

Michaela Beran Sládkayová

Rozvoj mediálnej gramotnosti profesionálov v pomáhajúcich profesiách



UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

**ROZVOJ MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI
PROFESIONÁLOV V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH**


Michaela Beran Sládkayová



Banská Bystrica

2026

Názov: **Rozvoj mediálnej gramotnosti profesionálov
v pomáhajúcich profesiách**

Autorka: Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.
 <https://orcid.org/0000-0003-2701-865X>

Recenzenti: prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
doc. PhDr. Angela Almášiová, PhD.

Text neprešiel jazykovou korektúrou.

ISBN (online): 978-80-557-2326-6

EAN (online): 9788055723266

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723266>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uvadenie autora - bez odvodeného obsahu).

OBSAH

ÚVOD	8
1 MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ DOSPELÝCH.....	10
1.1 Vymedzenie pojmov mediálna a digitálna gramotnosť	13
1.2 Súčasti mediálnej gramotnosti	16
1.2.1 Kritické myslenie ako základná zručnosť	16
1.2.2 Umelá inteligencia ako súčasť mediálnej gramotnosti	19
1.2.3 Online informačné hrozby.....	21
1.3 Aktuálny stav rozvoja mediálnej gramotnosti	26
1.3.1 Mediálna gramotnosť v spektre významných dokumentov a iniciatív.....	29
1.4 Kompetencie a zručnosti pre život dospelých a ich rozvoj mediálnej grmaotnosti.....	34
1.5 Občianske vzdelávanie a aktívne občianstvo.....	38
1.5.1 Teoretické vymedzenie občianskeho vzdelávania	39
1.5.2 Digitálne občianstvo	46
1.6 Modely rozvoja mediálnej gramotnosti	49
1.7 Mediálna gramotnosť ako kľúčová zručnosť pre profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách.....	55
2 ANDRAGOGICKÝ MODEL ROZVOJA MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI KORA	61
2.1 Andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti – metodický postup	64
2.1.1 Tematická oblasť č. 1 – Definovanie mediálnej gramotnosti	65
2.1.2 Tematická oblasť č. 2 – Zodpovedné/bezpečné správanie sa v online priestore.....	68
2.1.3 Tematická oblasť č. 3 - Kritériá pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie.....	69
2.1.4 Tematická oblasť č. 4 – Stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti..	71
2.2 Záver.....	72

3 AKČNÝ VÝSKUM	74
3.1 Výskumný súbor	75
3.2 Metóda zberu dát.....	75
3.3 Metódy analýzy dát	76
3.4 Interpretácia výsledkov získaných akčným výskumom	76
4 EVALUAČNÉ ROZHOVORY	81
4.1 Výskumný súbor	81
4.2 Metódy zberu dát.....	82
4.3 Metóda analýzy dát	83
4.4 Interpretácia výsledkov získaných evaluačnými rozhovormi.....	85
5 DISKUSIA	90
ZÁVER	95
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	97
VECNÝ REGISTER.....	105
PRÍLOHY	106
Dotazník Model KORA (pretest a posttest).....	106
Otázky v rámci evaluačných rozhovorov	110

ZOZNAM TABULIEK, OBRÁZKOV A GRAFOV

Tabuľka 1	Zručnosti mediálne gramotného jednotlivca podľa Európskej charty mediálnej gramotnosti.....	13
Tabuľka 2	Špecifiká digitálnej a mediálnej gramotnosti	15
Tabuľka 3	Online informačné hrozby	25
Tabuľka 4	Plnenie indikátorov v rámci Media Literacy Index 2023	29
Tabuľka 5	Šesť princípov digitálnej stratégie	31
Tabuľka 6	Národné iniciatívy a organizácie venujúce sa rozvoju mediálnej gramotnosti	33
Tabuľka 7	Medzinárodné iniciatívy a organizácie venujúce sa rozvoju mediálnej gramotnosti.....	34
Tabuľka 8	Indikátory aktívneho občianstva a občianskeho vzdelávania.....	43
Tabuľka 9	Charakteristické znaky digitálnych domorodcov a digitálnych migrantov	57
Tabuľka 10	Zdroje čerpania informácií – pretest.....	76
Tabuľka 11	Zdroje čerpania informácií – posttest	77
Tabuľka 12	Úroveň mediálnej gramotnosti v jednotlivých oblastiach – pretest.....	77
Tabuľka 13	Úroveň mediálnej gramotnosti v jednotlivých oblastiach – posttest	78
Tabuľka 14	Rozdiel medzi definovaním mediálnej gramotnosti pretestom a posttestom	78
Tabuľka 15	Rozdiel medzi zodpovedným a bezpečným správaním sa v online priestore predtestom a posttestom	79
Tabuľka 16	Rozdiel medzi kritériami pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie pretestom a posttestom	79
Tabuľka 17	Rozdiel medzi stratégiami rozvoja mediálnej gramotnosti pretestom a posttestom.....	80
Tabuľka 18	Rozdiel medzi úrovňou mediálnej gramotnosti pretestom a posttestom celkovo.....	80
Tabuľka 19	Charakteristika výskumného súboru pre evaluačné rozhovory..	82
Tabuľka 20	Výsledky získané pomocou evaluačných rozhovorov.....	86

Obrázok 1	Rozdelenie krajín podľa Media Literacy Index 2023	28
Obrázok 2	Model 10 kompetencií mediálnej gramotnosti	50
Obrázok 3	The Dutch media literacy competency model 2021	52
Obrázok 4	Model základných kompetencií mediálnej gramotnosti podľa Hobbs	53
Obrázok 5	Pyramída škodlivosti - online informačné hrozby	67
Obrázok 6	Axiálne kódovanie evaluačných rozhovorov	84
Obrázok 7	Schéma kategórií po troch úrovniach kódovania evaluačných rozhovorov	85

Predhovor

Digitálna transformácia spoločnosti prináša nové výzvy, nie len, pre pomáhajúce profesie. Budúci sociálni pedagógovia, vychovávatelia, andragógovia, poradcovia, či iní profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách denne čelia dezinformáciám, polarizácii a manipulatívnym naratívom na sociálnych sieťach, no často im chýbajú nástroje na ich efektívne spracovanie, či samotné kritické hodnotenie týchto mediálnych obsahov.

Východiskom vedeckej monografie bol model KORA – originálny autorský andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti dospelých, ktorý vznikol ako jeden z výstupov vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0523/23 Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých. Jadro vedeckej monografie tvorí pilotné overenie modelu KORA na vzorke 20 vysokoškolských študentov pripravujúcich sa na výkon pomáhajúcej profesie prostredníctvom akčného výskumu a evaluačných rozhovorov. Výsledky akčného výskumu, ako aj evaluačných rozhovorov, jednoznačne potvrdili účinnosť modelu a jeho pozitívny dopad na zvýšenie mediálnej gramotnosti mladých dospelých.

Vedecká monografia je, vo svojej štruktúre, logicky členená na tri základné časti: (1) teoretické východiská súvisiace s vymedzením mediálnej gramotnosti, občianskeho vzdelávania a pomáhajúcich profesií, (2) predstavenie modelu KORA a jeho tematických oblastí a (3) empirická časť venujúca sa akčnému výskumu, evaluačným rozhovorom a sumarizácii výsledkov výskumu. Vedecká monografia tak podáva komplexný, ucelený a systematický rozbor problematiky rozvoja mediálnej gramotnosti dospelých.

Predkladaná vedecká monografia je určená odbornej verejnosti, najmä výskumníkom a odborníkov v rámci pedagogiky a andragogiky (či iných príbuzných odborov v zmysle pomáhajúcich profesií), mediálnej výchovy, mediálnej gramotnosti a celoživotného učenia. Ponúka teoretické ukotvenie, empirické poznatky aj praktické riešenia, ktoré môžu poslúžiť ako nástroj pre inovovanie edukačných stratégií a didaktických modelov.

Veríme, že táto vedecká monografia obohatí najmä vedeckú diskusiu o mediálnej gramotnosti v kontexte vzdelávania dospelých, prispeje k ďalšiemu rozvoju teórie a poskytne inšpiráciu pre ďalší výskum, ako aj edukačnú prax v oblasti rozvoja kriticky mysliacich, informovane konajúcich a aktívne participujúcich občanov digitálneho veku.

Michaela Beran Sládkayová

Úvod

Dynamický vývoj digitálnych technológií a ich prienik do všetkých oblastí ľudského života zásadným spôsobom mení paradigmy spoločenského fungovania. V súčasnej dobe digitálnych technológií sa mediálna gramotnosť stáva jedným z najvýznamnejších determinantov pre zvládnutie komplexných výziev 21. storočia. Schopnosť jednotlivca kriticky reflektovať, analyzovať a eticky využívať informácie a mediálne obsahy má zásadný význam nielen pre individuálne rozhodovanie, ale aj pre udržateľnosť demokratického občianstva, sociálnej súdržnosti a občianskej participácie.

Predkladaná vedecká monografia nadväzuje na výsledky vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0523/23 Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých, ktorého cieľom bolo komplexne reflektovať aktuálny stav rozvoja mediálnej gramotnosti v edukačnom procese so špecifickým dôrazom na andragogické kontexty.

Výsledky kvalitatívneho výskumu (fokusové skupiny), ktorý sa realizoval v rámci vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0523/23, vyústili do návrhu autorského andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti KORA. Tento model predstavuje didakticko-metodický rámec určený na rozvoj mediálnej gramotnosti dospelých s dôrazom na ich aktívne a skúsenostne založené učenie. Vychádza z princípov vzdelávania dospelých, pričom reflektuje potreby cieľovej skupiny v kontexte ich formálneho, neformálneho aj informálneho učenia. Jadro modelu tvoria štyri tematické oblasti – definovanie mediálnej gramotnosti, bezpečné a zodpovedné správanie sa v online priestore, kritériá hodnotenia dôveryhodnosti informácií a stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti – ktoré sú didakticky rozpracované do praktických aktivít. Model integruje kompetenčné rámce kritického myslenia, digitálnej bezpečnosti, analytického čítania a tvorivej mediálnej produkcie. Akronym KORA (Kritické myslenie, Overovanie zdrojov, Rozvoj zručností, Aktívna aplikácia) umožňuje ľahkú orientáciu v základných činnostiach, ktoré vedú k rozvoju mediálnej gramotnosti.

Vedecká monografia tak spája teoreticko-koncepčné vymedzenie mediálnej gramotnosti s praktickým aplikačným rámcom prostredníctvom autorského modelu KORA, čím prináša komplexný príspevok do andragogiky a občianskeho vzdelávania dospelých. Pilotné overenie modelu prostredníctvom akčného výskumu (n=20) a evaluačných rozhovorov (n = 4) potvrdilo jeho výraznú účinnosť v rozvoji kľúčových kompetencií pomáhajúcich profesionálov a profesionálok v digitálnom prostredí.

Štruktúra vedeckej monografie systematicky postupuje od teoretických základov cez návrh a realizáciu modelu až po empirické overenie a odporúčania pre prax, čím vytvára dôveryhodný základ pre ďalší rozvoj andragogických intervencií zameraných na elimináciu online informačných hrozieb. Cieľom je poskytnúť metodicky podložený nástroj, ktorý umožní efektívne pripraviť budúcich profesionálov a profesionálky pomáhajúcich profesií na zvládanie komplexných výziev digitálnej éry.

Vedecká monografia je členená do viacerých kapitol, ktoré postupne rozvíjajú tému mediálnej gramotnosti a jej rozvoja u dospelých z teoretického, analytického a aplikačného hľadiska. V prvej kapitole sú definované teoretické východiská, pojmové rámce a kontexty mediálnej a digitálnej gramotnosti, vrátane jej ukotvenia v občianskom vzdelávaní. V rámci prvej kapitoly sa taktiež venujeme charakterizovaniu cieľovej skupiny, ktorou sú profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách, pre ktorých je model KORA primárne určený. Druhá kapitola predstavuje samotný model KORA a jeho metodický rámec, spolu s popisom jednotlivých tematických oblastí a aktivít, ktoré sýtia jednotlivé tematické oblasti. Takto koncipovaný model bol transformovaný do vzdelávacieho programu a pilotne overený na mladých dospelých, ktorí sa pripravujú na výkon pomáhajúcej profesie. Tretia a štvrtá kapitola popisujú výsledky pilotného overenia modelu KORA, ktoré bolo realizované pomocou dizajnu akčného výskumu (testovanie pred a po absolvovaní vzdelávacieho programu) a evaluačnými rozhovormi s absolventkami vzdelávacieho programu. Záverečná kapitola sumarizuje výsledky výskumu (akčný výskum a evaluačné rozhovory) s dôrazom na ďalší rozvoj modelu KORA a jeho ďalšie empirické skúmanie.

1 MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ DOSPELÝCH

Dnešná doba je dobou presiaknutou veľkým množstvom podnetov, ktoré sa k človeku dostávajú z tlačených ale aj elektronických médií. V súčasnosti nie je problémom nedostatok informácií, ale za problém môžeme označiť skôr schopnosť ich vyhľadávať, identifikovať a kriticky vyhodnocovať za účelom úspešného začlenenia človeka do spoločenského a pracovného života. Táto schopnosť patrí medzi najdôležitejšie životné zručnosti. Zároveň je táto doba charakteristická presýtenosťou informáciami a relatívne ľahkým prístupom k týmto informáciám. Taktiež nesmieme zabúdať aj na skutočnosť, že súčasná spoločnosť so sebou prináša množstvo zmien, ktoré sú typické určitou dynamikou a jednotlivci sa im rýchlo prispôbujú. Prostredie, v ktorom jednotlivci žijú, je čoraz viac saturované informáciami, médiami a novými technológiami, čo podporuje snahu spoločnosti rozvíjať u ľudí také životné zručnosti, ktoré im umožnia veľmi flexibilne reagovať a vyrovnávať sa s rýchlymi a častými zmenami v osobnom, spoločenskom i pracovnom živote (Vrabec, 2008). Tieto zručnosti by mali zároveň podporovať „kultúrnu rôznorodosť, pluralizmus, demokratický dialóg, kritické myslenie, samostatné vyjadrovanie sa a prezentáciu vlastných postojov, ako i ďalšie dôležité zručnosti charakteristické pre život v 21. storočí“ (Vrabec, s.3, 2008).

Ak teda vychádzame z premisy, že súčasný človek, tzv. človek 21. storočia, má byť aktívnym občanom a má sa aktívne podieľať na živote v spoločnosti, v ktorej žije, musíme zároveň konštatovať, že nehovoríme len o národnom kontexte, ale aj o tzv. globálnom občianstve (UNESCO, 2015). Globalizácia so sebou prináša nielen pozitíva, ale aj negatíva, ktoré môžeme vnímať práve cez ľahkú dostupnosť k informáciám, s ktorými, častokrát, nevieme efektívne a správne pracovať. Práve preto sa predpokladá, že občania majú istý stupeň mediálnej gramotnosti, ktorú si osvojujú aj prostredníctvom vzdelávania. Na základe týchto myšlienok považujeme mediálnu gramotnosť za jednu z kľúčových kompetencií potrebných pre život v 21. storočí (Glas et al., 2023).

Rozvoj mediálnej gramotnosti, respektíve jej samotné nadobudnutie, môžeme považovať za akúsi prierezovú tému, ktorá sa prelína celým konceptom celoživotného učenia. Ak vychádzame z definovania hlavného cieľa celoživotného učenia – podpora aktívneho občianstva a zamestnatel'nosti, ktorý takto definuje Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (Commission of the European Communities, 2000), môžeme povedať, že práve súčasná doba potrebuje mediálne gramotných občanov, aby mohol byť tento cieľ efektívne naplnený. Celoživotné učenie zároveň môžeme vnímať cez jeho tri kategórie:

- **Formálne vzdelávanie** – definované ako „vzdelávanie, ktoré sa poskytuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí a je explicitne určené ako vzdelávanie.“
- **Neformálne učenie** – „zakladá sa na plánovaných aktivitách, ktoré nie sú explicitne stanovené ako vzdelávanie (v súvislosti s cieľmi učenia, dobou učenia alebo podpory v učení).“
- **Informálne učenie sa** – vychádza z „každodenných činností týkajúcich sa práce, rodiny alebo voľného času. Nie je organizované alebo štruktúrované v súvislosti s cieľmi, časom alebo podporou v učení“ (EACEA, 2011, s.17).

V kontexte formálneho vzdelávania hovoríme najmä o mediálnej výchove, ktorá môže byť realizovaná ako samostatný vyučovací predmet alebo ako prierezová téma. V tejto súvislosti hovoríme najmä o cieľovej skupine detí a mládež. Nemôžeme však povedať, že v rámci formálneho vzdelávania zostávame len v rovine školského systému, prioritne v rovine základných a stredných škôl. V rámci formálneho vzdelávania, v súvislosti s rozvojom mediálnej gramotnosti, môžeme hovoriť aj o vysokých školách, kde sledujeme akýsi trend zavádzania tém súvisiacich s mediálnou gramotnosťou do pregraduálnej prípravy budúcich absolventov. Špecifickú kategóriu, ktorou sa budeme ešte neskôr zaoberať, tvoria budúci profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách¹. Formálne vzdelávanie dospelých môže prebiehať v rámci prehĺbovania kvalifikácie, či úplnej rekvalifikácie, kedy, v kontexte aktuálnych trendov na trhu práce, môžeme mediálnu gramotnosť (a s ňou súvisiace témy) považovať za nevyhnutnosť.

V rámci neformálneho učenia môžeme hovoriť o rozvoji mediálnej gramotnosti cez rôzne aktivity a činnosti mimoškolských zariadení, vzdelávacích inštitúcií, či organizácií tretieho sektora, ktoré mediálnu gramotnosť rozvíjajú. Priamo v súvislosti so vzdelávaním dospelých a rozvojom ich mediálnej gramotnosti, považujeme neformálne vzdelávanie za legitímny priestor na nadobudnutie potrebných kompetencií. Špecifické postavenie zohráva občianske vzdelávanie, ako jeden z druhov neformálneho vzdelávania dospelých.

Na základe preštudovania domácej, ako aj zahraničnej odbornej literatúry, konštatujeme, že neexistuje jednotná definícia mediálnej gramotnosti. Rožukalne, Skulte & Stakle (2020) popisujú mediálnu gramotnosť ako znalosti a zručnosti potrebné pre prácu s informačnými zdrojmi, na vyhľadávanie a analýzu informácií, pochopenie získaných informácií, ich kritické hodnotenie,

¹ V kontexte zamerania monografie sa budeme tej cieľovej skupine venovať v poslednej podkapitole.

rozlišovanie medzi kritickými a skreslenými informáciami, porovnávanie správ z rôznych zdrojov s cieľom vytvoriť si vlastný názor, či zaujať postoj ku konkrétnej problematike.

Mediálna gramotnosť zároveň predstavuje „zručnosti a schopnosti potrebné na zodpovedné využívanie médií. Mediálna gramotnosť zahŕňa kritické myslenie a postoje recipientov k médiám a mediálnym obsahom v zmysle morálnych princípov a humanizmu, takže im umožňuje využívať médiá vo svoj prospech pri uspokojovaní vlastných potrieb a záujmov“ (Balážová, 2012, s. 7).

Taktiež považujeme za dôležité upozorniť, že hoci sa pojem mediálna gramotnosť často zamieňa s pojmom mediálna kompetencia, mediálna výchova, či digitálna kompetencia, nemožno ju považovať za nový pojem, či fenomén dnešnej spoločnosti. Zmienky o mediálnej gramotnosti nachádzame v rôznych medzinárodných dokumentoch, ako napr. Grunwaldská deklarácia (1982), Dohovor o právach dieťaťa (1989), či v Európskej charte mediálnej gramotnosti (2006) (upravené podľa Balážová, 2012). Na druhej strane súhlasíme s autormi, ako napr.: Glas et al (2023), Škripcová (2022), či Belvončíková & Čiderová (2022), že ide o oblasť, ktorá naberá na svojom význame a je jej venovaná čoraz väčšia pozornosť. Tento trend podčiarkujú súčasné medzinárodné stratégie, ako Akčný plán digitálneho vzdelávania (2021–2027), či Digitálne desaťročie (2030), ktoré reagujú na narastajúcu digitalizáciu, ako aj na nárast šírenia dezinformácií a iných online informačných hrozieb. Rastúci význam mediálnej gramotnosti tak legitimizuje potrebu cielených vzdelávacích programov a praktických modelov podpory jej rozvoja v rámci celoživotného vzdelávania dospelých.

Za komplexnú definíciu mediálnej gramotnosti považujeme definíciu od Beran Sládkayovej, Zošákovej & Kollárovej (2025, s. 19), ktoré mediálnu gramotnosť definujú ako **„komplexný súbor schopností, ktoré umožňujú jednotlivcovi orientovať sa v mediálnom svete, porozumieť a interpretovať informácie, schopnosť kriticky hodnotiť získané informácie, identifikovať manipuláciu a efektívne používať digitálne technológie. Zároveň podporuje schopnosť aktívnej a zodpovednej participácie v digitálnom svete.“**

Európska charta mediálnej gramotnosti, prijatá 2006, špecifikuje niekoľko zručností, ktorými by mal mediálne gramotný jednotlivec disponovať, aby dokázal efektívne pracovať v online prostredí.

