovej Likertovej škále od „vôbec nesúhlasím“ po „úplne súhlasím“. ACBQ bol validovaný na britskej populácii a ukázal vhodnosť merania už u 11-ročných osôb. Pre výskum bol preložený do slovenčiny a jeho vnútorná konzistencia bola potvrdená Cronbachovou alfou na dátach z predvýskumu bola 0,89.

Tretia časť: aktívne a pasívne používanie sociálnych platforiem. Zahŕňala používanie sociálnych sietí ako primárneho zdroja informácií, vyjadrovanie sa k spoločenskému daniu, vlastníenie profilu na platformách (Facebook, Instagram, TikTok, Discord, Snapchat, X, YouTube, Reddit), ako aj množstvo času stráveného používaním počas školského/pracovného dňa a víkendu. Položky o primárnom zdroji informácií a vyjadrovaní sa k daniu boli dichotomické („áno“/„nie“).

Dichotomicky sa zisťovalo aj vlastníctvo profilu na uvedených platformách, pričom táto položka reflektovala len pasívne užívanie. Výber platforiem vychádzal z prieskumu IP-čka (Madro et al., 2023), kde najčastejšie využívaný bol Instagram, nasledoval TikTok, YouTube, Snapchat, Facebook a Discord, ďalej Reddit. Ostatné platformy (napr. Tinder, Twitch, LinkedIn) neboli zaradené. Platforma X bola pridaná pre výskumne preukázanú úlohu v šírení konšpiračných obsahov (Fong et al., 2021; Bartzdorfer et al., 2022; Ahmed et al., 2020; Mahl et al., 2021). Položky o čase používania počas školského dňa a víkendu boli škálované ordinálne (0 až 6+ hodín denne). Rozdelenie podľa dňa vychádzalo z výskumu, ktorý potvrdil nárast internetovej aktivity u detí a dospelujúcich cez víkend o 33 % (Izrael et al., 2020). Dáta boli zbierané online pomocou platformy Google Forms, prevedené do štatistického softvéru IBM SPSS Statistics 29 a v tomto softvéri boli získané dáta aj spracované.

VÝSLEDKY

Základné psychometrické údaje sú prezentované v deskriptívnej tabuľke 1

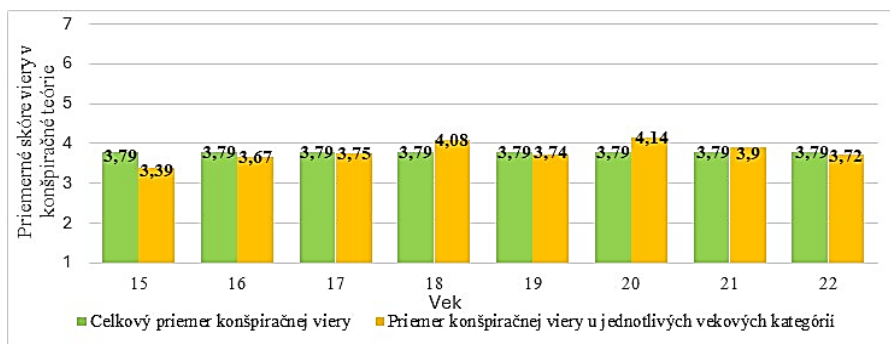
Tabuľka 1 Deskriptívne hodnoty použitej metodiky ACBQ

Premenná	M	SD	Min	Max	α
Viera v konšpiračné teórie (ACBQ)	3,79	1,27	3,39	4,14	0,91

Poznámka: M – Priemer, SD – štandardná odchýlka, Min, Max – Minimálne a maximálne hodnoty, α - Cronbachova α