Tabuľka 1 Zručnosti mediálne gramotného jednotlivca podľa Európskej charty mediálnej gramotnosti

zručnosť	popis zručnosti
efektívne používanie mediálnych technológií	používať mediálne technológie efektívne k prístupu, zhromažďovaniu, obnovovaniu a zdieľaniu obsahu tak, aby uspokojil svoje individuálne a skupinové potreby a záujmy; efektívne používať médiá na upevňovanie demokratických práv a občianskych slobôd
prístup a informovaný výber	nadobúdať prístup a realizovať informovaný výber zo širokej škály mediálnych foriem a obsahov z rozdielnych kultúrnych a inštitucionálnych zdrojov
rozumieť tvorbe mediálnych obsahov	porozumieť tomu, ako a prečo sú mediálne obsahy vytvárané, ako aj s nimi súvisiaci technický, právny, ekonomický a politický kontext
kritická analýza	kriticky analyzovať techniky, jazyk a konvencie používané v médiách a význam ich posolstiev
tvorivosť	používať médiá tvorivo na vyjadrenie a komunikovanie myšlienok, informácií a názorov
poznať problematické mediálne obsahy	identifikovať, zabrániť, alebo odmietnuť mediálne obsahy a služby, ktoré môžu byť nežiaduce, urážlivé, pohoršujúce a škodlivé

Zdroj: upravené podľa Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The Europeand Charter for Media Literacy: meaning and potencial. Research in Comparative and International Education, 2(1), p. 80-87

Tieto zručnosti napomáhajú jednotlivcom lepšie sa orientovať v online prostredí, porozumieť tomuto prostrediu a zároveň vedieť toto prostredie kriticky hodnotiť.

1.1 Vymedzenie pojmov mediálna a digitálna gramotnosť

V rámci definovania, respektíve terminologického vymedzenia, mediálnej gramotnosti nesmieme opomenúť jej prepojenie na digitálnu gramotnosť. Vzhľadom k tomu, že sa častokrát stretávame so zamieňaním týchto pojmov, či uvádzaním ich ako synonym, považujeme za podstatné venovať pozornosť vymedzeniu týchto pojmov a venovať sa ich špecifikám.

Pri vymedzovaní pojmu mediálna a digitálna gramotnosť upriamujeme prvotnú pozornosť na vymedzenie kľúčového pojmu, a to samotnej gramotnosti. V minulosti bolo vnímanie gramotnosti obmedzené na schopnosť čítať a písať. To už v súčasnosti nie je postačujúce a je potrebné vnímať tento pojem širšie a komplexnejšie. „Gramotnosť je schopnosť identifikovať, pochopiť, vyjadrovať, tvoriť a interpretovať koncepty, pocity, fakty a názory ústnou aj písomnou formou pomocou vizuálnych, zvukových a digitálnych materiálov v rozličných odboroch a kontextoch. Zahŕňa schopnosť efektívne komunikovať a nadväzovať kontakty s ostatnými, a to primerane a tvorivo“ (EUR-Lex, 2018).

Koncept gramotnosti sa uplatňuje najmä tam, kde sa kladie dôraz na praktické využitie vedomostí, zručností a postojov v rôznych kontextoch súvisiacich so životom. Zvyšovanie základných gramotností vytvára predpoklady pre úspešné celoživotné vzdelávanie a participáciu v spoločnosti.

Mediálna gramotnosť veľmi úzko súvisí s digitálnou gramotnosťou a digitálnymi zručnosťami, no zároveň sa líšia v detailoch. Môžeme tvrdiť, že sú prepojené a jedna bez druhej nemôžu naplniť správny význam tejto gramotnosti. Človek, ktorý nemá základné digitálne zručnosti, nemôže efektívne pristupovať k digitálnym médiám a informáciám, a preto je jeho schopnosť rozvíjať mediálnu gramotnosť obmedzená. Digitálna gramotnosť sa zameriava na efektívne používanie digitálnych nástrojov a technológií, ako sú počítače, internet, smart zariadenia a rôzne aplikácie. Jej súčasťou je schopnosť vyhľadávať, hodnotiť a spravovať informácie online, komunikovať a spolupracovať v digitálnom prostredí a chrániť sa pred online rizikami.

Mediálna gramotnosť sa zaoberá kritickou analýzou a hodnotením mediálneho obsahu a jeho vplyvu na spoločnosť. Zahŕňa schopnosť rozlišovať medzi faktami a názormi, identifikovať zaujatosť a manipuláciu a porozumieť sociálnemu a kultúrnemu kontextu médií. Mediálna gramotnosť je kľúčová pre informované rozhodovanie, aktívne občianstvo a odolnosť voči manipulácii. Digitálna gramotnosť je potrebná na prístup k informáciám a médiám v digitálnom prostredí, zatiaľ čo mediálna gramotnosť je potrebná na kritické vnímanie a hodnotenie týchto informácií. Mediálna gramotnosť sa zaoberá celkovým vplyvom médií na spoločnosť a jednotlivca a zameriava sa na to, ako médiá ovplyvňujú: myslenie a názory, správanie, emócie, kultúru a hodnoty, politiku a občianstvo, ekonomiku a spotrebu, sociálne vzťahy si zdravie a pohodu. Digitálna gramotnosť sa zaoberá efektívnym používaním mediálnych obsahov a spája sa so schopnosťou používať digitálne technológie (Hobbs, 2010).

Pre lepšie uchopenie špecifik digitálnej a mediálnej gramotnosti považujeme za vhodné použiť nasledovnú tabuľku.

Tabuľka 2 Špecifiká digitálnej a mediálnej gramotnosti

oblasť	digitálna gramotnosť	mediálna gramotnosť
charakteristika	práca s digitálnymi nástrojmi a technológiami	kritická analýza a hodnotenie mediálneho obsahu
schopnosť	vyhľadávať, hodnotiť a spracovať informácie online, komunikovať a spolupracovať v digitálnom prostredí, chrániť sa pre online rizikami	rozlišovať fakty a názory, identifikovať zaujatosť a manipuláciu, porozumieť kontextu médií
význam	prístup k informáciám a médiám online	klúčová pre informované rozhodovanie, aktívne občianstvo a odolnosť voči manipulácii, kritické hodnotenie informácií
zameranie	efektívne používanie mediálnych obsahov, schopnosť používať digitálne technológie	vplyv médií na jednotlivca a spoločnosť

Zdroj: upravené podľa Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. The Aspen Institute. - References - Scientific Research Publishing. (n.d.)
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3066118>.

Podľa Vukadin (2023) digitálna gramotnosť predstavuje súbor zručností nevyhnutných v ére, kde digitálne technológie prenikajú do všetkých sfér každodenného života a práce. Zahŕňa schopnosť efektívne využívať dostupné zdroje a informácie, kriticky hodnotiť online obsah, chrániť svoje súkromie a digitálnu bezpečnosť, ako aj komunikovať prostredníctvom digitálnych médií. Digitálne zručnosti tak slúžia ako nástroje na dosiahnutie cieľov v digitálnom prostredí, no ich ovládanie samo o sebe negarantuje digitálnu gramotnosť. Na rozdiel od mediálnej gramotnosti, ktorá sa sústreďuje primárne na kritické spracovanie mediálnych obsahov, ich kontext a ideologické vplyvy bez ohľadu na nosič (tlač, televízia či online), digitálna gramotnosť kladie dôraz na technické a bezpečnostné aspekty interakcie s digitálnymi platformami. Oba koncepty sa vzájomne dopĺňajú: mediálna gramotnosť poskytuje analytický rámec pre hodnotenie obsahu, zatiaľ čo digitálna gramotnosť zaisťuje technické kompetencie pre jeho získavanie a šírenie. Ich integrácia je kľúčová pre

plnohodnotnú účasť v informačnej spoločnosti, kde jednotlivci robia informované rozhodnutia a aktívne participujú na verejnom živote.

1.2 Súčasti mediálnej gramotnosti

Ako sme už viackrát upozornili, so súčasnou digitálnou érou sa spája aj každodenná konfrontácia s veľkým množstvom informácií, ktoré sa snažia získať si našu pozornosť, dôveru a šírenie. Zatiaľ čo internet a najmä sociálne siete výrazne demokratizovali, a tým aj zjednodušili, prístup k informáciám a umožnili aktívnejšiu participáciu občanov na verejnom diskurze, otvorili zároveň priestor pre intenzívne šírenie nepravdivých, skreslených, manipulatívnych alebo inak problematických obsahov (Wardle & Derakhshan, 2017; European Commission, 2022).

Súčasťou rozvoja mediálnej gramotnosti je teda poznanie tzv. online informačných hrozieb, ktoré so sebou prinášajú rôzne riziká. Okrem toho je súčasťou mediálnej gramotnosti aj umelá inteligencia (ďalej len AI²), jej charakteristika, porozumenie, ako AI funguje, ako aj práca s nástrojmi, ktoré AI využívajú. Kľúčovou a neodmysliteľnou súčasťou mediálnej gramotnosti je kritické myslenie, ktoré možno považovať za základnú zručnosť. V nasledujúcom texte sa teda budeme bližšie venovať jednotlivým súčastiam mediálnej gramotnosti, ktorých poznanie je kľúčové pre samotné rozvíjanie mediálnej gramotnosti a vzdelávanie sa v tejto oblasti.

1.2.1 Kritické myslenie ako základná zručnosť

Kritické myslenie stáva jednou z kľúčových kompetencií 21. storočia, pričom jeho význam je zásadný najmä pre mladú generáciu, ktorá sa s digitálnymi technológiami stretáva od útleho veku.

Kritické myslenie definujeme ako schopnosť analyzovať, vyhodnocovať a reflektovať informácie a tvrdenia, ktoré jednotliviec prijíma z vonkajšieho sveta, ale aj ako schopnosť samostatne formulovať názory a prijímať rozhodnutia na základe dôkazov a racionálneho uvažovania (Paul & Elder, 2006). V digitálnom prostredí, kde sa šíria dezinformácie, polopravdy, manipulatívne obsahy a emocionálne apelujúce správy, je schopnosť kriticky

² V ďalšom texte budeme používať skratku AI, vychádzajúc pri tom z originálneho pomenovania – *artificial intelligence*. Skratka AI sa bežne používa aj v slovenskom jazyku, v hovorovej aj odbornej terminológii.

myslieť nevyhnutná pre udržanie psychickej integrity, informačnej bezpečnosti i občianskej angažovanosti.

Jedným z dôvodov, prečo je kritické myslenie také dôležité, je fenomén tzv. informačného preťaženia (information overload). Podľa výskumov (Pariser, 2011; Wardle & Derakhshan, 2017) sú jednotlivci denne vystavení stovkám až tisícom informačných vstupov, ktoré často nie sú overené, sú povrchné interpretované alebo sú súčasťou tzv. „infotainmentu“ – zábavne podaných, ale manipulatívnych správ. Prijímanie takýchto obsahov bez reflexie môže viesť k povrchnej interpretácii reality, posilňovaniu predsudkov či názorovej uzavretosti v echo komorách, čím dochádza k posilňovaniu polarizácie v spoločnosti.

V tomto kontexte je dôležité upozorniť aj na ďalší psychologický jav, ktorý komplikuje schopnosť racionálne posudzovať digitálny obsah – tzv. potvrdzovacie skreslenie (confirmation bias). Tento kognitívny mechanizmus spôsobuje, že ľudia inklinujú k vyhľadávaniu a prijímaniu informácií, ktoré potvrdzujú ich už existujúce presvedčenia, pričom ignorujú alebo zľahčujú protichodné dôkazy. Ľudia, ktorí sa pohybujú v online prostredí bez rozvinutej schopnosti kritického myslenia, môžu ľahko podliehať rôznym formám manipulácie, čo má nielen osobné, ale aj spoločenské dôsledky – napríklad pri formovaní politických postojov, spotrebiteľských rozhodnutí alebo postojov k marginalizovaným skupinám. Westerwick et al. (2017), Bessi (2016) a ďalší ukazujú, že potvrdzovanie vlastných presvedčení pri vyhľadávaní, interpretácii a šírení informácií je výraznejšie práve pri emotívnych a politicky citlivých témach na sociálnych sieťach.

Ďalším javom, súvisiacim s rozvojom kritického myslenia, ktorý sa objavuje v online prostredí, je jav označovaný ako informačná bublina (filter bubble). Tento fenomén označuje situáciu, keď sú používatelia internetu vystavovaní prevažne takému obsahu, ktorý zodpovedá ich predchádzajúcim preferenciám, názorom, vyhľadávaniu a interakciám. Obsah, ktorý im zobrazujú sociálne siete, vyhľadávače či streamovacie platformy, je teda selektovaný na základe algoritmického hodnotenia ich správania.

Pojem filter bubble bol zavedený Pariser (2011) a upozorňuje ním na nebezpečenstvo tzv. „intelektuálnej izolácie“. Algoritmy síce zvyšujú personalizáciu, avšak zároveň znižujú pravdepodobnosť, že sa používateľ stretne s odlišnými, nesúhlasnými alebo korekčnými názormi, čo môže viesť k názorovej polarizácii, zúženiu poznávacieho obzoru a dokonca k radikalizácii postojov. Výskum realizovaný tímom Bakshy, Messing & Adamic (2015) potvrdil, že algoritmy Facebooku skutočne obmedzujú kontakt používateľov s ideologicky odlišnými príspevkami, čím nevedomky prispievajú k uzatváraniu

ľudí do názorovo homogénnych skupín. Sunstein (2009) zase upozorňuje, že používatelia majú tendenciu vyberať si iba také informácie, ktoré im potvrdzujú ich vlastné presvedčenia (tzv. confirmation bias), čo algoritmy ešte viac umocňujú.

Z dlhodobého hľadiska môže takáto selektívna expozícia viesť k oslabeniu mediálnej gramotnosti a tým aj samotného kritického myslenia, pretože používateľ nie je konfrontovaný s rôznorodosťou informácií a názorov. Vzniká tak uzavretý komunikačný priestor – „bublina“, ktorá síce poskytuje komfort potvrdenia vlastných názorov, no zároveň bráni rozvoju kritického myslenia a demokratickej diskusie. Z pohľadu prevencie je dôležité upozorňovať na túto hrozbu už pri mediálnej výchove detí a mládeže. Kľúčové je viesť používateľov k aktívnemu vyhľadávaniu diverzifikovaných informačných zdrojov, k overovaniu faktov a k uvedomovaniu si toho, že digitálne prostredie nie je neutrálne, ale je formované výpočtovými modelmi a algoritmami.

Ďalšou závažnou hrozbou v online informačnom priestore, často prepojenou s informačnou bublinou, je fenomén tzv. echo komory (echo chamber). Echo komora je jav, pri ktorom sa používateľ nachádza v názorovo homogénnom prostredí, kde je opakovane vystavený len takým informáciám, ktoré potvrdzujú jeho existujúce presvedčenia. Dochádza tak k zosilňovaniu a upevňovaniu týchto názorov, pričom odlišné alebo protichodné perspektívy sú systematicky vylúčené (Jamieson & Cappella, 2008; Pariser, 2011; Sunstein, 2009).

Výskumy ukazujú, že dlhodobé vystavovanie sa len názorovo homogénnym obsahom vedie k ideologickej polarizácii, zníženej schopnosti kritického myslenia a zníženej ochote diskutovať s ľuďmi, ktorí majú opozitný názor (Flaxman, Goel & Rao, 2016; Barberá et al., 2015). V extrémnych prípadoch to môže viesť až k radikalizácii názorov (Del Vicario et al., 2016), posilňovaniu kognitívneho skreslenia a neschopnosti overiť si pravdivosť informácií z iných zdrojov.

Echo komory tak vytvárajú ideálne podmienky pre šírenie hoaxov, dezinformácií, konšpiračných teórií či polarizovaných politických naratívov (Cinelli et al., 2021). Vzhľadom na uzavretosť takejto informačnej bubliny sa falošné správy nestretávajú s oponentúrou ani overovaním faktov. Jednotlivec v echo komore nadobúda dojem, že "všetci si myslia to isté", čo môže viesť k zacykleniu vlastného presvedčenia (Sloman & Fernbach, 2017).

Kritické myslenie však nemožno chápať len ako kognitívnu schopnosť alebo intelektuálny nástroj. Ide o metakompetenciu, ktorá prepája viacero zručností – od schopnosti analyzovať jazykové a vizuálne obsahy, cez rozpoznávanie argumentačných klamov a rétorických stratégií, až po sebareflexiu vlastného hodnotového systému. V prostredí sociálnych sietí

nadobúda osobitný význam aj schopnosť rozlíšiť autenticitu a relevantnosť digitálnych obsahov. Mnohé tzv. "influencerské" príspevky prezentujú skreslené predstavy o realite, pričom využívajú techniky ako emocionálny apel, senzácia či estetická manipulácia (napr. cez filtre, skriptované situácie alebo „sponzorované názory“). Človek bez dostatočne rozvinutého kritického myslenia môže podliehať ilúziám o „ideálnom“ živote, telesnom vzhľade či úspechu, čo môže následne viesť k frustrácii, úzkosti alebo depresívnym stavom (napr. fenomén FoMO – Fear of Missing Out; Przybylski & Weinstein, 2013).

Vo výchovno-vzdelávacom procese preto zohráva rozvíjanie kritického myslenia zásadnú úlohu. Vzdelávacie inštitúcie, učitelia, ale aj rodina by mali vytvárať priestor na otvorenú diskusiu, kladenie otázok, hľadanie dôkazov, interpretáciu mediálnych obsahov a konfrontáciu s alternatívnymi názormi. Rozvíjanie kritického myslenia nie je jednorazový proces, ale kontinuálny rozvojový model, ktorý vyžaduje aktívne zapájanie mladých ľudí do procesu učenia sa, hodnotenia informácií a sebapoznania.

Praktické didaktické prístupy k rozvíjaniu kritického myslenia zahŕňajú napríklad metódu analýzy mediálnych správ, diskusiu založenú na dôkazoch, projektové vyučovanie, prácu s fiktívnymi dezinformáciami a ich rozpoznávanie, alebo aj reflexívne denníky, v ktorých študenti opisujú svoje postoje k rôznym spoločenským témam. Osobitnú úlohu zohráva mediálna gramotnosť, ktorá je so schopnosťou kritického myslenia úzko prepojená – napríklad schopnosť identifikovať dôveryhodné zdroje, overovať informácie cez fact-checkingové portály, chápať algoritmické odporúčania a ich dopady na výber obsahu, ktorý sa jednotlivcovi zobrazuje.

Rozvoj kritického myslenia je preto v digitálnom priestore nielen nástrojom individuálnej ochrany pred manipuláciou, ale aj predpokladom demokratickej participácie, rešpektu k inakosti, otvorenosti k odlišným názorom a schopnosti konať v súlade s vlastným presvedčením, nie pod tlakom majority či algoritmu.

1.2.2 Umelá inteligencia ako súčasť mediálnej gramotnosti

Umelá inteligencia (AI) predstavuje súbor metód a technológií, vďaka ktorým strojové systémy dokážu pre daný cieľ generovať výstupy (napr. predikcie, odporúčania alebo rozhodnutia) a tým ovplyvňovať reálne alebo virtuálne prostredie. V praxi ide najmä o systémy, ktoré analyzujú veľké objemy dát, hľadajú v nich vzorce a následne podľa nich vykonávajú úlohy – pričom presnosť sa môže zvyšovať priebežným testovaním, spätnou väzbou a aktualizáciou modelu (Neura Tech, 2025).

AI označuje schopnosť strojových systémov napodobňovať ľudské kognitívne funkcie, ako myslenie, učenie sa, plánovanie a kreativita. AI systémy vytvárajú predpovede alebo vykonávajú úlohy na základe analýzy vzorcov v dátach a interaktívne sa zlepšujú prostredníctvom samoučenia z chýb (Jasanská & Kračmarová, eds., 2024).

V základnom členení možno rozlišovať AI podľa formy nasadenia na softvérovú a zabudovanú (embedded) AI, pričom obe môžu zasahovať do mediálneho prostredia:

- softvérová AI: virtuálni asistenti, systémy na spracovanie prirodzeného jazyka, analýzu textu a obrazu, vyhľadávače, rozpoznávanie reči či tváre, nástroje na automatizované generovanie obsahu alebo jeho moderovanie;
- zabudovaná AI: fyzické zariadenia a systémy (napr. roboty, autonómne vozidlá, drony), ktoré používajú AI na vnímanie prostredia a vykonávanie úkonov, pričom môžu zároveň zbierať a produkovať dátové a mediálne výstupy (video, lokalizačné dáta, senzory) (upravené podľa Jasanská & Kračmarová, eds., 2024; Európsky parlament, 2020).

V súčasnosti sa do centra pozornosti dostávajú najmä generatívne modely, ktoré dokážu vytvárať textové, obrazové či audiovizuálne výstupy s vysokou mierou vierohodnosti, čo má priame dôsledky na dôveryhodnosť digitálnych dôkazov a na informačné správanie verejnosti.

AI môže zefektívňovať prácu s informáciami (rýchle vyhľadávanie, sumarizácia, preklady, triedenie obsahu) a podporovať prístupnosť (napr. automatické titulky, prevod reči na text). V edukačnom kontexte môže prispieť k personalizácii učenia a k rozvoju digitálnych zručností, ak je využívaná transparentne, so zohľadnením etických a bezpečnostných požiadaviek.

Pre mediálnu gramotnosť je dôležitý aj potenciál AI v analytických úlohách: identifikácia opakujúcich sa manipulatívnych naratívov, odhaľovanie koordinovaných neautentických kampaní či podpora fact-checkingu (vždy však s dôrazom na ľudský dohľad a overovanie).

Na druhej strane je potrebné upozorniť aj na riziká, ktoré AI so sebou prináša. Riziká AI sú špecifické tým, že vznikajú v prepojení technickej a sociálnej roviny (nepresnosti modelov, zmeny dát v čase, netransparentné rozhodovanie či interakcia s ľudským správaním). V mediálnom prostredí sa riziká AI často prejavujú najmä v kontexte dezinformačného a manipulatívneho potenciálu syntetických médií, znižovaním dôvery v audiovizuálny záznam, bezpečnostných rizík (v súvislosti s prácou s citlivými osobnými údajmi), či so samotným vnímaním AI ako objektívneho a neutrálneho nástroja.

To, že AI so sebou prináša značné riziká a hrozby potvrdzuje aj skutočnosť, že sa stretávame s čoraz väčšou reguláciou v rámci používania AI na medzinárodnej úrovni. Zo všetkých strategických dokumentov spomenieme tie najaktuálnejšie:

- *Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence.* (Official Journal of the European Union, 2024),
- *Artificial Intelligence Risk Management Framework (AI RMF 1.0).* (NIST, 2023),
- *Facing reality? Law enforcement and the challenge of deepfakes.* (Europol Innovation Lab, 2022),
- *OECD Principles on Artificial Intelligence* (revidované). (OECD Publishing, 2024),
- *Media and Information Literacy Responses to Generative AI.* (UNESCO, 2024).

Zaradenie AI medzi súčasti mediálnej gramotnosti znamená rozšíriť tradičné kompetencie (ako práca so zdrojmi, kritické hodnotenie, etika komunikácie) aj o porozumenie algoritmickému sprostredkovaniu obsahu a o schopnosť pracovať so syntetickými médiami. V praxi to zahŕňa najmä kladenie otázok o pôvode obsahu, overovanie autenticity a kontextu, či porozumenie základným rizikám AI systémov.

Z pohľadu mediálnej gramotnosti je podstatné, že AI sa stáva „neviditeľnou infraštruktúrou“ mediálneho prostredia: ovplyvňuje, aké informácie sa k používateľovi dostanú, v akom poradí, s akou mierou personalizácie a s akým interpretačným rámcom. To znamená, že mediálne obsahy už nie sú len výsledkom ľudskej redakčnej práce, ale aj výsledkom algoritmického triedenia, hodnotenia a odporúčania.

1.2.3 Online informačné hrozby

V dôsledku rozmachu sociálnych sietí, zvyšovania digitalizácie, ako aj intenzívneho používania AI sa čoraz častejšie stretávame s rôznym manipulatívnym, či nepravdivým obsahom, ktorý má za cieľ získať si našu pozornosť a ovplyvniť tak náš názor, či dokonca rozhodnutia. Už neplatí, že ide len o fake news a konšpirácie, ale hovoríme aj o dezinformáciách, misinformáciách, deepfake, malinformáciách a pod. Preto sa čoraz častejšie stretávame s pojmom online informačné hrozby.

Hoci sa dezinformácie, propaganda či konšpiračné teórie vyskytovali už pred vznikom internetu, ich súčasná rýchlosť šírenia, rozsah publika a technická sofistikovanosť predstavujú kvalitatívne nový fenomén, ktorý zásadne ovplyvňuje

spôsob, akým vnímame realitu, interpretujeme spoločenské dianie a prijímame rozhodnutia (Lewandowsky et al., 2017). Informačné hrozby tak predstavujú jednu z najvýznamnejších výziev pre demokratické spoločnosti 21. storočia.

V prostredí digitálnej komunikácie sa stretávame s množstvom informácií, ktorých pravdivosť, presnosť či zámer nie sú vždy jednoznačné. Mnohé z nich sa svojím charakterom a účelom výrazne líšia, a preto je dôležité, aby prijímateľ obsahu vedel rozoznávať jednotlivé formy problematických alebo manipulatívnych obsahov.

V tejto časti sa zameriame na základnú typológiu informačných skreslení podľa zámernosti – teda podľa toho, či boli nepravdivé alebo zavádzajúce informácie šírené vedome a zámerne, alebo neúmyselne. Pre pochopenie týchto javov je nevyhnutné rozlišovať nasledujúce kľúčové pojmy:

- *Misinformácia* (neúmyselne nepravdivá informácia, nesprávna informácia) – označuje nepravdivé alebo zavádzajúce informácie, ktoré sú šírené bez úmyslu klamať. Ide napríklad o zdieľanie neoverených alebo nesprávne interpretovaných údajov, ktorým šíriteľ sám verí. Príkladom môže byť šírenie neaktuálnych zdravotných rád alebo skreslených štatistík (Wardle & Derakhshan, 2017).
- *Dezinformácia* (úmyselne nepravdivá informácia) – je vedome vytvorený a šírený obsah, ktorého cieľom je klamať, manipulovať alebo poškodiť jednotlivcov, skupiny či inštitúcie. Tieto informácie bývajú strategicky konštruované s cieľom polarizovať verejnosť, oslabiť dôveru v inštitúcie alebo dosiahnuť ideologické či politické ciele (European Commission, 2022; Lazer et al., 2018).
- *Malinformácia* (škodlivá informácia) – ide o informácie, ktoré sú síce fakticky pravdivé, no sú zverejnené so zámerom poškodiť, napríklad narušením súkromia, únikom citlivých údajov alebo vytrhnutím z kontextu. Takýto obsah môže vyvolať verejnú hanbu, strach alebo hnev, čím ovplyvňuje verejnú mienku (Wardle & Derakhshan, 2017).

Okrem týchto troch hlavných kategórií môžeme v rámci problematického obsahu rozlišovať aj ďalšie špecifické pojmy, ktoré sa často vyskytujú v digitálnom prostredí a súvisia s rôznymi technikami manipulácie:

- *Fake news* (falošné správy) – obsah, ktorý napodobňuje formát spravodajstva, ale nie je založený na overených faktoch. Ide často o kombináciu misinformácie a disinformácie, pričom cieľom býva zisk, manipulácia alebo vyvolanie senzácie (Lazer et al., 2018).
- *Hoax* (podvod, žart, klamlivá správa) – falošné alebo vymyslené tvrdenie, často emocionálne nabité, ktoré sa šíri najmä cez e-mail,

sociálne siete alebo reťazové správy. Jeho cieľom je zvyčajne vyvolať strach, paniku, solidaritu alebo pobavenie, pričom býva formulovaný tak, aby pôsobil dôveryhodne (Wardle & Derakhshan, 2017).

- *Konšpiračné teórie* – tvrdenia, ktoré vysvetľujú významné udalosti ako výsledok tajného sprisahania mocných skupín, často bez dôveryhodných dôkazov. Vyznačujú sa nedôverou voči oficiálnym vysvetleniam a inštitúciám, a môžu ohrozovať spoločenskú súdržnosť (Douglas, Sutton & Cichocka, 2017).
- *Clickbait* (klikacia návnada) – internetový obsah, ktorého hlavným účelom je motivovať používateľov k tomu, aby sledovali odkaz na webovú stránku a zvýšili tak jej čitateľnosť, sledovanosť alebo virálnosť. Častokrát ide o webové stránky s nízkou kvalitou a celkovou nízkou hodnotou obsahu. Základom clickbait-u sú predovšetkým senzačné, bulvárne alebo zavádzajúce názvy (Blom & Hansen, 2015).
- *Deepfake* (vysoko falošný obsah, syntetické médium) – zavádzajúci neautentický audiovizuálny obsah vytvorený pomocou umelej inteligencie. Syntézou rôznych existujúcich vizuálnych a zvukových súborov umelá inteligencia vytvára falošný vizuálny alebo zvukový obsah, ktorý je v niektorých prípadoch bez použitia špecializovaného softvéru len ťažko odlíšiteľný od reality. Môže tak vytvoriť presvedčivý dojem, že daný obsah je reálny (Westerlund, 2019).
- *Trolling a boty* – systematické zasahovanie do online diskusií prostredníctvom provokatívneho správania (trolling), pričom trollovia často útočia na citlivé témy s cieľom polarizovať debatu alebo pomocou automatizovaných účtov (boty), ktoré dokážu šíriť masovo dezinformačný obsah, vytvárať ilúziu podpory či odporu voči určitým názorom (Phillips, 2015).

Šírenie online informačných hrozieb má výrazné dôsledky nielen na individuálnej, ale aj celospoločenskej úrovni. V kontexte digitálnej komunikácie ide o viac než len „nesprávne informácie“ – tieto obsahy majú potenciál ovplyvniť správanie, postoje, rozhodovanie, ale aj psychické zdravie jednotlivcov a stabilitu demokratických spoločností. Jedným z najväznejších dopadov dezinformačných kampaní je erózia dôvery v demokratické inštitúcie, tradičné médiá a vedecký konsenzus. Cílené dezinformácie môžu narúšať legitimitu volieb, oslabiť dôveru v zdravotnícke opatrenia či spôsobiť odpor voči klimatickým politikám (European Commission, 2022). Informačné manipulácie sa tak stávajú nástrojom tzv. informačnej vojny, ktorú využívajú rôzni štátni aj neštátni aktéri na presadzovanie geopolitických cieľov.

Za spoločného menovateľa vyššie uvedených online informačných hrozieb môžeme považovať pojem propaganda. Práve šírenie dezinformácií, fake news, malinformácií a pod. predsatvuje jeden z najefektívnejších nástrojov šírenia propagandy. Podľa britského historika, českého pôvodu, Zemana, sa propaganda delí na tri hlavné smery:

- biela propaganda – využíva pravdivé a objektívne informácie k ovplyvňovaniu verejnej mienky, mobilizáciu obyvateľstva alebo k propagácii hnutí a aktivít. Súčasným príkladom môžu byť kampane zamerané na zvýšenie zaočkovanosti populácie;
- čierna propaganda – jej nástrojmi sú polopravdy, vierohodne pôsobiace dezinformácie alebo škandalizácie, ktoré majú poškodiť alebo oslabiť protivníka. Zdroje čiernej propagandy sú buď úplne falošné alebo úmyselne zavádzajúce;
- šedá propaganda – nachádza sa niekde medzi bielou a čiernou propagandou a môže sa zdať neutrálna alebo až pozitívna. Využíva väčšinou argumenty, ktoré sú založené na pravde a objektívne ich prezentuje. Vyznačuje sa tým, že informácie nemôžu byť spoľahlivo overené a ich originálny zdroj nemusí byť úplne zrejmý. Často sa k šíreniu šedej propagandy využívajú neutrálne médiá, ktoré sú však len sprostredkovateľmi týchto informácií a nie ich tvorcami (upravené podľa Gregor, Vejvodová & Zvol si info, 2018).

V prostredí zahltenom falošnými či zavádzajúcimi obsahmi, a teda samotnou propagandou, sa mediálna gramotnosť stáva jednou z kľúčových kompetencií 21. storočia. Bez schopnosti kriticky analyzovať zdroje, overovať fakty a rozpoznávať manipulatívne techniky ostáva jednotlivec zraniteľný voči vplyvom informačných hrozieb (Mihailidis & Viotty, 2017). Nedostatok týchto zručností môže oslabiť občiansku angažovanosť a viesť k pasivite alebo prijímaniu extrémistických naratívov.

V digitálnej ére sa dennodenne stretávame s rozsiahlym spektrom informácií, ktoré sú rôzneho charakteru, kvality a zámeru. Fenomény ako fake news, dezinformácie, misinformácie, malinformácie či konšpiračné teórie predstavujú rozmanité formy informačných hrozieb, ktoré ovplyvňujú nielen naše vnímanie reality, ale aj spoločenskú dôveru, rozhodovanie a psychickú pohodu. Kľúčovým predpokladom pre odolnosť voči týmto hrozbám je rozvoj mediálnej gramotnosti a kritického myslenia, ktoré umožňujú rozoznať zámerný aj neúmyselný manipulatívny obsah a zvládnuť informačný chaos (Wardle & Derakhshan, 2017; European Commission, 2022; Lazer et al., 2018).

Preto je nevyhnutné v rámci rozvoja mediálnej gramotnosti učiť ľudí rozpoznávať tieto javy, vyhľadávať rôznorodé zdroje informácií, kriticky

prístupovať k obsahu a kultivovať schopnosť viesť vecný a rešpektujúci dialóg aj s názorovými oponentmi.

V nadväznosti na teoretickú reflexiu online informačných hrozieb, ktorú uvádzame v tejto podkapitole, sme vytvorili tiež prehľadnú tabuľku, ktorá ponúka základný teoretický rámec o online informačných hrozbách.

Tabuľka 3 Online informačné hrozby

Kategória	Charakteristika	Zámer / Účel	Príklady
Misinformácia	Neúmyselne nepravdivá alebo zavádzajúca informácia	Šírenie nepravdivých informácií bez zámeru klamať	Neaktuálne zdravotné rady, nesprávne interpretované štatistiky
Dezinformácia	Úmyselne vytvorený a šírený nepravdivý obsah	Manipulácia, klamanie, polarizácia verejnosti	Politicky alebo ideologicky motivované falošné správy
Malinformácia	Pravdivá, no škodlivá informácia publikovaná so zlým úmyslom	Poškodenie súkromia, vyvolanie hanby alebo strachu	Únik citlivých údajov, vytrhnutie z kontextu
Fake news	Falošné správy napodobňujúce formát spravodajstva	Zisk, senzácia, manipulácia	Kombinácia misinformácie a dezinformácie
Hoax	Falošná alebo vymyslená správa s emocionálnym nábojom	Vyvolanie strachu, paniky, solidarity, pobavenia	Šírené cez e-maily, sociálne siete, reťazové správy
Konšpiračné teórie	Tvrdenia o tajnom sprisahaní bez dôkazov	Podkopanie dôvery v inštitúcie, narušenie spoločenskej súdržnosti	Nedôvera k oficiálnym vysvetleniam
Clickbait	Obsah s lákavými, často zavádzajúcimi názvami	Zvýšenie sledovanosti, čitateľnosti	Bulvárne titulky, nízka kvalita obsahu
Deepfake	Syntetický audiovizuálny obsah vytvorený AI	Vytvorenie falošného dojmu reality	Ťažko rozpoznateľné falošné video alebo audio
Trolling a boty	Provokatívne správanie a automatizované účty v diskusiách	Polarizácia debaty, masové šírenie dezinformácií	Útoky na citlivé témy, umelá podpora/opozícia názorov

Zdroj: Beran Sládkayová, M., Zošáková, K., & Kollárová, S. (2025). *Media Literacy in Theory and Practise of Citizenship Education*. Poldruk.

Predstavené online informačné hrozby vytvárajú komplexné mediálne prostredie, kde tradičné kompetencie nestačia. Každá z týchto hrozieb vyžaduje špecifický súbor zručností od overovania zdrojov (dezinformácie), cez rozpoznávanie emocionálnych manipulácií (clickbait), až po porozumenie algoritmickej personalizácie (filter bubbles). Tieto fenomény neexistujú izolovane, ale navzájom sa posilňujú, čím zvyšujú ich dopad na verejnú mienku, dôveru v inštitúcie a demokratické procesy. Aktuálny stav mediálnej gramotnosti na Slovensku a v EÚ ukazuje, že hoci existuje široké spektrum iniciatív a vzdelávacích programov, stále pretrváva medzera medzi teoretickým poznaním a praktickou aplikáciou týchto kompetencií v každodennom digitálnom prostredí.

Nasledujúca časť preto analyzuje aktuálny stav mediálnej gramotnosti, mapuje úspešné stratégie a identifikuje kľúčové výzvy, ktoré vytvárajú základ pre návrh praktického vzdelávacieho modelu v ďalších kapitolách.

1.3 Aktuálny stav rozvoja mediálnej gramotnosti

Považujeme za dôležité upozorniť, že aktuálny stav rozvoja mediálnej gramotnosti, nie je veľmi pozitívny. Mnohé štúdie poukazujú na skutočnosť, že rozvoj mediálnej gramotnosti je pomalší, ako by bolo potrebné a jednotlivci (vo všetkých vekových kategóriách) sa stávajú čoraz viac náchylnjší k manipuláciám a zdieľaniu nepravdivých (neoverených) informácií (Open Society Institute Sofia, 2021), obzvlášť v posledných rokoch postihnutých pandemiou, vojnovým konfliktom na Ukrajine, či inými spoločenskými udalosťami, ktoré ovplyvňujú chod spoločnosti. Celkovo môžeme hovoriť o presýtenosti informáciami, dezinformáciami a akosi psychickým tlaku na jednotlivca. Máme za to, že čím viac má jednotliviec rozvinutú mediálnu gramotnosť, tým lepšie sa orientuje v mediálnom prostredí a zároveň je schopný viac chrániť seba, i svoje okolie, pred manipuláciou, dezinformáciami, fake news, deep fake a inými súčasnými informačnými online hrozbami.

Pohľad na aktuálny stav rozvoja mediálnej gramotnosti nám ponúkajú rôzne výskumy, ktoré sa realizujú na národnej a medzinárodnej úrovni. Za najkomplexnejší považujeme Media Literacy Index, ktorý vydáva, každoročne, Open Society Institute – Sofia (od roku 2017), v rámci ktorého porovnáva Európske krajiny (do roku 2021 to bolo 35 krajín, od roku 2022 porovnáva 41 krajín) v rámci plnenia 4 indikátorov:

1. **Sloboda médií.** Sloboda médií je základným ukazovateľom. Nárast falošných správ uprostred značne roztriešteného mediálneho prostredia alebo úplne slabých a kontrolovaných médií v niektorých

krajinách sprevádzal zhoršenie verejných a politických diskusií a celkovej kvality demokratického procesu. V modeli navrhnutom v tejto správe sa na meranie slobody médií používajú dva bežne akceptované indexy – Freedom House a Reportéri bez hraníc. V tomto smere možno v diskusiách pozorovať určité rozdelenie medzi východom a západom.

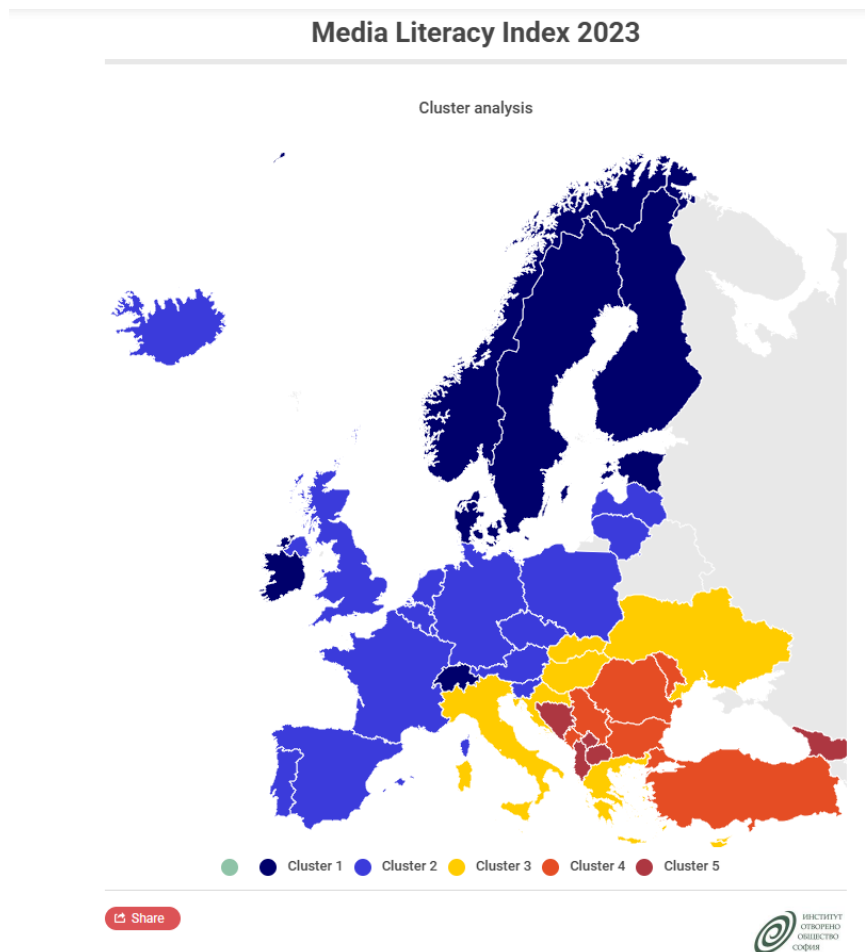
2. **Vzdelávanie.** Vzdelávanie je ďalšou dôležitou súčasťou. Fínska vláda napríklad považuje silný systém verejného vzdelávania za hlavný nástroj na odolanie informačnej vojne proti krajine a „rozšírené schopnosti kritického myslenia medzi fínskou populáciou a koherentná vládna reakcia“ sa považuje za kľúčový prvok na odolanie kampaniam s falošnými správami. Vo všeobecnosti sa predpokladá, že vzdelanejší ľudia sú informovanejší, lepšie kriticky myslia a je menej pravdepodobné, že upadnú do pasce vymyslených správ. Ale funguje tu aj zložitejší psychologický mechanizmus. Štúdia Jana-Willema van Prooijena o konšpiračných teóriách zistila, že vzdelanejší ľudia majú pocit, že majú väčšiu kontrolu nad svojím životom, neveria tak jednoduchým riešeniam a majú viac analytických schopností. Zahrnuté ukazovatele pre vzdelávanie, podľa testovania PISA³, sú čitateľská výkonnosť, veda a matematické zložky, pričom najvyšší význam sa v tomto prípade pripisuje čítaniu. PISA poskytuje obraz nielen o výsledkoch žiakov, ale aj o celkových výsledkoch vzdelávacieho systému v krajine. Ako ukazovateľ vzdelania je zahrnutý aj ukazovateľ „zápis na terciárne vzdelávanie“, aj keď s menšou váhou.
3. **Dôvera v ľuďoch** (medziľudská dôvera). Dôvera je ďalším dôležitým aspektom. Celý post-pravdivý fenomén sprevádza extrémne vysoká miera nedôvery voči inštitúciám, mainstreamovým médiám, politikom, odborníkom. Konšpiračné teórie o fungovaní sveta odrážajú a zároveň prinášajú nízku mieru dôvery v existujúce inštitúcie. Súčasný model používa súvisiaci ukazovateľ – „Dôvera v ľuďoch“. Meria úroveň dôvery v spoločnosť a „odráža, ako ľudia vnímajú spoľahlivosť iných“, podľa definície OECD. Vysoká miera dôvery je spravidla znakom úspešných spoločností a zástupcom rozvoja občianskej spoločnosti.