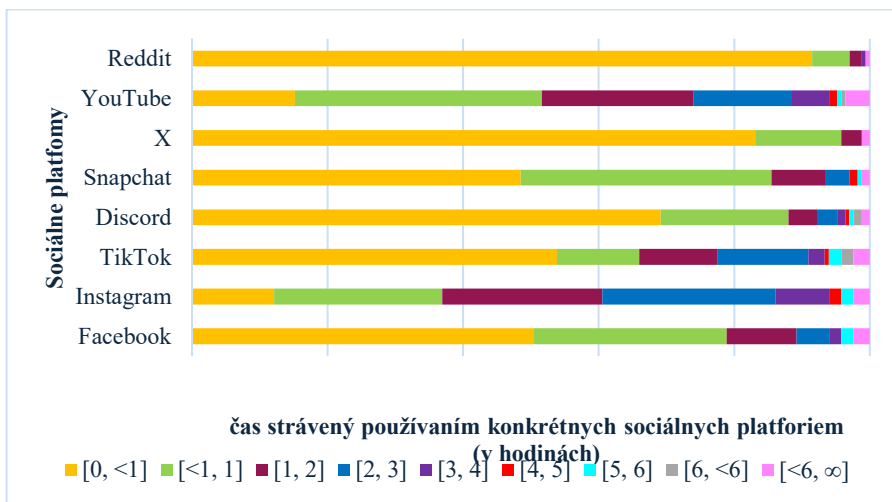
Ženy dosahovali v našom výskume signifikatne vyššiu skóre konšpiračnej viery (3,87 (SD 1,14)) ako muži (3,50, (SD 1,37)) $t_{(83,99)} = -1,67$, $p = 0,05$.

V grafe č. 1 prezentujeme priemerné skóre viery v konšpiračné teórie podľa veku participantov.

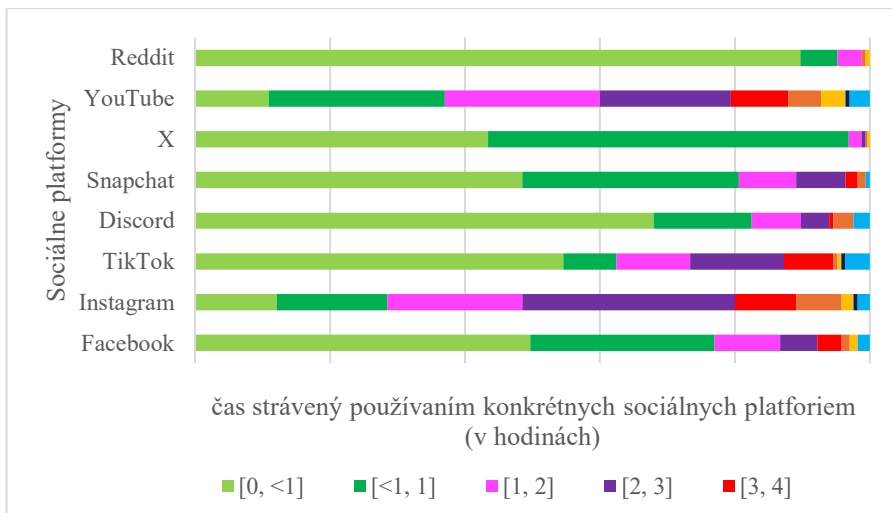


Graf 1 Priemerné skóre viery v konšpiračné teórie podľa veku (v rokoch).

V grafe č. 2 a 3 prezentujeme časy strávené používaním jednotlivých sociálnych platforiem počas priemerného dňa v pracovnom/školskom týždni a počas priemerného víkendového dňa.



Graf 2 Čas strávený používaním jednotlivých sociálnych platforiem počas priemerného dňa v pracovnom/školskom týždni.



Graf 3 Čas strávený používaním jednotlivých sociálnych platforiem počas priemerného víkendového dňa

Adolescenti trávia počas víkendu najviac času na platforme TikTok. 3,6 % participantov uviedlo, že na platforme TikTok trávia viac ako šesť hodín denne, čo prevyšuje čas trávený na ostatných sociálnych platformách cez víkend. Najmenej času trávia adolescenti na sociálnej platforme Reddit, pri ktorej 89,7 % z nich uvádza užívateľský čas menej ako hodinu denne alebo vôbec. Viac ako polovica respondentov nepoužíva sociálnu platformu TikTok (54,5 %), Discord (67,9 %) a X (83,6 %) buď vôbec, alebo na nej trávi čas menej ako hodinu počas víkendu. Sociálna platforma Instagram dosahuje najvyššiu frekvenciu používania cez víkend práve v rozmedzí dvoch až troch hodín denne (31,5 %), rovnako ako tomu bolo pri používaní tejto platformy počas školských/pracovných dní. Sociálna platforma Instagram, TikTok a YouTube je používaná určitým percentom adolescentov vo všetkých kategóriách frekvencií. Druhú najnižšiu frekvenciu používania vykazuje opäť sociálna platforma X.

Na overenie hypotézy: „Adolescenti využívajúci sociálne siete ako primárny zdroj informácií dosahujú vyššie skóre vo viere v konšpiračné teórie v porovnaní s adolescentmi, ktorí nevyužívajú sociálne siete ako primárny zdroj informácií,“ bol použitý Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Hodnota Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery a ostatné parametre je uvedená v Tabuľke 2. Vyššie uvedená hypotéza bola potvrdená.

Tabuľka 2 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery z premenných viera v konšpiračné teórie

Používanie sociálnych platforiem ako primárneho zdroja informácií									
	Áno			Nie					
	N	M	SD	N	M	SD	t	df	p
Viera v konšpiračné teórie	86	3,98	1,24	79	3,57	1,28	2,09	163	0,02

Pozn.: N – počet osôb, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – signifikancia.

Na overenie hypotézy: „Adolescenti vyjadrujúci sa k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach dosahujú vyššie skóre viery v konšpiračné teórie v porovnaní s adolescentmi, ktorí sa k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach nevyjadrujú,“ sme opäť vykonali Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Hodnota Studentovho t- testu pre dva nezávislé výbery a ostatné hodnoty sú uvedené v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery z premenných viera v konšpiračné teórie a vyjadrovanie sa k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach.

Vyjadrovanie sa k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach									
	áno			nie			t	df	p
	N	M	SD	N	M	SD			
Viera v konšpiračné teórie	16	4,54	1,77	149	3,70	1,87	1,85	163	0,04

Pozn.: N – počet osôb, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – signifikancia.

Studentov t-test pre dva nezávislé výbery sme použili aj pri overovaní hypotézy: „Adolescenti, ktorí vlastnia profil na sociálnych platformách Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat, X, YouTube, Reddit a iných, budú dosahovať vyššie skóre vo viere v konšpiračné teórie v porovnaní s adolescentmi, ktorí na konkrétnej sociálnej platforme nevlastnia profil“. Konkrétne výsledky uvádzame v Tabuľke 4.

Tabuľka 4 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery z premenných viera v konšpiračné teórie a vlastnenie profilu na konkrétnej sociálnej platforme.

Viera v konšpiračné teórie u adolescentov								
	Áno			Nie			t(163)	p
	N	M	SD	N	SD	M		
Facebook	135	3,82	1,66	30	1,31	3,65	-0,65	0,26
Instagram	147	3,78	1,30	18	1,27	3,80	0,04	0,48
TikTok	84	3,86	1,29	81	1,26	3,71	-0,78	0,22
Discord	82	3,89	1,23	83	1,31	3,70	-0,84	0,20
Snapchat	100	3,77	1,41	65	1,18	3,81	0,20	0,42
X (Twitter)	42	3,85	0,24	123	0,29	3,76	-0,41	0,34
YouTube	131	3,74	1,30	34	1,15	3,94	0,80	0,21
Reddit	30	3,63	1,31	135	1,27	3,82	0,72	0,24
Iné	14	4,76	1,62	151	1,20	3,70	-3,08	0,01**

Pozn.: N – počet osôb, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – signifikancia

Výpočtom Spearmanovho korelačného koeficientu sme overovali hypotézu o existencii vzťahu medzi vierou v konšpiračné teórie u adolescentov a používaním sociálnych platforiem Facebook, Instagram, TikTok, Discord, Snapchat, X, YouTube a Reddit počas priemerného školského/pracovného dňa. Signifikantné výsledky sme potvrdili u platformy TikTok a X. Rovnakým spôsobom sme zisťovali vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie u adolescentov a používaním vybraných sociálnych platforiem počas priemerného víkendového dňa. Štatistickú významnosť preukázali sociálne platformy Instagram a X. Konkrétne výsledky sú uvedené v Tabuľke 5.