³ Uvedomujeme si, že v kontexte zamerania monografie by bolo vhodnejšie používať výsledky testovania PIAAC, ktoré je zamerané na dospelú populáciu. Avšak, predstavujeme ukazovatele, s ktorými pracuje spoločnosť Open Society Institute, ktorá vydáva Media Literacy Index, kde berie do úvahy úroveň mediálnej gramotnosti v celej krajine, teda komplexne dotýkajúc sa všetkých cieľových skupín.

4. **E-účasť.** Indikátor „E-participation“ na meranie využívania informačných a komunikačných technológií na zvýšenie politickej participácie, čo umožňuje občanom komunikovať medzi sebou, volenými predstaviteľmi a orgánmi.

Po vyhodnotení jednotlivých indikátorov je zostavený zoznam krajín na základe získaného indexu (celkového skóre). Následne sú krajiny rozdelené na tzv. klastre, vid' nasledujúci obrázok.

Obrázok 1 Rozdelenie krajín podľa Media Literacy Index 2023



Zdroj: Lessenski, M. (2023). *Finland Tops the New Media Literacy Index 2023, Countries Close to the War in Ukraine Remain Among the Most Vulnerable to Disinformation.* <https://osis.bg/?p=4450&lang=en>

Slovensko dlhodobo zastáva pozíciu medzi 21. a 24. miestom s priemerným skóre 47,3 (2017-2023). Zaujímavým je však pre nás vyhodnotenie v rámci plnenia jednotlivých indikátorov.

Tabuľka 4 Plnenie indikátorov v rámci Media Literacy Index 2023

indikátor	ranking	skóre	celkový ranking MLI	celkové skóre MLI
sloboda médií	21	23	28	48
vzdelávanie	35	19,45	28	48
dôvera v iných	33	3,9	28	48
E-participation	44	1,2	28	48

Zdroj: upravené podľa Media Literacy Index (2023).

<https://osis.bg/wp-content/uploads/2023/06/MLI-report-in-English-22.06.pdf>

V rámci krajín V4 sme sa umiestnili, v celkovom rankingu na pomyslenom 3. mieste, Česká republika sa umiestnila na celkovom 15. mieste so skóre 58, Poľsko na 22. mieste s celkovým skóre 53 a Maďarsko na 27. mieste so skóre 41 (teda za SR). Ako je vidieť z uvedenej tabuľky, výrazne zaostávame v rámci plnenia indikátoru vzdelávanie a E-participation, kde sa nachádzame na posledných priečkach.

Lessenski (2023) hovorí, že “niektoré z najzraniteľnejších krajín, ktoré zaznamenali nízke výsledky v Indexe mediálnej gramotnosti za rok 2023, sú zároveň najbližšie k vojne na Ukrajine, ktorú začalo Rusko, a patria medzi najviac vystavené zlomyselným dezinformáciám.“

Nie len tieto dáta poukazujú na dôležité prepojenie mediálnej gramotnosti s budovaním a udrжанím demokracie. Vysoká úroveň mediálnej gramotnosti je kľúčovým faktorom, ktorý občanom umožňuje prijímať informované rozhodnutia v digitálnom veku. Mediálna gramotnosť sa tak stáva predpokladom dynamickej a modernej demokracie. S tým rovnako súvisí aj samotné prepojenie na aktívne občianstvo, ktoré sa z offline sveta presúva do online prostredia. Aj preto považujeme za kľúčové pripravovať budúcich profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách na úloha akýchsi facilitátorov (sprievodcov) online prostredím a podporovať tak aktívnu participáciu a demokratické hodnoty.

1.3.1 Mediálna gramotnosť v spektre významných dokumentov a iniciatív

Žijeme v ére, keď sa digitálne technológie stali neoddeliteľnou súčasťou našich životov. Nie sú mimoriadnym výdobytkom, ale pre mnohých už bežnou nevyhnutnosťou. S tým súvisí, do určitej miery, istá regulácia používania digitálnych nástrojov a tým aj regulácia samotného online prostredia. Preto považujeme za dôležité venovať špecifickú pozornosť samotnému legis-

latívnemu ukotveniu mediálnej gramotnosti a významným strategickým dokumentom.

V nasledujúcej časti predstavujeme vybrané strategické dokumenty, ktoré považujeme za kľúčové v zmysle skúmanej problematiky.

Akčný plán digitálneho vzdelávania (2021–2027)

Akčný plán digitálneho vzdelávania EÚ (Education Europa, 2021) je zameraný na udržateľné prispôsobenie systémov vzdelávania a odbornej prípravy členských štátov digitálnemu veku. Ponúka dlhodobú víziu inkluzívneho a kvalitného európskeho digitálneho vzdelávania a reaguje na výzvy vyplývajúce z pandémie COVID-19, ktorá zrýchlila využitie digitálnych technológií vo vzdelávaní. Plán zdôrazňuje potrebu medzisektorovej spolupráce, digitalizácie pedagogických postupov a budovania infraštruktúry pre stabilné a inkluzívne dištančné vzdelávanie.

Akčný plán predstavuje dve prioritné oblasti:

1. *Podpora vysokovýkonného ekosystému digitálneho vzdelávania:* Zahŕňa rozvoj infraštruktúry a pripojiteľnosti, digitálneho vybavenia, organizačných kapacít, pripravenosti učiteľov a pracovníkov vzdelávania, vývoj vysokokvalitného digitálneho obsahu, používateľsky ústretových nástrojov a bezpečných platforiem rešpektujúcich súkromie a etické normy.
2. *Posilnenie digitálnych zručností a kompetencií pre digitálnu transformáciu:* Cieľom je rozvíjať základné digitálne kompetencie od útleho veku, podporovať digitálnu gramotnosť vrátane boja proti dezinformáciám, vzdelávanie v informatike, porozumenie dátovo náročným technológiám (ako AI), rozvíjať pokročilé digitálne zručnosti a rovnocenná účasť žien v digitálnych odboroch (Education Europa, 2021).

Digitálna stratégia EÚ

Európska komisia 9. marca 2021 predstavila Digitálny kompas pre digitálne desaťročie EÚ ako víziu digitálnej transformácie Európy do roku 2030. Program sa zameriava na štyri kľúčové piliere:

- Zručnosti (digitálna gramotnosť a kompetencie),
- Digitálna transformácia podnikov,
- Bezpečné a udržateľné digitálne infraštruktúry,
- Digitalizácia verejných služieb (Európska komisia, 2021).

Dosiahnutie cieľov podporuje kombinácia EÚ a národných plánov, spoločný rámec monitorovania, nadnárodné projekty financované z verejných

a súkromných zdrojov. Dňa 26. januára 2022 Komisia navrhla medzi-inštitucionálne vyhlásenie o digitálnych právach a zásadách, ktoré zahŕňa šesť princípov:

Tabuľka 5 Šesť princípov digitálnej stratégie

princíp	popis
ľudia v centre pozornosti	Digitálne technológie chránia práva, podporujú demokraciu a zodpovednosť.
slobodná voľba	Spravodlivé online prostredie, ochrana pred škodlivým obsahom a AI.
bezpečnosť	Bezpečné digitálne prostredie pre všetkých používateľov.
solidarita	Technológie zjednocujú; univerzálny prístup k internetu a službám.
účasť	Zapojenie do demokracie a kontrola nad osobnými údajmi.
udržateľnosť	Podpora zelenej transformácie a environmentálnej zodpovednosti.

Zdroj: upravené podľa Európska komisia (2021)

Akčný plán digitálneho vzdelávania (2021 – 2027) a Digitálna stratégia EÚ predstavujú komplementárne iniciatívy, ktoré smerujú k vytvoreniu digitálne pripravenej a inkluzívnej Európy a taktiež kladú silný dôraz na rozvoj digitálnych zručností a kompetencií občanov, posilnenie digitálnej infraštruktúry a podporu digitálnej transformácie. Tieto ciele sa premietajú aj do národných stratégií a plánov, ako je Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky, ktorý zahŕňa komponenty „Vzdelávanie pre 21. storočie“ a „Digitálne Slovensko“. Uvedené slovenské iniciatívy priamo nadväzujú na európske ciele a smerujú k vytvoreniu moderného a digitálneho vzdelávacieho systému, ktorý bude pripravený na výzvy 21. storočia, pričom Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR zohráva kľúčovú úlohu v implementácii týchto zmien na národnej úrovni.

Národná stratégia digitálnych zručností SR a Akčný plán na roky 2023-2026 Národná stratégia digitálnych zručností SR predstavuje strategický

dokument, ktorý definuje dlhodobé ciele a víziu Slovenska v oblasti rozvoja digitálnych zručností. Akčný plán na roky 2023 – 2026, ako implementačný nástroj tejto stratégie, sa zameriava na rozvoj digitálnych kompetencií občanov vo všetkých oblastiach života, vrátane vzdelávania. Oba dokumenty zdôrazňujú potrebu integrácie digitálnych technológií do všetkých úrovní vzdelávania, od základných škôl až po celoživotné vzdelávanie. Kladú dôraz na rozvoj digitálnej gramotnosti, kritického myslenia a bezpečného používania internetu, a podporujú vzdelávanie učiteľov v oblasti digitálnych technológií a ich využívanie vo vyučovacom procese (Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR, 2023).

„Vzdelávanie pre 21. storočie“, komponent Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky, sa zameriava na modernizáciu vzdelávacieho systému prostredníctvom digitálnych technológií, pričom kľúčovým cieľom je zabezpečiť digitálnu infraštruktúru v školách, vrátane potrebného vybavenia a vysokorýchlostného internetového pripojenia. Tento komponent podporuje nákup digitálneho vybavenia pre školy, ako sú notebooky, tablety a projektory, a zároveň sa zameriava na rozvoj digitálnych kompetencií učiteľov a žiakov. Dôležitou súčasťou je integrácia digitálnych technológií do kurikulárnej reformy a umožnenie elektronického testovania, vrátane online maturity, s cieľom pripraviť žiakov na budúcnosť v digitálnom svete a skvalitniť celkový vyučovací proces (Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu SR, 2021).

„Digitálne Slovensko“, komponent Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky, sa zameriava na celkovú digitálnu transformáciu Slovenska, ktorá zahŕňa verejnú správu, hospodárstvo a vzdelávanie, pričom podporuje rozvoj digitálnych služieb, infraštruktúry a kompetencií. V kontexte vzdelávania sa tento komponent špecificky zameriava na rozvoj digitálnych zručností potrebných pre trh práce a pre život v digitálnej spoločnosti, a zároveň zahŕňa posilnenie kybernetickej bezpečnosti (Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu SR, 2021).

Tieto strategické dokumenty sa pretavujú do konkrétnych iniciatív rôznych organizácií a inštitúcií. Tieto subjekty vytvárajú strategické dokumenty, metodické materiály, platformy na spoluprácu a praktické projekty, ktoré reagujú na výzvy digitálneho veku vrátane šírenia dezinformácií a fake news. Nasledujúce tabuľky poskytujú prehľad kľúčových aktérov na národnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni.

Tabuľka 6 Národné iniciatívy a organizácie venujúce sa rozvoju mediálnej gramotnosti

inštitúcia/organizácia	kľúčové aktivity a prínos
Ministerstvo kultúry SR	Definuje politiku médií a vzdelávania prostredníctvom Koncepcie mediálnej výchovy v SR v kontexte celoživotného vzdelávania. Podporuje projekty dotáciami a grantmi na integráciu mediálnej gramotnosti do vzdelávacieho systému a zvyšovanie verejného povedomia.
Rada pre mediálne služby	Nezávislý regulačný orgán pre audiovizuálne služby a vysielanie. Podporuje mediálnu gramotnosť platformou Mediálna gramotnosť+, ktorá spája akademickú obec, mimovládne organizácie a médiá na výmenu skúseností, projekty a zvyšovanie povedomia.
IMEC UCM Trnava	Akademické centrum pre výskum mediálnej gramotnosti. Vzdeláva študentov, šíri poznatky verejne prostredníctvom portálu medialnavychova.sk (články, analýzy, metodické materiály). Organizuje konferencie, workshopy a semináre.
Katedra mediamatiky ŽU Žilina	Výskum a pedagogika zameraná na kritické myslenie, analýzu médií a informačnú gramotnosť v študijných programoch. Realizuje projekty a spolupracuje na regionálnom zvyšovaní mediálnej gramotnosti.
eSlovensko (Zodpovedne.sk)	Podpora digitálnej gramotnosti a online bezpečnosti s prepojením na mediálnu gramotnosť (sociálne siete, dezinformácie). Projekty pre mladých ľudí a rodičov.
Štátne vedecké knižnice (Banská Bystrica, Košice, Prešov)	Vzdelávacie programy s prednáškami, workshopmi a výstavami o mediálnej a informačnej gramotnosti. Sprístupňujú zdroje pre orientáciu v informačnom priestore.
Platforma MYSliM	Rozvoj kritického myslenia prostredníctvom interaktívnych nástrojov, hier a aktivít na analýzu informácií a rozpoznávanie manipulácie.

Zdroj: upravené podľa Beran Sládkayová, M., Zošáková, K., & Kollárová, S. (2025). *Media Literacy in Theory and Practice of Citizenship Education*. Poldruk.

Tabuľka 7 Medzinárodné iniciatívy a organizácie venujúce sa rozvoju mediálnej gramotnosti

organizácia	úloha v mediálnej gramotnosti
UNESCO	Globálny líder v mediálnej a informačnej gramotnosti (MIL). Globálny rámec, kampane, Globálny týždeň MIL, MIL Alliance na medzinárodnú spoluprácu.
EDMO (EÚ)	Sieť overovateľov faktov a expertov proti dezinformáciám. Národné huby (CEDMO pre SK/CZ) podporujú mediálnu gramotnosť výmenou postupov.
Media Literacy Now (USA)	Presadzuje mediálnu gramotnosť v školách na všetkých úrovniach politiky.
NAMLE (USA)	Výskum, zdroje pre pedagógov, sieť odborníkov na mediálnu gramotnosť.

Zdroj: upravené podľa Beran Sládkayová, M., Zošáková, K., & Kollárová, S. (2025). Media Literacy in Theory and Practice of Citizenship Education. Poldruk.

Tieto subjekty vytvárajú ekosystém podpory mediálnej gramotnosti, ktorá prepája výskum, vzdelávanie, reguláciu a verejnú angažovanosť.

1.4 Kompetencie a zručnosti pre život dospelých a ich rozvoj mediálnej gramotnosti

Poznanie kompetencií potrebných pre rozvoj mediálnej gramotnosti sú relevantnou súčasťou reflexie týkajúcej sa predstavenej problematiky. Vzhľadom k stále silnému vplyvu kompetenčnej a výkonnostnej paradigmy súčasnej spoločnosti, na ktorú upozorňuje napríklad Veteška (2010, 2016) je na mieste oboznámiť sa s kompetenciami, ktoré je potrebné rozvíjať. Tieto kompetencie môžu mať a aj majú v praxi uplatnenie a transfer do pracovného či osobného života. Za kompetenciu (s inšpiráciou z definície kompetencií terciárneho vzdelávania) je považovaná „dynamická kombinácia kognitívnych a metakomunikačných zručností, vedomostí a porozumenia medzosobných, intelektuálnych a praktických zručností a etických hodnôt“ (Národní soustava

kvalifikáci pro terciární vzdělávání, 2008 In Veteška, 2010, s. 113), pričom podpora a rozvoj týchto kompetencií má byť cieľom všetkých vzdelávacích programov.

Za kľúčové kompetencie považujeme tie, ktoré potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo (Rada Európskej únie, 2018). Kľúčové kompetencie pre celoživotné učenie, podľa Európskeho referenčného rámca, predstavuje 8 kľúčových kompetencií, a síce:

- gramotnosť
- viacjazyčnosť
- matematická kompetencia a kompetencia vo vede, v technológii a inžinierstve
- digitálna kompetencia
- osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa
- občianska kompetencia
- podnikateľská kompetencia
- kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu

Z hľadiska skúmanej problematiky sú pre nás dôležité digitálne a občianske kompetencie⁴. Práve tieto sa venujú mediálnej gramotnosti a zároveň podporujú rozvoj občianskeho vzdelávania dospelých, ktoré priamo súvisí s podporou aktívneho občianstva jednotlivcov. Digitálna kompetencia je definovaná ako schopnosť práce s digitálnymi technológiami a porozumenie, ako digitálne technológie fungujú a ako ich zodpovedne využívať. Zahŕňa informačnú a dátovú gramotnosť, komunikáciu a spoluprácu, mediálnu gramotnosť, tvorbu digitálneho obsahu, bezpečnosť, otázky súvisiace s duševným vlastníctvom, riešenie problémov a kritické myslenie (Rada Európskej únie, 2018).

„Občianska kompetencia je schopnosť konať ako zodpovedný občan a v plnej miere sa zúčastňovať na občianskom a sociálnom živote“ (Rada Európskej únie, 2018, s. 10). Pilný (2020) dodáva, že plnenie občianskej kompetencie súvisí s porozumením sociálnym, ekonomickým, právnym a politickým pojmom a štruktúram, ako aj celosvetovému vývoju a udržateľnosti, vrátane ochrany životného prostredia. Zároveň vníma ako podstatnú, pre občiansku kompetenciu, účinnú komunikáciu s ostatnými v spoločnom alebo verejnom záujme, ale taktiež schopnosť kritického a divergentného, prakticky orientovaného myslenia a integrovaného riešenia problémov, vrátane rozvoja

⁴ V kontexte skúmanej problematiky sa bližšie venuje len týmto dvom kompetenciám. Sme si vedomí, že všetky kompetencie sú dôležité pre aktívne zapojenie sa jednotlivca do spoločnosti a je potrebné ich rozvíjať v rámci vzdelávania.

argumentov a konštruktívnej účasti na miestnych aktivitách, rozhodovaní na všetkých úrovniach. Možno sem zaradiť aj schopnosť pristupovať konštruktívne k úlohe médií, kriticky na nich pozerat' a pracovať s nimi a rozumieť ich úlohu a funkciu v demokratických spoločnostiach. Základom je pre Pilného (2020) dodržiavanie ľudských práv, ktoré tvoria postojový základ rozvoja demokracie a teda aj občianskeho vzdelávania.

V tejto súvislosti považujeme za vhodné a žiaduce venovať pozornosť aj konceptu *LifeComp – Európsky rámec pre osobné a sociálne kompetencie a schopnosť učiť sa*. Sala, et. al. (2020) spracovali rámec LifeComp na základe Európskeho referenčného rámca o kľúčových kompetenciách, so zreteľom na osobnú a sociálnu kompetenciu a schopnosť učiť sa. Autori sa domnievajú, že osobné a sociálne kompetencie ako aj schopnosť učiť sa sú tie základné životné zručnosti, ktoré treba neustále počas života rozvíjať. Rámec LifeComp (Sala, et. al., 2020) považuje túto kompetenciu za súbor kompetencií vzťahujúcich sa na všetky oblasti života, ktoré možno získať prostredníctvom formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia a môže občanom pomôcť prosperovať v 21. storočí.

Tento koncept definuje 9 kompetencií, ktoré sú rozdelené v troch skupinách a každá kompetencia je definovaná tromi deskriptormi⁵:

- **oblasť – osobné kompetencie**
 - *sebaregulácia* (uvedomenie si a riadenie svojich emócií, myšlienok a správania)
 - *flexibilita* (schopnosť zvládať zmeny a neistotu a čeliť výzvam)
 - *životná pohoda* (hľadanie životnej spokojnosti, starostlivosti o fyzické, duševné a sociálne zdravie a osvojenie si udržateľného životného štýlu)
- **oblasť – spoločenské kompetencie**
 - *empatia* (porozumenie emóciám iných ľudí, ich zážitkom a hodnotám a vyjadrenie vhodných reakcií)
 - *komunikácia* (použitie relevantných komunikačných stratégií, kódov a nástrojov špecifických pre danú oblasť, podľa okolností a obsahu)
 - *spolupráca* (zapájanie sa do skupinových aktivít a tímovej práce a rešpektovaním druhých)
- **oblasť – kompetencia učiť sa učiť**
 - *zmysel pre rast* (viera vo vlastnú schopnosť a schopnosť ostatných stále sa učiť a rozvíjať)

⁵ bližšie vid' <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

- *kritické myslenie* (posúdenie informácií a argumentov na podporu odôvodnených záverov a rozvíjania inovatívnych riešení)
- *riadenie učenia* (plánovanie, organizovanie, monitorovanie a posudzovanie svojho učenia) (upravené podľa Sala et. al., 2020; Gállová, 2020).

Predstavenie tohto konceptu jasne deklaruje dôležitosť a opodstatnenie prepojenia mediálnej gramotnosti a občianskeho vzdelávania (resp. občianskej kompetencie). Práve vďaka nim je jednotlivec schopný efektívne reagovať na zmeny, správať sa zodpovedne (k sebe aj k druhým) a dokáže sa vzdelávať. Túto myšlienku podporuje aj skutočnosť, že rok 2023 bol vyhlásený Európskou komisiou za Európsky rok zručností. Cieľom tejto iniciatívy bolo zabezpečiť, aby jednotlivci mali potrebné príslušné zručnosti, ktoré im umožnia úspešne sa orientovať na neustále meniacom sa trhu práce a efektívne a plne sa zapojiť do spoločnosti (Studená et., al., 2023). Na Slovensku sa táto iniciatíva pretavila do národného projektu Zručnosti pre život, ktorý vypracoval a koordinoval Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV) ako Národný koordinátor Európskeho programu vzdelávania dospelých.