Tabuľka 5 Výpočet Spearmanovho korelačného koeficientu z premenných množstvo času stráveného používaním uvedených sociálnych platforiem počas priemerného školského/pracovného dňa a počas priemerného víkendového dňa a viera v konšpiračné teórie.

Viera v konšpiračné teórie			
Priemerný pracovný deň	ρ	Priemerný víkendový deň	ρ
Facebook	0,11		0,09
Instagram	0,12		0,15*
TikTok	0,18*		0,15
Discord	0,10		0,10
Snapchat	0,08		0,10
X	0,19**		0,19*
YouTube	-0,15		- 0,05
Reddit	0,04		0,14

Pozn.: ρ – Spearmanov korelačný koeficient. Korelácie je signifikantná na hladine $*p \leq 0,05$. Korelácia je signifikantná na hladine $**p \leq 0,01$.

DISKUSIA

Náš výskum skúmal vieru v konšpiračné teórie u adolescentov v kontexte aktívneho a pasívneho užívania sociálnych platforiem

Celkové priemerné skóre viery v konšpiračné teórie v našom výskume je mierne nad stredovou hodnotou. V našom výskume dosiahli ženy v priemernom skóre konšpiračnej viery vyššie skóre ako muži. Výsledky nášho výskumu podporia štúdia

Popoli & Longus (2021) na dospeljej populácii, ktorá dodáva, že ženy neskórujú vyššie len v celkovej viere v konšpiračné teórie, ale aj v jej jednotlivých aspektoch. 18-, 20- a 21-roční adolescenti dosiahli vyššie priemerné skóre viery v konšpiračné teórie ako ostatné vekové kategórie. Najnižšie priemerné skóre konšpiračnej viery dosiahli 15-roční adolescenti, a druhé najnižšie skóre 16-roční respondenti. Medzi skupinami 17, 19 a 22-ročných adolescentov boli veľmi malé rozdiely v celkovom priemernom skóre konšpiračnej viery.

V našom výskume sa potvrdila hypotéza H 1 a H 2. Adolescenti využívajúci sociálne siete ako primárny zdroj informácií, ako aj adolescenti vyjadrujúci sa k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach, dosahujú vyššie skóre viery v konšpiračné teórie v porovnaní tými adolescentmi, ktorí takéto správanie neprejavujú. Naše výsledky sú v súlade s výskumami Stecula & Pickup (2021) a Xiao et al. (2021). Tie vypovedajú o vyššej miere viery v konšpiračné teórie pri preberaní správ len zo sociálnych platforiem. Na základe výskumu de Wildt & Aupers (2023), ktorý v kontexte platformy Reddit zistil, že väčšina prívržencov konšpiračných teórií v online komunitách sa k obsahom nevyjadruje alebo svoj postoj vyjadrí minimalistickou reakciou na zdieľaný príspevok, priniesol náš výskum oponujúci výsledok. Možné vysvetlenie, vychádzajúce z teoretických konceptov samotného fenoménu, prináša príslušnosť k tvorcom konšpiračných trendov alebo k ich šíriteľom mimo komúnit, v ktorých vznikajú. Môžeme sa zamýšľať aj nad možnosťou, že osoby, ktoré sa k spoločenskému daniu na sociálnych sieťach vyjadrujú, nepodliehajú vysokej miere viery v konšpiračné teórie. Náš výskum však ukazuje nadpolovičné priemerné skóre viery v konšpiračné teórie práve u osôb, ktoré zdieľajú názory na spoločenské dianie na sociálnych sieťach.

Hypotézy H 3 - 5 sa nepotvrdili. Náš výskum nepreukázal významné odlišnosti vo viere v konšpiračné teórie medzi adolescentmi, ktorí vlastní profil na sociálnych platformách Facebook, Instagram, TikTok, Discord, Snapchat, X, YouTube, Reddit a iných a tými, ktorí na konkrétnej sociálnej platforme profil nevlastnia. Adolescenti, ktorí zvolili v dotazníku položku s možnosťou dopísania vlastnej odpovede (roz. „iné“), dosiahli vyššie skóre viery v konšpiračné teórie. Najčastejšie uvádzané odpovede boli: Whatsapp, BeReal, Pinterest, Skype, Tinder, EduPage, Telegram, Grind; Xbox live, Stream, XHamster, DevianArt, OnlyFans, Ubisoft, Pornhub.

Vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie u adolescentov a používaním sociálnych platforiem Facebook, Instagram, TikTok, Discord, Snapchat, X, YouTube a Reddit počas priemerného školského/pracovného dňa, ani počas priemerného víkendového dňa nebol preukázaný. Výsledky však ukázali, že s nárastom času tráveným používaním sociálnej platformy TikTok a X počas priemerného školského/pracovného dňa a platformy Instagram a X počas priemerného víkendového dňa, vzrastá aj skóre viery v konšpiračné teórie. V iných výskumoch bol dokázaný

negatívny vzťah medzi používaním platformy X a konšpiračným presvedčením (Theocharis et al., 2021). Musíme však upozorniť na to, že Batzdorfer et al., 2021 vypovedá o platforme X ako o hlavnom komunikačnom prostriedku v období pandémie COVID-19. Na tomto základe stavíme a vyzdvihujeme samotný užívateľský čas strávený na platforme X, ktorý zohráva kľúčovú úlohu v šírení viery v konšpiračné teórie, napriek tomu, že konšpiračné obsahy nemusia byť užívateľmi priamo vyhľadávané. Môžu byť sprostredkované algoritmami. Čím dlhší čas strávi adolescent na sociálnej platforme TikTok počas priemerného dňa v školskom/pracovnom týždni, tým vyššie skóre viery v konšpiračné teórie dosahuje, ale vzťah medzi frekvenciou používania danej platformy počas víkendov a vierou v konšpiračné teórie preukázaný nebol. Toto zistenie si vysvetľujeme tak, že algoritmus platformy TikTok popularizuje príspevky šíriace konšpiračný obsah, ak sú zverejnené v najlepšom čase na pridávanie príspevkov a s narastajúcim časom používania platformy TikTok, narastá aj pravdepodobnosť stretnutia s konšpiračným obsahom (Lansing, 2023). Rovnaké vysvetlenie môžeme aplikovať aj na sociálnu platformu Instagram. V období pandémie COVID-19 sa na platforme Instagram rozšírilo sieťovanie predtým nezávislých osôb disponujúcich konšpiračnou mentalitou (Tuters & Willaert, 2022). Adolescenti v našom výskume trávili viac času používaním sociálnej platformy Instagram počas priemerného víkendového dňa ako v priemerný deň v školskom/ pracovnom týždni.

Limitácie

Náš výskum prirodzene nie je bez limitácií. Metóda výberu participantov (samovýber) znižuje reprezentatívnosť nášho výskumu. Výrazne negatívna konotácia tejto témy v spoločnosti zapríčinila, že sme zisťovali len nevyhnutné demografické údaje. Náš výskum by však z komplexnejšej charakteristiky adolescenta, ktorý podlieha viere v konšpiračné teórie, prosperoval. Najčastejšie udávaný prediktor konšpiračnej viery, konšpiračná mentalita, vo výskume chýba – vo výskume sa teda zameriavame na to, či adolescenti veria, nie na možnosti predikcie a prevencie. V neposlednom rade boli užívateľské návyky adolescentov na sociálnych platformách skúmané len v otázke aktivity a pasivity. Skúmanie konkrétnych úkonov na sociálnych platformách by viac priblížilo porozumenie správania konšpiračných teoretikov v online priestore.