Samotný koncept zručností pre život môžeme vnímať už od roku 1999, kedy Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) identifikovala päť dimenzií, ktoré boli vnímané ako relevantné naprieč kultúrami (rozhodovanie a riešenie problémov, tvorivé a kritické myslenie, komunikačné a interpersonálne zručnosti, sebauvedomenie a empatia, zvládanie emócií a stresu) (Studená et. al., 2023). Tieto dimenzie boli neskôr (cez rôzne iné výskumy) pretavené do Životných zručností pre Európu (alebo Zručností pre život). Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých vytvorila rámec zručností pre život, ktorý je kombináciou rôznych schopností, ktoré dospelým umožňujú celoživotne sa vzdelávať, žiť nezávislý život a prespievať k rozvoju spoločnosti:

- schopnosti v oblasti gramotnosti
- digitálne schopnosti
- environmentálne schopnosti
- občianske schopnosti
- osobné a interpersonálne schopnosti
- zdravotné schopnosti
- finančné schopnosti
- schopnosti v oblasti počítania (Javrh & Mozina, 2018, s. 6).

Tento koncept spája aj s konceptom transverzálnych schopností (gramotností, kompetencií), ktorý, okrem iných, definuje kompetencie ako kritické myslenie, komunikácia pomocou digitálnych technológií, spolupráca a podpora spolupráce, riešenie problémov a pod. (Studená et. al., 2023).

Na základe vyššie uvedeného považujeme mediálnu gramotnosť za kľúčovú kompetenciu pre život v 21. storočí. Zároveň vnímame jej úzke prepojenie s občianskym vzdelávaním a nadobúdaním občianskych kompetencií v kontexte aktívnej participácie a budovania demokratických hodnôt.

1.5 Občianske vzdelávanie a aktívne občianstvo

Súčasná spoločnosť, označovaná aj ako občianska, sa postupne buduje a vytvára. Občiansku spoločnosť možno zjednodušene vysvetliť ako celok, ktorý charakterizuje súčinnosť troch oblastí – občania, štátne inštitúcie a občianske inštitúcie (Macháček & Šťava, 2012) a zároveň predstavuje hodnoty občianskej slobody a plurality demokracie (Korim, 2012). Ondrušek, Miková, Zelenáková & Woleková (2012, s.11) hovoria o modeli občianskej spoločnosti, „do ktorej patrí rovnako štátny sektor, ako aj privátny podnikateľský sektor a sektor neziskových organizácií.“ Ďalej však zdôrazňujú, že takýto model môže fungovať len za predpokladu, že jednotlivé sektory navzájom spolupracujú a dopĺňajú sa. Budovanie občianskej spoločnosti je determinované mnohými faktormi. Jedným z nich je aj realizácia takých edukačných aktivít, ktoré podporujú rozvoj takých kompetencií obyvateľstva, ktoré im umožňujú stať sa aktívnymi členmi spoločnosti, teda aktívnymi občanmi.

K budovaniu občianskej spoločnosti výrazne napomáha samotný edukačný proces, s výraznou úlohou samotného občianskeho vzdelávania. Občianske vzdelávanie, v kontexte biodromálneho rozvoja jednotlivca, vnímame už v materských školách a sprevádza jednotlivca až po jeho starobu a smrť.

Ťažiskovú pozornosť, v kontexte zamerania vedeckej monografie, budeme venovať občianskemu vzdelávaniu dospelých. V tejto súvislosti hovoríme najmä o andragogike, ako o vede skúmajúcej výchovu, vzdelávanie a poradenstvo pre dospelých. Andragogika sa od svojho vzniku konštruuje ako veda úzko spojená so spoločenskou praxou. V poslednom období sa objavuje množstvo problémov, ktoré súvisia s problematikou občianstva, či občianskym životom ľudí (nárast extrémizmu, radikalizmu, migrácia, xenofóbia, šírenie dezinformácií a iné). Na druhej strane vnímame potrebu rozvoja komplexného občana, potrebu podpory demokracie a demokratických hodnôt a postojov. Uvedené podnety evokujú nutnosť intenzívnejšie, ako doposiaľ, sa zamýšľať aj nad významom a úlohami občianskeho vzdelávania dospelých. V tomto kontexte vnímame občianske vzdelávanie dospelých ako jeden z ťažiskových pojmov a preto považujeme za nevyhnutné venovať pozornosť jeho podrobnej teoretickej analýze.

1.5.1 Teoretické vymedzenie občianskeho vzdelávania

V zmysle štandardných metodologických postupov sa v nasledujúcom texte budeme venovať terminologickému vymedzeniu občianskeho vzdelávania dospelých, jeho základným znakom a charakteristikám. Na základe obsahovej a komparatívnej analýzy rôznych relevantných zdrojov je možné konštatovať, že občianske vzdelávanie, špecificky občianske vzdelávanie dospelých, charakterizuje zreteľná terminologická nejednotnosť. Táto nejednotnosť následne ovplyvňuje aj definovanie cieľov (teleologická rovina) a obsahu občianskeho vzdelávania dospelých.

V období posledných dvoch desaťročí sa na Slovensku pre pomenovanie kultúrno-osvetového vzdelávania používalo viacero pojmov, medzi ktorými sa nachádza aj občianske vzdelávanie (Čornaničová, 2010). Po zavedení pojmu kultúrno-osvetová činnosť sa občianske vzdelávanie zaradilo medzi aktivizačnú výchovno-vzdelávaciu a akčnú osvetu, ktorá reaguje na aktuálne a akútne spoločenské udalosti (občianske, mierové, ľudské práva a pod.) (Čornaničová, 2011).

Z hľadiska terminológie Švec (2008, s. 35) rozlišuje dva pojmy – *občianske vzdelávanie (citizens education)* a *výchova k občianstvu/občianska výchova (citizenship education/education for citizenship)*. *Občianske vzdelávanie* autor charakterizuje ako utváranie si vedomia práv a povinností u osôb pokladaných za dospelých v spoločnosti, ku ktorej patria a zároveň občianske vzdelávanie obsahuje aktualizčné vzdelávanie v občianskej náuke pre dospelých a vzťahuje sa na vzdelávanie k občianstvu, komunitné vzdelávanie a vzdelávanie vo verejných veciach.

Výchova k občianstvu je charakterizovaná ako vzdelávanie k občianskemu životu detí, mladistvých, dospelých a seniorov zamerané na demokratický spôsob života, osobnú občiansku zodpovednosť a na tvorivú účasť v hospodárskom, politickom, sociálnom a kultúrnom živote. Tento pojem, výchova k občianstvu, najlepšie vystihuje podstatu občianskeho vzdelávania ako súčasť celoživotného učenia sa (Švec, 2008).

Rada Európy (O'Shea, 2012) definuje pojem *výchova k demokratickému občianstvu*. Kladie dôraz na osobnú skúsenosť a hľadá spôsoby, ako podporiť rozvoj komunit, ktoré sa usilujú o kvalitné vzájomné vzťahy. Snaží sa celoživotne ponúkať príležitosť k „získavaniu, využívaniu, šíreniu vedomostí, hodnôt, zručností previazaných s demokratickými princípmi v širokom spektre formálnych a neformálnych vzdelávacích a výchovných prostredí“ (2012, s.13).

Od roku 2012 sa stretávame s novým pojmom – *global citizenship education (globálne občianske vzdelávanie)*, ktorý je priamo naviazaný na proces globalizácie. Tento pojem zavádza UNESCO a považuje ho za jeden z

troch pilierov iniciatívy globálneho vzdelávania. Globálne občianske vzdelávanie má za cieľ „vybaviť učiacich sa (všetkých vekových kategórií) hodnotami, vedomosťami a zručnosťami, ktoré sú založené na rešpektovaní ľudských práv, sociálnej spravodlivosti, rozmanitosti, rodovej rovnosti a udržania životného prostredia“ (Torres & Dorio, 2015, s. 4). Tento pojem považujeme za najviac vystihujúci, nakoľko v sebe zahŕňa podstatu celoživotného učenia sa, teda jeho kontinuum. Vďaka nadobudnutiu hodnôt, vedomostí a zručností sa z učiacich sa stávajú zodpovední globálni občania. Torres & Dorio (2015) v tejto súvislosti poukazujú aj na pojem *global commons* (globálne/verejné zdroje), ktorý je úzko prepojený práve s globálnym občianstvom. Verejné zdroje sú vnímané ako národné, nadnárodné a globálne zdroje, ktoré podporujú občianske vzdelávanie a vzdelávanie dospelých.

Istú nejednotnosť nachádzame aj v samotnom systémovom ukotvení občianskeho vzdelávania dospelých. Analýza odborných literárnych, ako aj iných dokumentačných zdrojov, poukazuje na niekoľko rôznych prístupov k vymedzeniu postavenia občianskeho vzdelávania v systéme edukácie dospelých. Najčastejšie je občianske vzdelávanie spájané so záujmovým vzdelávaním dospelých, ako jedným z jeho obsahových zameraní. Na druhej strane sa stretávame s názormi autorov, ktorí definujú občianske vzdelávanie ako samostatnú kategóriu vzdelávania dospelých. S takýmto ponímaním sa stretávame najmä v medzinárodných dokumentoch Európskej Únie, či odborných zahraničných publikáciách a štúdiách. Problematiku občianskeho vzdelávania dospelých vnímame ako multidisciplinárny problém, na ktorý je možno nazerať z rôznych hľadísk.

Kľúčovým je koncept celoživotného učenia (sa), ktoré predstavuje edukačné činnosti a aktivity, ktorých cieľom je skvalitňovanie osobnosti učiaceho sa, zlepšovanie jeho vedomostí, zručností, návykov, získavanie kompetencií a spôsobilostí (Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, 2000). Celoživotné učenie môže tiež „významne prispieť k vzdelávaniu súdne, kriticky a nezávisle mysliacich občanov s vedomím vlastnej dôstojnosti a s rešpektom k právam a slobodám ostatných, ktorí môžu rozvíjať demokraciu a občiansku spoločnosť“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s.46).

V zmysle jednotlivých kategórií celoživotného učenia môžeme povedať, že občianske vzdelávanie dospelých sa rozvíja primárne v neformálnom vzdelávaní. Vychádzame pritom aj z medzinárodných dokumentov definujúcich neformálne vzdelávanie ako aktivity prebiehajúce popri hlavnom prúde vzdelávania.

Problematika terminologickej a systémovej nejednotnosti sa odráža aj v samotnej charakteristike občianskeho vzdelávania dospelých. Definície

občianskeho vzdelávania dospelých sa líšia najmä z pohľadu jednotlivých autorov a ich vnímania občianskeho vzdelávania. Beneš (2014, s.156) definuje politické a občianske vzdelávanie ako „organizované vzdelávanie za účelom racionálneho pochopenia politického diania a vytvorenia kompetencií, umožňujúcich sa v politickej oblasti orientovať a participovať na verejnom živote.“ Túto definíciu je možné doplniť o charakteristiku od Birzea (2000), ktorý občianske vzdelávanie vníma ako praktické činnosti, ktoré napomáhajú mladým a dospelým lepšie sa pripraviť na aktívnu účasť v demokratickom živote. Zároveň možno hovoriť o „formovaní vedomia práv a povinností osôb v ich rolách občianskych, politických, spoločenských a rodinných a spôsob, ako tieto roly zodpovedne plniť“ (Veteška, 2010, s. 22). Veteška dodáva, že občianske vzdelávanie v sebe zahŕňa vzdelávanie vo verejných otázkach, ktoré je orientované na uspokojovanie spoločenských potrieb, ako aj potrieb občanov. Občianske vzdelávanie vytvára aj predpoklady pre kultiváciu človeka ako občana a jeho jednoduchšiu adaptáciu na meniace sa spoločenské, ekonomické a politické podmienky.

Občianske vzdelávanie teda definujeme ako: „výchovu, vzdelávanie, aktivity a činnosti podporujúce rozvoj občianskych kompetencií, aktívnej participácie v rámci komunity a spoločnosti, politickej gramotnosti a zároveň aktivity, ktoré pomáhajú mladým a dospelým získať hodnoty a zaujať postoje k aktuálnym politickým a spoločenským otázkam“ (Sládkayová, 2019, s. 12).

V koncepcii Pöggelerovej definície základných znakov vzdelávania dospelých v demokratickom štáte nachádzame prvky, ktoré prirodzene rezonujú s občianskym vzdelávaním:

- demokracia ako vzdelávacie spoločenstvo – slobodná a dobrovoľná účasť;
- vzdelávanie ako získanie kvalifikácií pre život;
- využitie informácií – orientácia v sprostredkovaných informáciách a ich kritické spracovanie;
- prebudenie humanity a spolupatričnosti;
- rovnováha medzi profesiou a voľným časom (kritické myslenie);
- zvyšovanie vzdelanostnej úrovne (Čornaničová et al., 2005, s. 27).

Súčasný znaky zahŕňajú voľnočasový charakter, vonkajšiu motiváciu a otvorenosť. Kopecký (2010, s. 142–143) dopĺňa šesť atribútov, a to dobrovoľnosť, pestrosť, otvorenosť, odolnosť voči inštitucionalizácii, vzájomnosť a orientáciu na konanie.

Špecifiká občianskeho vzdelávania spočívajú v jeho praxou orientovanej otvorenosti a demokratickom spoločenstve, ktoré podporuje kritické spracovanie informácií. Tento rozmer je v digitálnom veku kľúčový pre

prepojenie s mediálnou gramotnosťou, ktorá poskytuje nástroje na overovanie zdrojov, odhaľovanie manipulácií a efektívnu komunikáciu v online priestore. Integrácia mediálnej gramotnosti tak posilňuje občiansku participáciu a odolnosť voči informačným hrozbám.

Za kľúčové považujeme aj poznanie princípov občianskeho vzdelávania. Tieto princípy boli prijaté v roku 1976 počas konferencie v Beustelsbachu (Protivinský, Dokulilová & Čáp, 2013). Prvým princípom je občianske vzdelávanie **bez indoktrinácie**, teda prostredníctvom občianskeho vzdelávania sa nesmie manipulovať jednotlivcami, naopak má podporovať vzdelávaného k tvorbe vlastného úsudku. Druhým princípom je **vyváženosť**, čo znamená, že občianske vzdelávanie nesmie zjednodušovať a zamlčovať kontroverzné témy, ktoré sú predmetom spoločenskej, politickej alebo vedeckej diskusie. Posledným princípom občianskeho vzdelávania je **podpora samostatného myslenia**, kde prostredníctvom občianskeho vzdelávania rozvíjame schopnosť analyzovať spoločenskú a politickú situáciu z vlastnej pozície (Schiele & Schneider, 1977 In Protivinský, Dokulilová & Čáp, 2013, s.25). Dodržiavanie týchto princípov vytvára hranicu medzi občianskym vzdelávaním a manipuláciou, či propagandou prostredníctvom vzdelávania.

Všeobecné charakteristiky ovplyvňujú najmä príležitosti, v ktorých sa môže jednotlivec uplatniť so svojimi občianskymi kompetenciami a tým zároveň modifikuje konkrétne prejavy aktívneho občianstva. Na druhej strane, osvojenie si občianskych kompetencií nemusí bezprostredne viesť k aktívnemu občianstvu, nakoľko do procesu formovania aktívneho občana a občianstva vstupujú aj rôzne bariéry. Príkladom takejto bariéry môže byť prílišná uzavretosť štátnej správy alebo nadmerná administratívna náročnosť pri realizácii občianskych aktivít. Samotný vzdelávací proces dosahuje najskôr individuálne výstupy, ktoré dávajú priestor vzniku spoločenských výstupov.

Európska komisia v štúdiu *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education* (De Weerd et al., 2005) identifikuje kľúčové indikátory aktívneho občianstva a občianskeho vzdelávania:

Tabuľka 8 Indikátory aktívneho občianstva a občianskeho vzdelávania

indikátory aktívneho občianstva	indikátory občianskeho vzdelávania
Dobrovoľná činnosť v organizácii	Vedomosti: faktické, funkčné, pozadie
Organizované aktivity pre komunitu	Postoje: politická účinnosť, dôvera, záujem
Účasť vo voľbách	Hodnoty: tolerancia, nenásilie, ľudské práva
Zapojenie do politickej strany	Zručnosti: kritické čítanie, debata, písanie, počúvanie
Zapojenie do záujmovej skupiny	Sociálne: empatia, sociálne zručnosti
Nenásilné formy protestu	
Zapojenie do verejnej debaty	

Zdroj: upravené podľa Smékal a kol. 2010. Analýza občianskeho vzdelávania dospelých. Centrum občianskeho vzdelávania.

Špecifiká občianskeho vzdelávania spočívajú v rozvoji osobnostných (kritické myslenie, empatia, asertivita), sociálnych (poznatky o právach, politických štruktúrach) a praktických kompetencií (debatné zručnosti), ktoré umožňujú aktívnu participáciu.

Prepojenie s mediálnou gramotnosťou je kľúčové v konkrétnych indikátoroch: kritické čítanie, kritické počúvanie a zapojenie do verejnej debaty, kde mediálne kompetencie (overovanie zdrojov, odhaľovanie manipulácií) posilňujú schopnosť občana efektívne komunikovať v digitálnom priestore a odolne reagovať na informačné hrozby. Tým sa napĺňa cieľ – formovanie aktívneho, kriticky mysliaceho občana.

Cieľ občianskeho vzdelávania dospelých

Ako uvádzame v predchádzajúcom texte, občianske vzdelávanie má svoj všeobecný cieľ – formovanie aktívneho občana. Cieľom výchovy *k demokratickému občianstvu* (O'Shea, 2012) je „podpora demokracie a ľudských práv.“ Okrem tohto cieľa sú definované aj čiastkové ciele, ktoré súvisia s procesom celoživotného učenia sa: *participácia, partnerstvo, sociálna súdržnosť, zodpovednosť, rovnaký prístup, rovnosť, solidarita*. Autorka ďalej poukazuje na fakt, že výchova k demokratickému občianstvu predstavuje súbor aktivít, ktoré pomáhajú dospelým (rovnako aj deťom a mládeži) aktívne a zodpovedne participovať v rozhodovacích procesoch a je zameraná na získavanie, aplikovanie a šírenie vedomostí, hodnôt a zručností, ktoré sú

bezprostredne spojené s demokratickými princípmi. Prikláňame sa teda k Veldhuis (1997, s. 8), ktorý píše, že cieľom občianskeho vzdelávania je „stimulovať aktívnu účasť občanov v občianskej spoločnosti a v politickom rozhodovaní v rámci ústavnej demokracie“.

V rámci občianskeho vzdelávania medzinárodné dokumenty zdôrazňujú nasledovné ciele:

- zabezpečiť, aby deti a mladí ľudia získali sociálne, občianske a interkultúrne kompetencie prostredníctvom propagovania demokratických hodnôt a základných práv, sociálnej inklúzie a nediskriminácie, ako aj prostredníctvom aktívneho občianstva;
- **posilniť kritické myslenie a mediálnu gramotnosť, obzvlášť v oblasti internetu a sociálnych sietí tak, aby sa vyvinula odolnosť voči všetkým formám diskriminácie a indoktrinácie;**
- podporiť vzdelávanie znevýhodnených detí a mladých ľudí, aby sa zabezpečilo, že je systém vzdelávania a odbornej prípravy orientovaný na ich potreby;
- propagovať interkultúrny dialóg cez všetky formy vzdelávania v kooperácii s inými relevantnými politikami a zainteresovanými stranami (European Association for the Education of Adults, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

V dokumente *Citizenship Education in Europe* (EACEA, 2012) sa okrem definovania cieľov stretávame aj s *klasifikáciou zručností*, ktoré je možné prostredníctvom naplnenia cieľov občianskeho vzdelávania získať:

- *občianske zručnosti* (participácia v spoločnosti prostredníctvom dobrovoľníctva, ovplyvňovanie verejnej politiky cez voľby a petície);
- *sociálne zručnosti* (žiť a pracovať spoločne, riešenie konfliktov);
- *komunikačné zručnosti* (počúvanie, porozumenie a zapájanie sa do diskusií);
- *interkultúrne zručnosti* (tvoriť interkultúrny dialóg a uznávať kultúrne odlišnosti).

Na základe analýzy jednotlivých definícií cieľov občianskeho vzdelávania môžeme konštatovať, že cieľom takého vzdelávania by malo byť formovanie takého občana, ktorý sa dokáže prispôbiť aktuálnym zmenám a situáciám v spoločnosti a vie na nich adekvátne reagovať (migračná kríza, nárast extrémizmu a podobne). Rovnako by malo občianske vzdelávanie dospelých odovzdávať demokratické hodnoty, naučiť dospelých kriticky myslieť a participovať na dianí v spoločnosti (v online priestore aj v reálnom živote).

Obsah občianskeho vzdelávania dospelých

Obsah, ako kategória kurikula vzdelávania dospelých, sa vyznačuje značnou dynamickosťou, obzvlášť v oblasti občianskeho vzdelávania dospelých. Obsahové témy vychádzajú najmä z aktuálnej spoločenskej situácie, či už na národnej alebo medzinárodnej úrovni. V rámci obsahových tém dokážeme definovať dve skupiny tém – tradičné a moderné. Do skupiny tradičných obsahových tém môžeme zaradiť témy, ktoré sa v občianskom vzdelávaní objavujú pravidelne, bez ohľadu na aktuálnu spoločenskú situáciu. Medzi takéto témy patrí oblasť *ľudských práv, demokracie, tolerancie, národnej a európskej príslušnosti, globalizácie, ekológie*, ktoré sa objavujú už niekoľko rokov ako hlavné témy občianskeho vzdelávania.

Okrem cieľov, na charakteristiku obsahového zamerania pôsobia, podľa dokumentu *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives* (UNESCO, 2015), aj definované atribúty, ktoré má spĺňať každý účastník občianskeho vzdelávania dospelých. Medzi tieto atribúty patrí: *informovanosť a kritická gramotnosť; sociálna prepojenosť a rešpektovanie rozmanitosti; etická zodpovednosť a angažovanosť*. Tento dokument jednotlivé obsahové témy ďalej člení podľa veku a špecifikuje ďalšie obsahové zameranie občianskeho vzdelávania.