Odporúčania do ďalšieho výskumu a pre prax

Budúcnosť výskumov patrí profilácii konšpiračných teoretikov z radov adolescentov a ich aktivít na internete. V otázke rozdielov medzi sociálnymi platformami počas školských/pracovných dní a víkendov odporúčame, aby sa výskum zamerlal na odlišnosti ponúkaných obsahov, kategórie užívateľov, výskyt

konšpiračných obsahov s a bez ich cieľeného vyhľadávania. Tiež považujeme za dôležité, aby sa budúci výskum zamerlal na presnosť a precíznosť jednotlivých sociálnych platforiem pri detekcii konšpiračných obsahov.

V neposlednom rade odporúčame upriamiť pozornosť na populárnu streamovaciu platformu Twitch. Získala si medzi mladými ľuďmi veľkú popularitu, ale je tiež pôsobiskom pravicovo orientovaných extrémistických skupín a konšpirátorov (O'Connor, 2021).

Povzbudzujeme k rozvoju kritického myslenia dospelujúcich, predstaveniu dôveryhodných zdrojov informácií a otvorenej diskusii o konšpiračných obsahoch. Webové stránky disponujúce konšpiračným obsahom, ako sú „Zem a vek (zemavek.sk), Hlavné správy (hlavnespravy.sk), Denník politika (dennikpolitika). Pán občan (panobcan.sk), Slobodný vysielateľ (slobodnyvysielac.sk), Bádateľ (badatel.sk), Nadhľad (nadhľad.com), Priezor (priezor.com)“ skrývajú svoj skutočný zmysel pod zámenkou alternatívneho myslenia (Panczová, 2017, s. 64). Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) či Európska komisia bojujú proti konšpiráciám a dezinformáciám v online priestore (Xiao et al., 2021; Európska komisia, 2020). Predovšetkým je však dôležité poskytnúť adolescentom nástroj ochrany pred konšpiráciami, ktorým sú napríklad kontrolné otázky „Poznám spravodajskú organizáciu, ktorá tento príbeh zverejnila? Pôsobia informácie v príspevku vierohodne?“ (Lawandowsky & Cook, 2020, s. 8).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Boulianne S., & Lee, S. (2022). Conspiracy Beliefs, Misinformation, Social Media Platforms, and Protest Participation. *Media and Communication*, 10(4), 30-41. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5667>
- Čavojová V., & Šrol, J. (2022). Rozšírenie a prediktory konšpiračných presvedčení o COVID-19 na Slovensku. In V. Čavojová & P. Halama (Eds.). *Prežívanie a dôsledky pandémie COVID-19 na Slovensku: Pohľad sociálnych vied* (pp. 45–53). Ústav experimentálnej psychológie, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV. https://psychologia.sav.sk/upload/COVID_soc_sci.pdf
- Douglas, M. K. (2021). Are Conspiracy Theories Harmless? *The Spanish Journal of Psychology*, 24, Article e13. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.10>
- Európska komisia (2020, October, 19). *MÝTUS: O COVID-19 sa nešíria žiadne konšpirácie*. Európska komisia. https://slovakia.representation.ec.europa.eu/news/mytus-o-covid-19-sa-nesiria-ziadne-konspiracie-2020-10-19_sk

- Gáliková, K. (2022, March 30). *PROKREMEL'SKEJ PROPAGANDE DÓVERUJE VYŠE PĀTINA SLOVÁKOV A SLOVENSIEK*. SAV.
https://www.sav.sk/?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=10256&fbclid=IwAR2oG9OfHaFDYak5XTt4YEJsoMhQ2QIzESE2iBxvh7jq-_T0otaZhvjPI7w
- Goreis, A. & Voracek, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychological Research on Conspiracy Beliefs: Field Characteristics, Measurement Instruments, and Associations with Personality Traits. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 205. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00205>
- Guhl, J., March, O., & Tuck, H. (2022). *Researching the Evolving Online Ecosystem: Barriers, Methods and Future Challenges*. ISD.
https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2022/07/Researching-the-Evolving-Online-Ecosystem_Main-report.pdf
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2022). *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022: Výskumná správa*. Katolícka univerzita v Ružomberku, Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny, Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch. https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/monografia/VYSKUMNA_SPRAVA_2022.pdf
- Imhoff, R., Bertlich, T., & Frenken, M. (2022). Tearing apart the “evil” twins: A general conspiracy mentality is not the same as specific conspiracy belief. *Current Opinion in Psychology*, 46, Article 101349.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101349>
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Hasák, M. (2020). *Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
http://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2021/03/narodna-sprava-final-s1_op.pdf
- Jennings, W., Stoker, G., Bunting, H., Valgarðsson, O. V., Gaskell, J., Devine, D., McKay, L., & Mills, C. M. (2021). Lack of Trust, Conspiracy Beliefs, and Social Media Use Predict COVID-19 Vaccine Hesitacy. *Vaccines*, 9(6), 593.
<https://doi.org/10.3390/vaccines9060593>
- Jolley, D., Douglas, K., M., Skipper, Y., Thomas, E., & Cookson, D. (2021). Measuring adolescents' beliefs in conspiracy theories: Development and validation of the Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire (ACBQ). *British Journal of Developmental Psychology*, 39(6), 499–520. <http://doi.org/10.1111/bjdp.12368>
- Klobúcky, R., & Mrva, M. (2024, February 21). *PRÍVRŽENCI KONŠPIRÁCIÍ V KRAJINÁCH V4 NIE SÚ ROVNAKÍ, DÔLEŽITÚ ÚLOHU ZOHRÁVAJÚ POLITICKÉ PREFERENCIE*. SAV.

https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=11756.

Kohútová, V., Kohút, M., & Teličák, P. (2022). *Prežívanie mladých ľudí a ich viery v konšpirácie*. IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže.

https://www.iuventa.sk/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/02/IUVENTA-Vynarajuci-sa-dospeli-a-konspiracie-8.12.2022-5-vv3ylf.pdf

Lantian, A., Bagneux, V., Delouvée, S., & Gauvrit, N. (2021). Maybe a free thinker but not a critical one: High conspiracy belief is associated with low critical thinking ability. *Applied Cognitive Psychology*, 35(3), 674-684. <https://doi.org/10.1002/acp.3790>

Lansing, R. (2023, December 1). The Best Time to Post on TikTok for Every day (2024). *Viralyft*. <https://viralyft.com/blog/best-time-to-post-on-tiktok>

Latifi, F., & Carter, A. (2022, October 3). 15 of the Most Popular Conspiracy Theories in Recent History. *Teen Vogue*.

<https://www.teenvogue.com/story/most-popular-conspiracy-theories>

Lim, S. C. M., Molenaar, A., Brennan, L., Reid, M., & McCaffrey, T. (2022). Young Adults' Use of Different Social Media Platforms for Health

Information: Insights From Web-Based Conversations. *Journal of Medical Internet Research*, 24(1), Article e223656. <https://doi.org/10.2196%2F23656>

Lisá, A. (2023, August 11). *Najrozšírenejším konšpiračným teóriám verí až tretina Slovákov. Dáva im to pocit výnimočnosti, hovorí psychologička*. RTVS.

<https://spravy.rtv.s.sk/2023/08/najrozsirenejsem-konspiracnym-teoriam-veri-az-tretina-slovakov-viera-v-ne-dava-ludom-pocit-vynimocnosti-vysvetluje-psychologicka/>

Madro, M., Juránková, Z., Kohútová, V., & Katrušín, B. (2023, January 15).

Online výzvy – výsledky prieskumu. IPČKO. <https://ipcko.sk/online-vyzvy/>

Mahl, D., Zeng, J., & Schäfer, S. M. (2021). From „Nasa Lies“ to “Reptilian Eyes“: Mapping Communication About 10 Conspiracy theories, Their Communities, and Main Propagators on Twitter. *Social Media + Society* 7(2). <https://doi.org/10.1177/20563051211017482>

Molenda, Z., Green, R., Marchlewska, M., Cichocka, A., & Douglas, M. K. (2023). Emotion dysregulation and belief in conspiracy theories. *Personality and Individual Differences*, 204, Article 111042.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112042>