Občianske vzdelávanie dospelých môže v tejto súvislosti pôsobiť ako nástroj na elimináciu negatívnych vplyvov spoločenských javov a zároveň pomôcť k dosiahnutiu pozitívnych hodnôt v spoločnosti. Občianske vzdelávanie, najmä z hľadiska jeho obsahového zamerania, by malo byť neodmysliteľnou súčasťou celého procesu vzdelávania dospelých, či už formálneho alebo neformálneho, a tvorí tak jeho integrálnu a neodmysliteľnú súčasť.

Formy a metódy občianskeho vzdelávania dospelých

Formy a metódy občianskeho vzdelávania dospelých vychádzajú z Birzeovej pyramídy (2000), ktorá rozlišuje päť modelov: *experienciálne učenie* založené na osobných skúsenostiach bez formálneho hodnotenia, *kola-boratívne učenie* zamerané na tímovú spoluprácu a zdieľanie cieľov, *interkultúrne učenie* postavené na kultúrnom relativizme a vzájomnosti, *akčné učenie* orientované na projektové ciele so zodpovednosťou účastníkov, ako aj *kontextové učenie* začleňujúce jednotlivca do kultúrnych odkazov komunity. Tieto modely inšpirujú realizáciu foriem občianskeho vzdelávania, vrátane *service learningu* integrujúceho teóriu s komunitnou praxou, *action civics* zameraného na politickú participáciu či *diskusného vzdelávania* prostredníctvom debát a simulácií (Levine, 2018).

Najefektívnejšie sú praktické metódy ako diskusie, workshopy, exkurzie a problémové učenie, doplnené modernými prístupmi vrátane World Café, Sokratovho dialógu, Design Thinking či Problem-Based Learning, s využitím sociálnych sietí pre kampane a akčné dni (EPALE, 2019). Interaktívne metódy aktivizujúce účastníkov naplňajú ciele učiť sa konať a žiť spoločne (UNESCO, 1996), čím podporujú rozvoj občianskych kompetencií v osobnom, pracovnom aj spoločenskom kontexte.

1.5.2 *Digitálne občianstvo*

Digitálne občianstvo úzko súvisí s mediálnou gramotnosťou ako jej neoddeliteľná súčasť v rámci občianskeho vzdelávania dospelých. Zatiaľ čo mediálna gramotnosť umožňuje jednotlivcom kriticky pristupovať k mediálnym obsahom, digitálne občianstvo rozširuje tento koncept a znamená „aktívne sa zapojiť do rôznych činností – od tvorby a zdieľania obsahu cez hranie hier a socializáciu až po komunikáciu, učenie a prácu“ (Rada Európy, 2022).

Rozsah a produktivita online aktivít dosiahli takú úroveň, že sa od jednotlivcov očakáva, že budú v online priestore vystupovať s rovnakou mentalitou, habitom a kultúrou ako v tradičnom offline prostredí (Schmidt, Moldabaeva, Horniaková & Prochádzka, 2022). Tieto očakávania vytvorili priestor pre vznik koncepcie digitálneho občianstva. Podstatou digitálneho občianstva je bezpečné a vedomé používanie technológií a internetu. V strede záujmu je človek a jeho zručnosti prispievajúce k lepšej komunite či spoločnosti, a to online alebo offline. Vďaka technologickým inováciám sa v posledných rokoch mnohé oblasti presunuli do digitálneho priestoru. Digitálne občianstvo teda zahŕňa širokú škálu aktivít, od vytvárania obsahu online, cez jeho prijímanie, zdieľanie, hranie, socializáciu, učenie či prácu. Cieľom tohto prístupu je rozvíjať tie kompetencie, ktoré pomáhajú digitálnym občanom aktívne participovať na dianí v spoločnosti (DigiQ, n.d.).

Digitálny občan je informovaný, dokáže vyhľadávať, hodnotiť a spravovať informácie, rozumie komplexným spoločenským otázkam z viacerých perspektív a prijíma informované rozhodnutia. Digitálneho občana nemôžeme vnímať len ako používateľa technológií, ale aj ako aktívneho účastníka spoločenského života, ktorý vie využívať svoje kompetencie na pozitívnu zmenu, či už na internete alebo mimo neho, v susedstve aj vo svete (Rada Európy, 2022). Z tohto dôvodu je dôležité, aby takýto občan bol zároveň aj mediálne gramotný. Mediálna gramotnosť je kľúčovou zručnosťou, ktorá posilňuje digitálne občianstvo ako také. V tomto kontexte ju vnímame práve cez elimináciu vplyvu fake news, dezinformácií a iných online hrozieb na

jednotlivca, ako aj v kontexte budovania povedomia o bezpečnom správaní sa v online priestore.

V kontexte prepojenia mediálnej gramotnosti a občianskeho vzdelávania dospelých, môžeme digitálne občianstvo vnímať ako širší rámec, v ktorom mediálna gramotnosť tvorí základ pre rozvoj kritického myslenia, digitálnych zručností a etického správania sa v online prostredí, čo predstavuje nevyhnutné a kľúčové zručnosti pre efektívne zapájanie sa do diania v online aj offline priestore.

Ribble & Bailey (2007) opisujú digitálne občianstvo ako súbor deviatich prvkov:

1. digitálna etiketa
2. digitálny prístup
3. digitálne právo
4. digitálna gramotnosť
5. digitálna komunikácia
6. digitálny obchod
7. digitálne práva a povinnosti
8. digitálne zdravie a wellness
9. digitálna bezpečnosť

V tejto súvislosti považujeme za dôležité podotknúť, že Ribble & Bailey nezahŕňajú do svojho konceptu aspekty občianstva, ktoré sa spájajú s demokratickým inkluzívnym životom, konkrétne v kontexte aktívneho zapojenia sa do života komunity a pocitu spolupatričnosti. Napriek tomu môžeme túto koncepciu považovať za určité východisko pri ďalšom definovaní digitálneho občianstva.

Neodmysliteľnú súčasť digitálneho občianstva predstavujú aj jednotlivé kompetencie, ktoré môžeme definovať cez európsky rámec DigComp 3.0 (Cosgrove & Cachia, 2025), ktorý definuje 5 základných oblastí, ktoré sú potrebné v kontexte digitálnych kompetencií:

- **vyhľadávanie informácií, hodnotenie a riadenie** (vyhľadávanie, hodnotenie a správa digitálnych informácií a dát, schopnosť kriticky posúdiť relevantnosť zdrojov a obsahu)
- **komunikácia a spolupráca** (efektívna interakcia a spolupráca cez digitálne technológie, zdieľanie informácií, občianska participácia cez digitálne nástroje, správa digitálnej identity, rešpektovanie digitálnej etikety)
- **tvorba digitálneho obsahu** (vytváranie, úprava a integrácia digitálneho obsahu, pochopenie autorských práv a licenčných podmienok, základné programovanie)

- **bezpečnosť, pohoda a zodpovedné používanie** (ochrana zariadení, osobných údajov a súkromia, digitálna pohoda a podpora wellbeingu, kybernetická bezpečnosť, environmentálne povedomie v digitálnom prostredí)
- **identifikácia a riešenie problémov** (identifikácia a riešenie digitálnych problémov, identifikácia potrieb a digitálne technologické reakcie, využívanie digitálnych nástrojov na kreatívne riešenie problémov, adaptabilita na nové technológie, kritické myslenie).

Okrem technických zručností je samozrejme dôležitý aj rozvoj tzv. mäkkých zručností, medzi ktoré môžeme, v tomto kontexte, zaradiť kritické a analytické myslenie, etické správanie a schopnosť adaptovať sa na rýchlo meniace sa prostredie (v online aj offline kontexte). Tieto kompetencie umožňujú jednotlivcom nielen efektívne využívať digitálne technológie, ale aj zodpovedne a aktívne sa zapájať do spoločenského a občianskeho života v digitálnej dobe, čím sa stávajú plnohodnotnými občanmi.

Pre efektívne napĺňanie podstaty digitálneho občianstva je potrebné venovať pozornosť aj princípom digitálneho občianstva, ktoré je potrebné dodržiavať. Vychádzajúc z platforiem DigiQ a storyboardthat.com, ktoré sa venujú aj tejto problematike, ako aj z medzinárodných dokumentov vieme definovať nasledovné princípy digitálneho občianstva:

1. **bezpečnosť a ochrana súkromia** – digitálny občan chráni svoje osobné údaje a súkromie, pozná riziká online prostredia a vie, ako sa pred nimi brániť (napr. pred kyberšikanou, podvodmi);
2. **rešpekt a etika** – správanie sa v digitálnom priestore je založené na rešpekte k druhým, etickom používaní obsahu a technológií, vyhýbaní sa nenávisťným prejavom či šíreniu dezinformácií;
3. **práva a povinnosti** – digitálny občan pozná svoje práva (napr. právo na prístup k informáciám, slobodu prejavu) aj povinnosti (napr. rešpektovanie autorských práv, zodpovednosť za vlastné konanie);
4. **inklúzia a rovnosť prístupu** – digitálne občianstvo podporuje rovnosť príležitostí, prístup k technológiám a digitálnym službám pre všetkých bez ohľadu na vek, pôvod či sociálny status;
5. **aktívna participácia a spolupráca** – digitálny občan sa aktívne zapája do online komunity, spolupracuje s ostatnými, prispieva k riešeniu spoločenských problémov a participuje na verejných diskusiách;
6. **kritické a tvorivé myslenie** – schopnosť vyhľadávať, analyzovať a hodnotiť informácie, rozpoznávať dezinformácie a tvoriť vlastný obsah zodpovedne;

7. **digitálne zdravie a wellbeing** – uvedomovanie si vplyvu digitálnych technológií na svoje psychické a fyzické zdravie, udržiavanie rovnováhy medzi online a offline životom.

Rozvoj digitálneho občianstva je kľúčový pre zabezpečenie inkluzívnej a prosperujúcej spoločnosti v digitálnej ére. Pomáha jednotlivcom plne využívať príležitosti, ktoré digitálne technológie ponúkajú, zároveň minimalizovať riziká a negatívne dopady spojené s používaním internetu a sociálnych médií.

1.6 Modely rozvoja mediálnej gramotnosti

Rozvoj mediálnej gramotnosti predstavuje kľúčový pilier súčasného vzdelávania, ktoré reaguje na dynamicky sa meniace mediálne prostredie, digitalizáciu komunikácie a pluralitu informačných zdrojov. S rastúcim vplyvom digitálnych médií na každodenný život jednotlivcov aj spoločnosti narastá potreba systematického rozvíjania kompetencií, ktoré umožňujú porozumieť, analyzovať, hodnotiť a aktívne tvoriť mediálne obsahy. Mediálna gramotnosť sa preto stáva nielen súborom technických zručností, ale aj komplexnou schopnosťou orientácie v mediálnom priestore z hľadiska kognitívneho, etického i občianskeho.

Na tento účel boli v teoretickej literatúre i v pedagogickej praxi vyvinuté rôzne modely rozvoja mediálnej gramotnosti, ktoré sa snažia kategorizovať jej základné zložky a navrhnúť pedagogické rámce ich implementácie. Tieto modely ponúkajú rôzne pohľady na mediálnu gramotnosť – od kognitívnych a analytických schopností, cez digitálnu participáciu, až po hodnotové dimenzie zodpovedného občianstva.

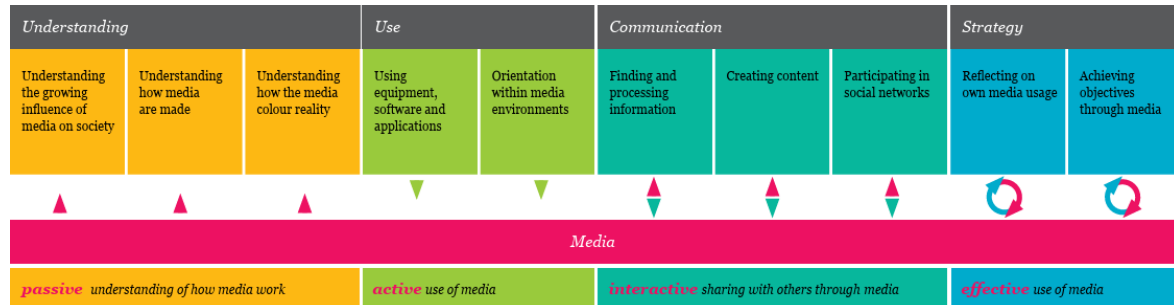
V nasledujúcom texte budú predstavené vybrané modely rozvoja mediálnej gramotnosti, ktoré majú potenciál obohatiť kurikulum občianskeho vzdelávania a poskytnúť rámec na systematickú prácu s médiami v edukácii.

1. Model desiatich kompetencií mediálnej gramotnosti

Model 10 kompetencií mediálnej gramotnosti, ktorý v roku 2013 predstavila sieť Mediawijzer.net na zasadnutí Expertnej skupiny pre mediálnu gramotnosť v Bruseli, predstavuje jeden z najkomplexnejších európskych rámcov na rozvoj mediálnej gramotnosti. Tento model poskytuje systematickú štruktúru pre pochopenie a rozvoj mediálnych kompetencií ako súboru vedomostí, zručností, postojov a reflexívnych stratégií, ktoré jednotlivcom

umožňujú efektívne, bezpečne a zodpovedne fungovať v mediálne sprostredkovej realite (Mediawijzer.net, 2013).

Obrázok 2 Model 10 kompetencií mediálnej gramotnosti



Zdroj: *Netwerk Mediawijsheid. (2013). 10 media literacy competences.*

Model nepredstavuje uzavretý zoznam, ale otvorený kompetenčný rámec, ktorý sa dá uplatniť v rôznych vekových skupinách, vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní, a je silne prepojený s konceptom celoživotného učenia a občianskej participácie.

Model je členený do štyroch hlavných oblastí, ktoré predstavujú základné piliere mediálnej gramotnosti:

1. **Porozumenie** – táto dimenzia sa zameriava na rozvoj schopnosti chápať štruktúru a fungovanie médií, ako aj ich spoločenský dopad. Ide najmä o:
 - pochopenie rastúceho vplyvu médií na spoločnosť, politiky a kultúru;
 - porozumenie spôsobu, akým sú mediálne obsahy konštruované a ako ovplyvňujú naše vnímanie reality;
 - kritickú reflexiu reprezentácie reality v médiách, vrátane stereotypov, zjednodušení a manipulácií.
2. **Ovládanie a využívanie** – druhá oblasť sa týka technickej a funkčnej gramotnosti – schopnosti používať mediálne technológie, nástroje a digitálne platformy. Zahŕňa:
 - zručnosti v používaní hardvéru, softvéru a aplikácií;
 - orientáciu v mediálnom prostredí;
 - adaptabilitu a schopnosť reagovať na technologické zmeny.
3. **Komunikácia** – komunikačná dimenzia zdôrazňuje interaktívny rozmer mediálnej gramotnosti. Ide o schopnosti, ktoré umožňujú jednotlivcom:
 - vyhľadávať, analyzovať a triediť informácie;

- vytvárať a publikovať mediálny obsah (textový, audiovizuálny);
 - zúčastňovať sa komunikácie prostredníctvom sociálnych sietí a digitálnych platforiem;
 - rešpektovať komunikačné normy a etiku online priestoru.
4. **Stratégia** – posledná dimenzia sa týka reflexívnej a účelovej zložky mediálnej gramotnosti. Zameriava sa na:
- vedomé a kritické plánovanie vlastného mediálneho správania;
 - využívanie médií na dosahovanie osobných, vzdelávacích a občianskych cieľov;
 - monitorovanie a sebahodnotenie vlastného mediálneho pôsobenia.

Model predstavuje jeden z mála prístupov, ktorý prepája technické, kritické, tvorivé aj strategické aspekty mediálnej kompetencie v logickom a ucelenom rámci. Jeho implementácia do občianskeho vzdelávania je mimoriadne efektívna, pretože umožňuje:

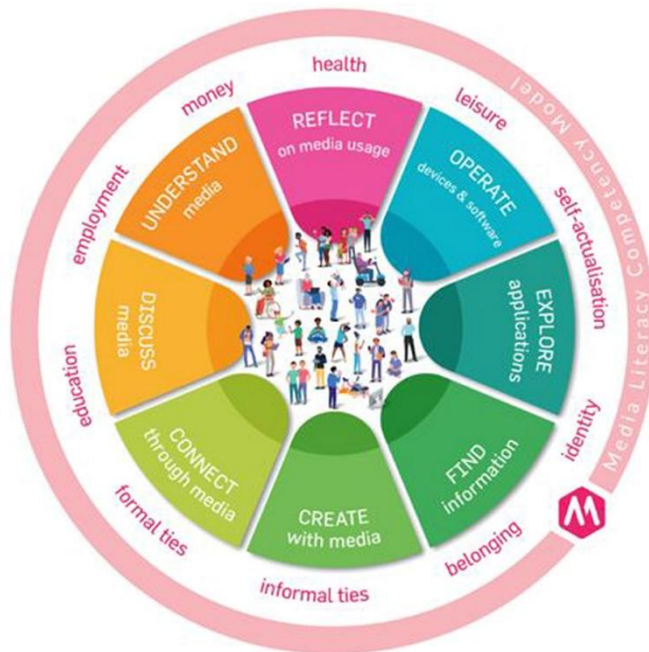
- nielen kriticky prijímať mediálne obsahy, ale aj aktívne ich tvoriť a hodnotiť;
- rozvíjať mediálnu sebareguláciu, digitálnu zodpovednosť a etiku participácie;
- nadobúdať nástroje na orientáciu v pluralitnom mediálnom prostredí, ktoré ovplyvňuje demokratické rozhodovanie, hodnotové postoje a spoločenskú kohéziu.

Model je navyše v súlade s princípmi rámcov EÚ pre digitálnu gramotnosť (DigComp) a kompetencie pre demokratickú kultúru (Council of Europe, 2018), čím predstavuje výborný most medzi mediálnou výchovou a širším občianskym vzdelávaním.

2. Dutch model of media literacy

Holandský model mediálnej gramotnosti predstavuje komplexný prístup k rozvoju mediálnych kompetencií v digitálne prepojenej spoločnosti. Jeho aktuálna podoba vychádza z rámca Mediawijsheid Competentiemodel 2013, ktorý bol vyvinutý národnou platformou Netwerk Mediawijsheid – centrálnou inštitúciou pre mediálnu výchovu v Holandsku. Tento model chápe mediálnu gramotnosť ako dynamický súbor kompetencií, ktoré jednotlivci potrebujú na to, aby sa dokázali vedome, kriticky a aktívne pohybovať v mediálne sprostredkovanom svete (Netwerk Mediawijsheid, 2021).

Obrázok 3 The Dutch media literacy competency model 2021



Zdroj: *Netwerk Mediawijsheid. (2021). The Dutch media literacy competency model.*

Model je štruktúrovaný do dvoch prepojených vrstiev. Vnútornú vrstvu tvorí osem kľúčových mediálnych kompetencií, ktoré sú zamerané na individuálne schopnosti a zručnosti občana v kontakte s médiami. Ide o tieto kompetencie: (1) ovládanie zariadení a softvéru, (2) objavovanie a experimentovanie s mediálnymi možnosťami, (3) vyhľadávanie informácií, (4) tvorba mediálnych obsahov, (5) nadväzovanie kontaktov prostredníctvom médií, (6) diskusia o médiách, (7) porozumenie médiám a ich kritické hodnotenie a (8) reflexia vlastného mediálneho správania. Tento súbor kompetencií kombinuje technickú, kognitívnu, hodnotovú a sociálnu rovinu mediálnej gramotnosti a vychádza z poznatkov kognitívnej psychológie, mediálnych štúdií i výchovno-vzdelávacích modelov.

Z hľadiska inovácií je dôležité zdôrazniť zaradenie dvoch nových kompetencií v porovnaní s predchádzajúcou verziou modelu z roku 2012 – konkrétne ide o kompetencie „objavovanie a experimentovanie“ (exploreren) a „diskusia o médiách“ (discussiëren). Tým sa model posúva od čisto individuálneho a technického chápania mediálnej gramotnosti smerom k interaktívnemu a demokraticky orientovanému prístupu, ktorý zohľadňuje aj spoločenský rozmer mediálnych praktík.

Vonkajšia vrstva modelu predstavuje desať oblastí každodenného života, v ktorých sa mediálne kompetencie uplatňujú: zdravie, voľný čas, sebarozvoj,

identita, sociálne väzby, osobné vzťahy, spoločenské väzby, vzdelávanie, práca a financie. Táto dimenzia reflektuje význam mediálnej gramotnosti ako prostriedku na dosahovanie životných cieľov a posilňovanie osobnej i občianskej autonómie. Model teda chápe mediálnu gramotnosť nie ako izolovaný súbor zručností, ale ako súčasť širšieho spektra životných kompetencií, ktoré umožňujú jednotlivcom aktívne participovať na spoločenskom dianí.

Holandský model je významný aj z hľadiska aplikovateľnosti v občianskom vzdelávaní, keďže zdôrazňuje schopnosť reflektovať mediálne prostredie, diskutovať o mediálnych obsahoch a vedome pristupovať k tvorbe aj prijímaniu médií. Posilňuje tak zručnosti súvisiace s demokratickým občianstvom, ako sú kritické myslenie, argumentácia, zodpovedné rozhodovanie a etické používanie médií. Jeho interdisciplinárny rámec ho predurčuje na využitie v rôznych typoch vzdelávania – od základného až po celoživotné učenie – a poskytuje učiteľom i tvorcom kurikula konkrétny nástroj na plánovanie mediálnej výchovy.

3. Model základných kompetencií mediálnej gramotnosti podľa Hobbs

Medzi súčasné prístupy k mediálnej gramotnosti patrí aj model základných kompetencií, ktorý formulovala americká výskumníčka Hobbs. Tento rámec bol vyvinutý v reakcii na potrebu integrovať mediálnu gramotnosť do formálneho vzdelávania, pričom kladie dôraz na aktívne a kritické zapojenie jednotlivca do mediálneho prostredia (Hobbs, 2010).