O'Connor, C. (2021). *Gaming and Extremism: The Extreme Right on Twitch*. ISD. <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2021/08/05-gaming-report-twitch.pdf>

- Panczová, Z. (2017). *KONŠPIRAČNÉ TEÓRIE: témy, historické kontexty a argumentačné stratégie*. Ústav etnológie SAV v Bratislave, VEDA, vydavateľstvo SAV. <https://doi.org/10.31577/2017.9788022415460>
- Popoli, G. & Longus, A. (2021). Gender Differences and the Five Facets of Conspiracy Theories. *International Journal of Psychological Studies*, 13(3), 64-69. https://www.researchgate.net/publication/354222353_Gender_Differences_and_the_Five_Facets_of_Conspiracy_Theory
- Považanová, B., Dolejš, M., Kňážek, G., & Banárová, K. (2022). *Hodnoty českých a slovenských adolescentov pod vplyvom kyberpriestoru*. Togga. https://www.google.sk/books/edition/Hodnoty_%C4%8Desk%C3%BDch_a_slovensk%C3%BDch_adolesc/tHO6EAAAQBAJ?hl=sk&gbpv=1&dq=pova%C5%BEanov%C3%A1+hodnoty+v+adolescenci&printsec=frontcover
- Prooijen, J-W. (2022). Psychological benefits of believing conspiracy theories. *Current Opinion in Psychology*, 47, Article 101352. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101352>
- Stáhl, T., & van Prooijen, J-W. (2018). Epistemic Rationality: Scepticism toward unfounded beliefs requires sufficient cognitive ability and motivation to be rational. *Personality and Individual Differences*, 122, 155-163. <https://hdl.handle.net/10027/22328>
- Stasielowicz, L. (2022). Who believes in conspiracy theories? A meta-analysis on personality correlates. *Journal of Research in Personality*, 98(3), Article 104229. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104229>
- Stecula, D. A., & Pickup, M. (2021). Social Media, Cognitive Reflection, and Conspiracy Beliefs. *Front. Polit. Sci.*, 3, Article 647957. <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.647957>
- Šlosár, D. (2022). *Riziko ako sociálna kategória v období adolescencie*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, vydavateľstvo ŠafárikPress. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2020/ff/riziko-ako-socialna-kategoria-v-obdobi-adolescencie.pdf>
- Techopedia (n.d.). *Social Platform*. Techopedia. <https://www.techopedia.com/definition/23759/social-platform>
- Theocharis, Y., Cardenal, A., Jin, S., Aalberg, T., Hopmann, N. D., Strömbäck, J., Castro, L., Esser, F., Van Aelst, P., de Vreese, C., Corbu, N., Koc-Michalska, K., Matthes, J., Schemer, Ch., Scheafer, T., Splendore, S., Stanyer, J., Stępińska A., & Štetka, V. (2021). Does the platform matter? Social media and COVID-19 conspiracy beliefs in 17 countries. *New media & Society*, 25(12), 3412-3437. <https://doi.org/10.1177/14614448211045666>

- Tuters, M., & Willaert, T. (2022) Deep state phobia: Narrative convergence in coronavirus conspiracism on Instagram. *Convergence*, 28(4), 1214-1238. <https://doi.org/10.1177/13548565221118751>
- Xiao, X., Borah, P., & Su, Y. (2021). The dangers of blind trust: Examining the interplay among social media news use, misinformation identification, and news trust on conspiracy beliefs. *Public Understanding of Science*, 30(8), 977-992. <https://doi.org/10.1177/0963662521998025>
- Wildt, L., & Aupers, S. (2023). Participatory conspiracy culture: Believing, doubting and playing with conspiracy theories on Reddit. *Convergence*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13548565231178914>

BEZPEČNOSŤ DETÍ V DIGITÁLNOH PRIESTORE

Prvé vydanie

Editori:

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.

doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.

doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Recenzenti:

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D

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

Počet strán: 234

ISBN 978-80-561-1206-9



ISBN 978-80-561-1206-9