Obrázok 4 Model základných kompetencií mediálnej gramotnosti podľa Hobbs



Zdroj: Hobbs, R. (2025). *Teachers Guide. Media Literacy in Action, 2nd edition*. Rowman & Littlefield.

Model pozostáva z piatich základných kompetencií, ktoré predstavujú vzájomne prepojené oblasti mediálneho správania jednotlivca:

1. prístup – schopnosť nájsť a efektívne pristupovať k médiám a mediálnym zdrojom. Táto kompetencia zahŕňa technickú zdatnosť pri používaní digitálnych zariadení, orientáciu v rôznych druhoch médií a rozpoznanie relevantných informačných kanálov.
2. analýza – schopnosť skúmať, interpretovať a rozkladať mediálne obsahy s cieľom pochopiť ich štruktúru, význam, rétorické stratégie, ako aj kontext ich vzniku.
3. hodnotenie – schopnosť kriticky posúdiť dôveryhodnosť, presnosť, účel a potenciálne dopady mediálneho obsahu. Hodnotenie sa opiera o normy etického posudzovania a reflexie vlastných postojov.
4. tvorba – schopnosť samostatne produkovať mediálne obsahy v rôznych formátoch (text, obraz, video, zvuk) a s využitím rôznych technológií. Táto kompetencia má tvorivý i participatívny rozmer.
5. konanie – schopnosť zodpovedne konať v mediálnom priestore, zdieľať, participovať a reagovať na mediálne výzvy ako aktívny občan. Táto dimenzia prepája mediálnu gramotnosť s občianskou angažovanosťou a demokratickými hodnotami.

Hobbs (2025) zdôrazňuje, že tieto kompetencie nepredstavujú lineárny proces, ale interaktívnu a cyklickú štruktúru, ktorá sa dynamicky prispôbuje situácii a kontextu. Model zároveň reflektuje to, čo autorka nazýva „civic intentionality“ – teda zámer spájať mediálnu gramotnosť so schopnosťou viesť verejný diskurz, klásť otázky a aktívne vstupovať do demokratických procesov prostredníctvom médií.

V kontexte občianskeho vzdelávania je model Hobbs mimoriadne cenný, pretože prepája technické, kognitívne, hodnotové a sociálne aspekty mediálneho správania. Rozvíja kritickú mediálnu kompetenciu, podporuje schopnosť rozoznávať manipulácie, formovať si vlastné postoje a vyjadrovať sa zodpovedným a etickým spôsobom. Týmto spôsobom sa mediálna gramotnosť stáva nielen nástrojom na zvládanie informačného prebytku, ale aj kľúčovou zložkou aktívneho občianstva.

Modely rozvoja mediálnej gramotnosti predstavujú cenné nástroje na systematické uchopenie komplexných kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre život v súčasnej digitálnej spoločnosti. Model 10 kompetencií mediálnej gramotnosti prináša systematický rámec, ktorý prepája technické, kognitívne, etické a participatívne aspekty mediálneho správania. Holandský model zas rozširuje mediálnu gramotnosť o dimenziu každodenného života a interakcie,

čím zdôrazňuje jej význam pre osobnú i občiansku autonómiu v digitálnej spoločnosti.

Osobitný prínos má aj model od Hobbs, ktorý definuje mediálnu gramotnosť prostredníctvom piatich kľúčových činností. Tento model kladie dôraz na aktívne a etické pôsobenie jednotlivca v mediálnom priestore a spája mediálnu gramotnosť s demokratickým občianstvom a kritickým myslením.

Spoločným menovateľom všetkých uvedených prístupov je presvedčenie, že mediálna gramotnosť nie je iba súborom technických zručností, ale predovšetkým reflexívna, etická a občianska kompetencia, ktorá má byť systematicky rozvíjaná v rámci vzdelávania. Rôznorodé modely umožňujú prispôsobenie výučby rôznym vekovým skupinám, vzdelávacím kontextom aj cieľom a predstavujú východisko pre kurikulárne inovácie najmä v oblasti občianskeho, digitálneho a mediálneho vzdelávania.

Pre pedagógov, tvorcov kurikula aj výskumníkov predstavujú tieto modely hodnotný rámec, v ktorom možno rozvíjať schopnosti mladých ľudí porozumieť médiám, komunikovať zodpovedne a kriticky sa podieľať na účasti v digitálnom priestore. Ich využitie je preto nevyhnutným krokom k budovaniu mediálne odolnej a demokratickej spoločnosti.

1.7 Mediálna gramotnosť ako kľúčová zručnosť pre profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách

Aj keď je pojem „pomáhajúca profesia“ zaužívaný, je ťažké stanoviť jeho jednotnú definíciu, a práve preto považujeme za potrebné ho objasniť hneď v úvode tejto podkapitoly. Ako už zo samotného slovného spojenia vyplýva, základom pre tieto profesie je pomoc druhým, či už jednotlivcom alebo skupinám. Michalík (2011) uvádza, že všeobecne môžeme hovoriť o profesiách, ktoré sú orientované na potreby človeka. Zároveň dodáva, že ich dôležitou črtou je aj spôsob konania voči druhému človeku, ktoré by malo byť zamerané na riešenie problémov, poskytovanie podpory a pomoci. Ďalším dôležitým znakom je aj zameranie sa na individuálne potreby jednotlivca.

Egan (2007) používa pojem „pomáhajúci“ ako opis tých, ktorí využívajú poradenstvo a pomocné zručnosti, ako hlavný prvok svojej práce. Na základe tejto charakteristiky môžeme medzi pomáhajúce profesie zaradiť poradcov, psychoterapeutov, ale aj ďalších odborníkov, ako sú mentori, záchranári, učitelia, či sociálni pracovníci a pedagógovia. Títo nevyhnutne nemusia vykonávať terapeutické zásahy, ale môžu pracovať spolu s ostatnými (napríklad pacienti, žiaci, klienti) v podpornom a pomocnom kontexte.

Pomáhajúcu profesiu je možné definovať ako profesionálnu interakciu medzi pomáhajúcim odborníkom a klientom, iniciovanú s cieľom podporiť rast alebo riešenie problémov fyzických, psychologických, intelektuálnych alebo emocionálnych stavov osôb vrátane medicíny, ošetrovateľstva, psychoterapie, psychologického poradenstva, sociálnej práce, vzdelávania alebo koučovania (Weiss & Muránský, 2020).

Matoušek (2003) rozdeľuje pomáhajúce profesie podľa pomáhania na prvý a druhý stupeň. Do prvého stupňa radí napríklad sociálnych pracovníkov, psychiatrov, psychológov, manželských poradcov a pod. Od týchto profesií sa očakáva, že sú schopné pomáhať ľuďom pri zvládaní ich sociálnych a emočných problémov. V druhom stupni pomáhania pôsobia profesionáli, ktorí sú v častom kontakte s klientmi, ktorí sa môžu nachádzať v krízovej situácii alebo ťažkostiach. Patria sem napríklad lekári, duchovní, zdravotné sestry, učitelia, konzultanti, lektori, policajti, probační úradníci a mnoho ďalších profesií. Matoušek (2003) ďalej poukazuje aj na to, že od takýchto pomáhajúcich profesií sa očakáva, že budú schopní svojim klientom pomôcť pri zvládaní problémových situácií, ktoré majú sociálny a emočný rozmer. Ako príklad uvádza tento autor lekárov, ktorí popri liečení pomáhajú svojim pacientom zvládnuť strach pred priebehom choroby alebo bolestivým vyšetrením. Učitelia popri učení môžu venovať pozornosť aj emocionálnemu a sociálnemu rozvoju svojich žiakov.

Ako je zrejmé z charakteristiky pomáhajúcej profesie, títo profesionáli a profesionálky sa vo svojej praxi stretávajú s rôznymi cieľovými skupinami. Okrem samotnej náplne svojej práce je priam až nevyhnutné, aby boli títo profesionáli a profesionálky schopní/é flexibilne reagovať na súčasné potreby cieľovej skupiny, s ktorou pracujú, ako aj flexibilne reagovať na vývoj spoločnosti ako takej. Ak hovoríme, že súčasný svet sa takmer v každej oblasti presúva do online priestoru, je potrebné aby aj profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách vedeli v tomto prostredí pracovať, komunikovať a poznali aj riziká, ktoré so sebou online svet prináša.

V tejto súvislosti považujeme za dôležité venovať pozornosť aj cieľovým skupinám, s ktorými sa profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách stretávajú. V kontexte predstavovanej problematiky môžeme o cieľových skupinách hovoriť v kontexte konceptu digital natives vs. digital migrants (v preklade digitálni domorodci vs. digitálni migranti).

Digitálni domorodci (digital natives) sú jednotlivci narodení po roku 1980 (väčšinou Millennials, Gen Z, Gen Alpha), ktorí vyrastali v digitálnom prostredí a intuitívne ovládajú technológie – smartfóny, sociálne siete, multitasking. Ich kognitívne procesy sú prispôsobené rýchlemu, vizuálnemu a

interaktívnemu vstupu informácií (Prensky, 2001). Môžeme povedať, že digitálni domorodci sa v online prostredí cítia príjemne, pohodlne, vedia sa v ňom pohybovať a sú vždy online. Rovnako tak uprednostňujú online komunikáciu pred offline. Stáva sa, najmä pri mladších generáciách, že používajú nové pojmy, resp. iný jazyk s častým používaním emotikonov.

*Digitálni migranti*⁶ (digital immigrants) sú jednotlivci, ktorí sa narodili pred rokom 1980, teda tí ktorí si technológie osvojili až v dospelosti. Títo jednotlivci preferujú offline komunikáciu (telefonáty, tlačené dokumenty), potrebujú čas na adaptáciu a cítia rezistenciu voči rýchlym zmenám (Prensky, 2001). Títo jednotlivci vyrastali bez počítačov a iných digitálnych technológií. Niektorí sa naučili s nimi žiť a prijali tieto technológie, niektorí majú stále voči technológiám nedôveru a udržuju si od nich odstup. Preto sú digitálni migranti ohrozenou skupinou, pri ktorej môže dôjsť k tzv. digitálnemu vylúčeniu a je viac ako potrebné sa tejto cieľovej skupine venovať a pracovať s ňou, práve v oblasti mediálnej gramotnosti a začlenenia do modernej „digitálnej“ spoločnosti.

Pre lepšie porozumenie rozdielom medzi digitálnymi domorodcami a digitálnymi migrantmi uvádzame nasledovnú tabuľku, ktorá predstavuje základné charakteristické črty jednotlivých cieľových skupín.

Tabuľka 9 Charakteristické znaky digitálnych domorodcov a digitálnych migrantov

digitálni domorodci	digitálni migranti
<p>hodnotová orientácia: veľmi dôležitým bodom pre digitálnych domorodcov je „účel“: „Prečo by som to mal robiť? Akú udržateľnú pridanú hodnotu to prináša mne – a svetu?“ Toto sú otázky, ktoré si mladšie generácie kladú pri každej úlohe.</p>	<p>sú zameraní na ciele a štruktúrovanosť: digitálni migranti uprednostňujú štruktúru a ciele. Uprednostňujú vzdelávanie, ktoré je štruktúrované tak, aby študentov krok za krokom sprevádzali lekciami. Sú zameraní na úspešné absolvovanie vzdelávania.</p>
<p>sú vždy online: vďaka smartfónom je každý vždy pripojený na internet. Internet je prvým kontaktným bodom. Digitálni domorodci chcú mať prístup k obsahu odkiaľkoľvek a kedykoľvek.</p>	<p>uprednostňujú stálu kontaktnú osobu: zatiaľ čo digitálni domorodci hľadajú odpovede na otázky priamo na internete, digitálni migranti uprednostňujú stálu kontaktnú osobu. Táto kontaktná osoba by mala byť k dispozícii pre otázky a problémy a mala by študentov sprevádzať vzdelávaním.</p>

⁶ V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj prekladom digitálni prístahovalci.

<p>uprednostňujú online komunikáciu: veľká časť sociálnych kontaktov prebieha online, napr. prostredníctvom Messengeru, WhatsApp a iných sociálnych médií.</p>	<p>uprednostňujú offline komunikáciu: digitálni migranti uprednostňujú štandardné spôsoby komunikácie (tzv. face-to-face), prípadne komunikáciu prostredníctvom e-mailu.</p>
<p>používajú slová a emotikony inak: „Sus“, „IYKYK“ – mladšia generácia používa úplne iný jazyk. Aj emotikony majú úplne iný význam.</p>	<p>uprednostňujú „skutočný“ jazyk: digitálni migranti uprednostňujú celé vety a slová pred skratkami, emotikonmi a pod.</p>
<p>vyžadujú flexibilitu v učení: mladší študenti sa radšej učia vlastným tempom a chcú mať flexibilitu, aby mohli vzdelávanie dokončiť kedykoľvek sa im zachce.</p>	<p>potrebujú menej personalizácie: digitálni migranti uprednostňujú vzdelávanie bez množstva zbytočností a možností personalizácie – chcú sa zamerať na to podstatné.</p>
<p>preferujú rýchle a zábavné: digitálni domorodci potrebujú veci, informácie nájsť rýchlo a zároveň by to malo byť zábavné. Uprednostňujú zábavný obsah, ako sú infografiky alebo videá, ktoré musia robiť predovšetkým jednu vec: rýchlo sprostredkovať vedomosti.</p>	<p>radi sa sústredia na jednu vec: namiesto toho, aby ich rozptyľovalo množstvo rôznych vecí na obrazovke, uprednostňujú jasnú štruktúru textu a obrazu. To im umožňuje plne sa sústrediť na obsah.</p>
<p>uprednostňujú interaktivitu: namiesto frontálnej výučby uprednostňujú digitálni domorodci zážitok s využitím čo najväčšieho množstva technológií. Chcú interagovať s obsahom a sami získavať vedomosti.</p>	<p>potrebujú čas na oboznámenie sa s technológiami: digitálni migranti potrebujú obdobie na prispôbenie sa vzdelávaniu a technológiám, ktoré sa v rámci vzdelávania používajú. Preferujú skôr frontálny spôsob výučby.</p>

Zdroj: upravené podľa Kammermeir, J. (2022). *Digital natives vs. digital immigrants: How to inspire everyone.* <https://you-know.de/en/blog/digital-natives-vs-digital-immigrants/>

Kammermeir (2022) hovorí aj o tzv. tretej generácii v rámci online vzdelávania, ktorú nazýva *AI natives* (voľné preložené ako AI domorodci). Títo jednotlivci vyrastajú s ChatGPT, resp. inými AI asistentmi a adaptívnymi systémami alebo ich bezproblémovo integrovali do svojho každodenného vzdelávacieho a pracovného života. Táto skupina, prevažne z najmladšej generácie Z a nastupujúcej generácie Alpha, sa zásadne líši od digitálnych domorodcov v očakávaní konverzačných a personalizovaných vzdelávacích formátov. Zatiaľ čo digitálni domorodci chcú flexibilné a interaktívne učenie, AI domorodci očakávajú učenie na požiadanie prostredníctvom systémov

podporovaných AI, ktoré okamžite odpovedajú na ich konkrétne otázky. Sú zvyknutí na to, že sa im technológia prispôsobuje – nie naopak. To predstavuje ďalšiu výzvu pre vzdelávanie. Okrem digitálnych migrantov so štruktúrovanými vzdelávacími cestami a digitálnych domorodcov s flexibilnými formátmi, potrebujú AI domorodci adaptívne, konverzačné vzdelávacie systémy.

V kontexte pomáhajúcich profesií, ako aj predstavených cieľových skupín, s ktorými sa profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách stretávajú, nadobúda problematika mediálnej gramotnosti ešte väčšiu váhu. Odborníci v oblasti vzdelávania, poradenstva, sociálnej práce či psychológie zohrávajú významnú úlohu pri sprostredkovaní faktických informácií, formovaní postojov a podpore kritického myslenia u detí, mladých ľudí i dospelých. Ich schopnosť rozpoznať dezinformácie, pochopiť mechanizmy ich šírenia a efektívne komunikovať riziká spojené s informačnými manipuláciami sa preto stáva kľúčovou odbornou kompetenciou (Mihailidis & Viotty, 2017).

Nízka úroveň mediálnej gramotnosti u profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách môže so sebou prináša množstvo rizík:

- *šírenie dezinformácií, či iných informačných online hrozieb*: profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách môžu neúmyselne posúvať neoverené informácie (napr. pseudovedecké fakty, nepravdivé postupy, stratégie, konšpiračné teórie a pod.), čo zhoršuje stav najmä zraniteľných skupín (deti, rodiny v kríze, seniori a pod.);
- *narušenie dôvery v inštitúcie a intervencie*: prijímanie konšpiračných naratívov vedie k rezistencii klientov voči pomoci, strate autority profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách a neefektívnym intervenciám (napr. v kontexte prevencie);
- *echo chambers a filter bubbles*⁷: algoritmická personalizácia uzatvára profesionálov a profesionálky do informačných bublín, čím posilňuje predsudky, znižuje diverzitu pohľadov a bráni objektívnemu poradenstvu;
- *neefektívne intervencie*: nedostatok kompetencií na rozpoznávanie deepfakes, botov či manipulovaného obsahu a iných online informačných hrozieb oslabuje prácu s digitálnymi dôkazmi (virálne videá, sociálne siete) v rôznych oblastiach pomoci cieľovým skupinám (upravené podľa Lewis & Critelli, 2023; Young & Brady, 2022; Press Room, 2025).

Ako sme už naznačili v predchádzajúcom texte, rozvíjanie mediálnej gramotnosti nemožno chápať len ako technickú zručnosť spojenú s overovaním faktov. Ide o komplexný proces, ktorý zahŕňa aj hodnotové postoje – ako sú

⁷ Bližšie sme sa tejto problematike venovali pri charakterizovaní kritického myslenia, ako dôležitej súčasť mediálnej gramotnosti.

otvorenosť, rešpekt k pravde, zodpovednosť za vlastné zdieľanie informácií a schopnosť odolávať kognitívnym skratkám v náročných situáciách. Práve preto je nevyhnutné, aby sa vzdelávanie v oblasti mediálnej a informačnej gramotnosti stalo súčasťou systematickej prípravy aj budúcich profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách.

Mediálna gramotnosť sa v pomáhajúcich profesiách stáva nezastupiteľnou kľúčovou kompetenciou, ktorá premostí digitálnu priepasť medzi digitálnymi migrantmi, digitálnymi domorodcami a AI domorodcami. Nízka gramotnosť ohrozuje efektivitu intervencií, dôveru klientov a odolnosť voči informačným hrozbám, čo potvrdzujú riziká šírenia dezinformácií, echo chambers či neefektívne poradenstvo (Lewis & Critelli, 2023; Young & Brady, 2022).

Nasledujúca kapitola predstavuje autorský vzdelávací model KORA, ktorý komplexne reaguje na identifikované výzvy. Tento praktický rámec integruje mediálnu gramotnosť do andragogickej praxe profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách, rešpektujúc špecifiká vzdelávania dospelých. Model ponúka aktivity pre efektívne overovanie zdrojov, kritické myslenie a podporu aktívnej občianskej participácie.

2 ANDRAGOGICKÝ MODEL ROZVOJA MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI KORA

Ako sme už viackrát uviedli, mediálna gramotnosť je jednou z kľúčových kompetencií pre život v 21. storočí. Nadobudnutie tejto kompetencie sa neviaže len na formálne vzdelávanie, resp. školský systém vzdelávania, ale je potrebné ju vnímať v kontexte celoživotného učenia sa. Tieto skutočnosti, ako aj samotný aktuálny stav mediálnej gramotnosti dospelých, stáli za myšlienkou venovať sa tejto problematike aj z hľadiska empirického skúmania prostredníctvom vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0523/23 *Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých*.

Výsledkom empirického skúmania bolo vytvorenie originálneho andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti – KORA. V rámci vedecko-výskumného projektu bolo zrealizovaných niekoľko výskumných úloh, na základe ktorých bol vytvorený andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti:

- **teoretický výskum** – analýza odbornej literatúry a výskumov zameraných na mediálnu gramotnosť, obsahová analýza legislatívnych a strategických dokumentov, prehľadová štúdia publikovaných vedeckých štúdií, analýza existujúcich modelov rozvoja mediálnej gramotnosti;
- **kvalitatívny výskum** – fokusové skupiny zamerané na mladých dospelých a ich vnímanie mediálnej gramotnosti a fake news, ako jednej z aktuálnych online hrozieb.

Výsledkom zistení z realizovaného výskumu bola identifikácia 4 základných oblastí, ktoré je potrebné v rámci mediálnej gramotnosti rozvíjať a zdokonaľovať:

1. **definovanie mediálnej gramotnosti** – charakterizovanie samotného pojmu, porozumenie tomuto pojmu a jeho súčasťam, oboznámenie sa so zložkami mediálnej gramotnosti a porozumenie tomu, čo to znamená byť mediálne gramotný;
2. **zodpovedné/bezpečné správanie sa v online priestore** – ako sa správať v online priestore, čo je kľúčové, aké zručnosti sú potrebné;
3. **kritériá pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie** – ako postupovať pri posudzovaní dôveryhodnosti informácií, aké stratégie sú účinné, čo si všímať a pod.;
4. **stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti** – akými činnosťami a aktivitami rozvíjať mediálnu gramotnosť, vzdelávanie a seba vzde-

lávane v tejto oblasti, praktická aplikácia mediálnej gramotnosti v každodennom živote.

Vychádzajúc z princípov vzdelávania dospelých a jeho zákonitostí, sa predstavený model rozvoja mediálnej gramotnosti primárne orientuje na nadobudnutie praktických zručností, ktoré je možné využívať v každodennej praxi. Zároveň samotný model ponúka tipy na aktivity, ktoré môže dospelý jednotlivec vykonávať vo svojom voľnom čase v rámci sebvzdelávania.

Hlavným cieľom andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti je pripraviť dospelých na efektívne a kritické využívanie médií, najmä v kontexte eliminácie vplyvu fake news (ale aj dezinformácií, konšpirácií, HOAX a iných aktuálnych online hrozieb) a posilnenia demokratického myslenia. Tento model sa zameriava na rozvoj zručností a schopností potrebných pre aktívne a zodpovedné využívanie médií, čo zahŕňa kritické zhodnotenie informácií, identifikáciu dôveryhodnosti informácií a tvorivé vyjadrenie sa prostredníctvom médií. Cieľom je tiež upevnenie demokracie tým, že sa dospelí ľudia stanú informovanými a kriticky mysliacimi občanmi, ktorí môžu aktívne participovať na verejnom živote, a ktorých rozhodnutia sú založené na kvalitných informáciách.

Andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti KORA sa orientuje na aktívnu účasť dospelých v procese vzdelávania, resp. sebvzdelávania a sebarozvoja. V kontexte rozvoja mediálnej gramotnosti zdôrazňujeme najmä tieto oblasti:

1. Aktívna účasť:

- i. Dospelí sa aktívne zapájajú do procesu vzdelávania sa o mediálnej gramotnosti.
- ii. Dospelí sú motivovaní rozvíjať si kritické myslenie a analytické zručnosti.

2. Stavanie na skúsenostiach:

- i. Vzdelávanie sa zakladá na predchádzajúcich skúsenostiach a vedomostiach účastníkov.
- ii. Predchádzajúce skúsenosti sú využité na rozvoj nových zručností a vedomostí.

3. Fokus na praktickú aplikáciu:

- i. Model sa zameriava na praktickú aplikáciu mediálnej gramotnosti v každodennom živote.
- ii. Účastníci sa učia, ako efektívne používať médiá a kriticky zhodnotiť mediálne obsahy.

4. Sebariadenie a sebarealizácia:

- i. Dospelí sa učia riadiť svoj proces vzdelávania a rozvoja.

- ii. Dospelí sú motivovaní dosiahnuť osobné ciele v oblasti mediálnej gramotnosti.

5. Kolaboratívny prístup:

- i. Vzdelávanie sa uskutočňuje v spolupráci s inými účastníkmi, čo umožňuje vzájomné učenie sa a podporu.

Takto koncipovaný model považujeme za efektívny pri rozvoji mediálnej gramotnosti u dospelých, pretože berie do úvahy ich predchádzajúce skúsenosti a motivuje ich k aktívnej účasti v procese vzdelávania.

Pre efektívnejšiu prácu s modelom sme vytvorili jeho skratku, ktorá tvorí akronym jednotlivých zručností a činností, ktoré by mal dospelí ovládať a vykonávať pre svoj rozvoj mediálnej gramotnosti:

K – Kritické myslenie a analýza

O – Overovanie zdrojov a kritické zhodnotenie

R – Rozvoj nových zručností a znalostí

A – Aktívna praktická aplikácia

Tento akronym je veľmi jednoduchý a ľahko zapamätateľný, čo môže pomôcť jednotlivcom ľahšie si zapamätať hlavné prvky tohto modelu. Akronym KORA môžeme rozvinúť do sebazvdelávacích aktivít, ktoré môžu dospelí vykonávať, aby rozvíjali svoju mediálnu gramotnosť a efektívne sa orientovali v digitálnom svete. Jednotlivé zručnosti a činnosti, ktoré sú súčasťou akronymu pre model rozvoja mediálnej gramotnosti sú bližšie rozpracované v rámci stratégií rozvoja mediálnej gramotnosti spolu s praktickými tipmi v rámci sebazvdelávania jednotlivca.

Vytvorený model rozvoja mediálnej gramotnosti bol overený panelom expertov (v kontexte posúdenia vhodnosti jednotlivých oblastí, aktivít a ich spracovanie). Experti boli vyberaní na základe zamerania ich expertíznej činnosti. Konkrétne išlo o:

- prof. UJ dr. hab. inž. Łukasz Tomczyk, Insitute od Education, Jagiellonian University, Poland
- prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD., Katedra pedagogiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko
- Matej Čačík, OZ Krupica, Slovensko
- Martin Dobeš, Národní pedagogický institut, Dům zahraniční spolupráce (české EPALÉ), Česko

Posudzovatelia modelu sú expertmi v oblasti mediálnej gramotnosti, kritického myslenia, vzdelávania dospelých a týmto oblastiam sa dlhodobo venujú na teoretickej aj praktickej úrovni. Pestrosť inštitúcií, v ktorých

posudzovatelia aktuálne pôsobia ako aj ich profesijné zameranie nám poskytlo širší pohľad na predmetný model a rovnako tak aj možnosť model upraviť tak, aby bol čo najviac efektívny a vhodný pre danú cieľovú skupinu. Po získaní hodnotiacich posudkov od expertov sme model, v kontexte pripomienok a odporúčaní upravili do výslednej podoby.

Hoci sú posudzovatelia z rôznych organizácií a venujú sa rozvoju mediálnej gramotnosti a vzdelávaniu dospelých z iných oblastí (akademický sektor, neformálna edukácia a pod.), všetci vyzdvihujú samotný potenciál predstaveného modelu a vnímajú ho ako efektívny nástroj na rozvoj mediálnej gramotnosti.

2.1 Andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti – metodický postup

V kontexte predchádzajúceho textu predstavíme jednotlivé časti andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti prostredníctvom 5 tematických oblastí. Každá oblasť je sytená niekoľkými aktivitami, ktoré je možné modifikovať podľa cieľovej skupiny, podľa potrieb účastníkov, či podľa aktuálnych trendov v mediálnom prostredí. Záverom každej tematickej oblasti je zisťovanie spätnej väzby od účastníkov a ich hodnotenie jednotlivých aktivít.

Pre zachovanie možnosti modifikácie jednotlivých aktivít neuvádzame teoretické východiská pre jednotlivé oblasti (tie sú súčasťou predchádzajúcich kapitol). Pri koncipovaní jednotlivých aktivít sme vychádzali z odbornej literatúry, vedeckých štúdií, legislatívnych a strategických dokumentov, ako aj už existujúcich modelov rozvoja mediálnej gramotnosti (viď záver predstavovaného modelu) a taktiež z výsledkov realizovaného kvalitatívneho výskumu.

Zároveň považujeme za potrebné upozorniť, že andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti KORA, ktorý predstavujeme v tejto vedeckej monografii, je mierne modifikovaný, na základe prvotného testovania, ktoré prebehlo v úvode realizácie vzdelávacieho programu, v rámci ktorého boli niektoré aktivity upravené pre konkrétne potreby danej cieľovej skupiny. Originálne znenie modelu je publikované vo vedeckej monografii *Media Literacy in Theory and Practice of Citizenship Education* (Beran Sládkayová, Zošáková & Kollárová, 2025), ktorá je priamym výstupom vedecko-výskumného projektu VEGA, v rámci ktorého model vznikol.

V nasledujúcej časti predstavíme jednotlivé tematické oblasti modelu KORA, spolu s aktivitami, ktoré súvisia s danou tematickou oblasťou. Aktivity nepopisujeme detailne, teda nepredstavujeme komplexný metodický postup,

nakoľko je možné aktivity modifikovať podľa potrieb cieľovej skupiny, s ktorou sa model realizuje.

Nakoľko overovanie modelu KORA prebiehalo prostredníctvom výberového predmetu pre budúcich profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách, hneď v úvode predmetu sme študentov rozdelili do štyroch skupín. V týchto skupinách študenti pracovali počas celej realizácie modelu (teda celý semester) a výstupom predmetu bolo spracovanie vybranej tematickej oblasti do formy posteru.

2.1.1 Tematická oblasť č. 1 – Definovanie mediálnej gramotnosti

názov aktivity: workshop na tému „Čo je mediálna gramotnosť?“

cieľ aktivity: Cieľom workshopu je porozumieť pojmu mediálna gramotnosť, vedieť tento pojem definovať, porozumieť základným zložkám mediálnej gramotnosti a rozumieť súvisiacim pojmom.

metodický postup:

1. Úvodná diskusia

- Do skupiny dostanú študenti otázku: „Pre aké každodenné činnosti/úkony v demokracii je dôležitá mediálna gramotnosť?“⁸ Účastníci v skupinách diskutujú a hľadajú na túto otázku čo najviac odpovedí. Následne skupiny predstavia svoje odpovede a na tabuľu spraví lektor zoznam činností, ktoré účastníci identifikovali so zvýraznením tých, ktoré sa prelínajú naprieč všetkými skupinami.
- Lektor kladie ďalšie doplňujúce otázky zamerané na pojem mediálna gramotnosť, jej význam, identifikáciu aktuálnych trendov v kontexte mediálneho sveta (napr.: Čo si predstavujete pod pojmom mediálna gramotnosť? Aké zručnosti a kompetencie sa vám s týmto pojmom spájajú? Je podľa vás dôležité byť mediálne gramotný? Kde ste s mediálnou gramotnosťou prvý krát stretli?). Prostredníctvom letora bude diskusia moderovaná a usmerňovaná.
- V závere lektor vyhodnotí, pre aké široké spektrum činností je mediálna gramotnosť dôležitá a prečo je potrebné sa tejto problematike venovať.

⁸ Otázku je možné modifikovať rôznymi spôsobmi, napr.: Ako sa vyvíjala mediálna gramotnosť počas technologického progresu? Aké sú rozdiely medzi autokraciami a demokraciami, a v ktorom systéme je mediálna gramotnosť dôležitejšia?

2. Prezentácia teoretických východísk

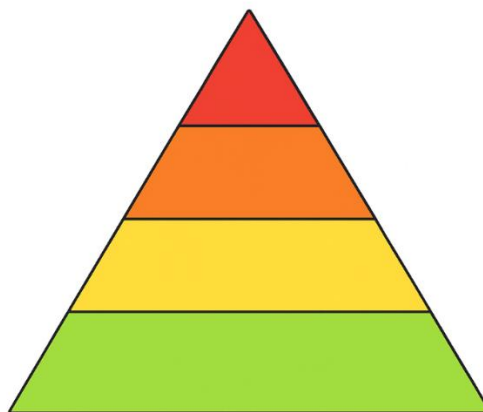
- Lektor pomocou prezentácie definuje základné pojmy ako médiá a mediálny priestor, mediálna gramotnosť. Venuje pozornosť jej zložkám, kompetenciám a jej samotnému významu pre každodenný život.
- Ďalej sa lektor v krátkosti venuje definovaniu príbuzných pojmov (napr.: digitálna gramotnosť, informačná gramotnosť a pod.).
- Následne sa lektor venuje definovaniu online informačných hrozieb (dezinformácie, fake news, misinformácie, malinformácie, konšpirácie, hoaxy).

3. Sprievodné aktivity počas prezentácie

- „Informačný filter“:
 - do skupín dostanú dve krátke správy a úlohou študentov je vyznačiť, čo je v správe fakt, interpretácia a čo manipulácia. Po diskusii v skupine študenti odprezentujú svoje rozhodnutia a prebieha diskusia s lektorom.
- „Zdieľaš alebo nezdieľaš“:
 - V prezentácii je vyobrazených niekoľko titulkov článkov, obrázkov s textom a pod. Na základe titulku sa študenti musia rozhodnúť, či by správu zdieľali alebo nezdieľali. Lektor sa pýta na rozhodnutie, prečo áno a prečo nie a vedie diskusiu.
- „Tri farby médií“
 - Každá skupina dostane tri karty: modrá = analytická zložka, červená = hodnotiaci zložka a zelená = konatívna zložka. Následne sú čítané rôzne výroky (napr.: Na Instagrame vidíš správu, že „pitie vody z plastových fliaš spôsobuje rakovinu“; Zdieľaš na svojom profile vtipný politický meme; Porovnávaš dve správy o tom istom incidente z dvoch rôznych médií; Tvoríš video o školskom projekte a uvažuješ, čo doň zahrnúť.) a úlohou študentov je určiť, ktorá zo zložiek vystihuje danú informáciu. V závere je vedená diskusia, prečo sa takto rozhodli.
- „Čo sú to informačné hrozby“
 - Účastníci dostanú do skupín na papierikoch napísané definície jednotlivých online informačných hrozieb. Na prezentácii sa postupne zobrazujú jednotlivé online informačné hrozby a úlohou účastníkov je vybrať správnu definíciu. Následne lektor s účastníkmi diskutuje ich výber, na základe čoho sa tak rozhodli a predstaví im správu definíciu.

- „Informačný detektív“
 - Študenti dostanú napísané situácie (napr.: Učiteľka zdieľa status, že „študenti budú mať od septembra zakázané používať mobily“, ide o nepochopenú informáciu z návrhu zákona. Politická kampaň tvrdí, že „migranti dostávajú viac ako dôchodcovia“, hoci štatistiky to nepotvrdzujú. Na spravodajskom webe sa zverejní pravdivé video, no vystrihnuté tak, že vyznieva hanlivo voči jednej osobe.) a ich úlohou je určiť, o akú online informačnú hrozbu ide.
- „Pyramída škodlivosti“
 - Do skupiny študenti dostanú na papierikoch napísané vybrané online informačné hrozby a ich úlohou je správne priradiť online informačné hrozby k jednotlivým častiam pyramídy. Zelená farba = nízka úroveň škodlivosti, žltá farba = neúmyselné formy, oranžová farba = stredná úroveň škodlivosti, červená farba = vysoká úroveň škodlivosti.
 -

Obrázok 5 *Pyramída škodlivosti - online informačné hrozby*



Zdroj: vlastné spracovanie

4. Záverečná reflexia

- Lektor sa prostredníctvom reflexívnych otázok dopytuje nielen na nadobudnuté vedomosti, ale aj na samotný priebeh aktivít a ich realizáciu

2.1.2 Tematická oblasť č. 2 – Zodpovedné/bezpečné správanie sa v online priestore

názov aktivity: workshop na tému „Čo je zodpovedné správanie v online priestore?“

cieľ aktivity: Cieľom aktivity je porozumieť základným pravidlám zodpovedného a bezpečného správania sa v online priestore, vedieť rozoznávať online hrozby, poznať techniky/stratégie ako sa chrániť pred online hrozbami.

metodologický postup:

1. Úvodná diskusia na tému „Ako bezpečne žijem online?“

- Študenti zodpovedajú otázku: „Ako bezpečne žijem online?“ Následne vedie lektor diskusiu, čo môžeme robiť v každodennom živote v zmysle bezpečného správania sa na internete.

2. Prezentácia o zodpovednom a bezpečnom správaní sa v online priestore

- Prezentácia sa zameriava na zodpovedné (etika online komunikácie) a bezpečné správanie sa v online priestore a bezpečné správanie sa na sociálnych sieťach, vysvetlenie typov online hrozieb (phishing, malware, ransomware a pod.).
- Súčasťou prezentácie je aj oboznámenie sa s konceptom digitálneho občianstva.

3. Sprievodné aktivity k prezentácii

- „Hodnotové karty“
 - Cieľom aktivity je poukázať na skutočnosť, že bezpečné správanie sa online nie je len technická otázka, ale aj otázka hodnôt. Študenti v skupinách dostanú karty s hodnotami (ako napr.: rešpekt, dôvera, súkromie, empatia, zodpovednosť, integrita a pod.). Úlohou študentov je vybrať päť hodnôt, ktoré sú podľa nich kľúčové pre zodpovedné správanie sa online. Následne svoj výber argumentujú a je vedená diskusia.
- „Priradiť hrozbu k situácii“
 - Každá skupina dostane tri scenáre a v prezentácii sú vyobrazené typy podvodov/hrozieb. Úlohou študentov je priradiť scenáre ku konkrétnym hrozbám. Zároveň musia študenti vysvetliť, prečo je to scenár podozrivý, čo môže spôsobiť a navrhnúť správnu reakciu.
- „Základné pravidlá bezpečného správania sa“
 - Cez Slido študenti anonymne píšú heslá, ktoré si myslia, že sú slabé alebo naopak silné. Po zobrazení všetkých hesiel ich

spoločne členíme na slabé, stredné a silné a snažíme sa identifikovať kritériá tvorby silného hesla.

- „Čo urobím?“
 - Študentom prezentujeme niekoľko situácií (napr.: Sedím v kaviarni a potrebujem zaplatiť faktúru. Chcem si kúpiť lístok na vlak a WiFi je free.). Úlohou študentov je rozhodnúť sa, čo z nasledujúcich možností by si vybrali: A) pripojím sa aj na verejnú WiFi, B) použijem mobilné dáta, C) použijem VPN. So študentami vedieme diskusiu, o nástrahách používania verejných WiFi sietí a pod.
- „Moje tri mikro zmeny“
 - Úlohou študentov je napísať si na papier tri zmeny, ktoré by chceli urobiť pre svoju bezpečnosť v online priestore (napr.: budem používať dvojfaktorovú autentifikáciu, zmením si heslo, prejdem si nastavenia súkromia a pod.). Tí, ktorí budú chcieť sa môžu so svojimi zmenami podeliť.

3. Praktické tipy a reflexia

- V závere lektor zhrnie základné informácie, čo je potrebné robiť, aby sme sa v online priestore správali bezpečne.
- Lektor vedie záverečnú reflexiu v kontexte, čo môžeme robiť pre to, aby bol online priestor bezpečnejší. Taktiež kladie otázky na reflexiu k samotnému priebehu a aktivitám.

2.1.3 Tematická oblasť č. 3 - Kritériá pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie

názov aktivity: Analýza mediálnych zdrojov

cieľ aktivity: Cieľom Rozvíjať mediálnu a informačnú gramotnosť študentov prostredníctvom osvojenia si nástrojov na hodnotenie dôveryhodnosti informácií (CRAAP, SIFT, ŠAZ), kritického myslenia a argumentácie.

metodický postup:

1. Úvodná aktivita na identifikovanie dôveryhodnosti informácií

- V úvode položí lektor otázku: Prečo je dôveryhodnosť informácií dôležitá v práci profesionálov v pomáhajúcich profesiách? Lektor diskutuje so študentami o dôležitosti poznania kritérií identifikovania dôveryhodnosti informácií, prečo je to potrebné práve pre pomáhajúce profesie.

2. Prezentácia kritérií identifikovania dôveryhodnosti informácie

- Prezentácia sa zameriava na predstavenie najčastejších kritérií, ktoré sa používajú na identifikovanie dôveryhodnosti, resp. aj pravdivosti informácie (ako napr. autorstvo, objektivnosť, presnosť a pod.).
- Prezentácia predstavenie stratégií a testov, ktoré vedú byť nápomocné pri hodnotení daných informácií a zdrojov: test CRAAP, test SIFT, bočné čítanie, kontrola faktov (fact-checking) a stratégia ŠAZ⁹.

3. Sprievodné aktivity k prezentácii

- „Analýza textov“
 - Študenti dostanú dva texty a pracovný list prezentujúci jednu zo stratégií (test CRAAP, test SIFT, bočné čítanie a stratégiu ŠAZ). Úlohou študentov je analyzovať tieto texty a určiť či ide o dôveryhodný text alebo klamstvo. Pri vyhodnocovaní textov môžu študenti používať dostupné technológie (smartphone, notebook a pod.). Študenti následne prezentujú svoje rozhodnutie, ktorý z textov vyhodnotili ako pravdivý, a ktorý ako nepravdivý. V závere prebehne krátka diskusia, ako sa im pracovalo s danou stratégiou, čo bolo pre nich náročné a pod.
- „Semafor dôveryhodnosti“
 - Každá skupina dostane vytlačený semafor (červená, oranžová, zelená) a logá slovenských a zahraničných médií (noviny, televízie, online). Úlohou študentov je roztriediť médiá podľa dôveryhodnosti (zelená = vysoko dôveryhodné, oranžová = stredne dôveryhodné a červená = vysoko nedôveryhodné/dezinformačné). Každé umiestnenie musia vedieť odôvodniť, teda je potrebné, aby informácie o médiu hľadali cez relevantné informačné zdroje (je možné použiť smartfón alebo počítač), prípadne cez dostupné zoznamy konšpiračných webov a pod. Následne každá skupina prezentuje svoj semafor a prebieha reflexia.
- „Skupinový fact-checking“
 - Študenti dostanú niekoľko tvrdení (napr.: „Pitím teplej vody s citrónom sa dá vyliečiť chrípka.“ „Európska únia zakázala používanie drevených špáradiel kvôli ekologickým normám.“ „V Bratislave sa nachádza najväčší počet kamerových

⁹ V rámci vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0523/23 boli realizované fokusové skupiny, na základe ktorých sme vytvorili autorskú stratégiu pre posudzovanie dôveryhodnosti informácie – ŠAZ (štylistika, autor, zdroj). Bližšie sa tejto stratégii venujeme vo vedeckej monografii Beran Sládkayová, Zošáková & Kollárová (2025).

systemov na obyvateľa v EÚ.“). Úlohou študentov je overiť tieto tvrdenia prostredníctvom min. troch zdrojov. Následne musia svoje tvrdenie (hodnotenie výroku) argumentovať. Ako pomôcka slúžia QR kódy na fact-checkingové portály, kde sa dajú rôzne výroky overiť.

- „Kódex kritického čitateľa“
 - Každý študent na post-it papieriky napíše päť zásad, ktoré by mal dodržiavať kriticky mysliaci čitateľ. Následne svoje zásady prezentujú a spoločne vytvárame kódex kriticky mysliaceho čitateľa.

4. Diskusia a reflexia

- V závere prebieha záverečná diskusia metódou „3-2-1“: 3 veci, ktoré som sa naučil, 2 veci, ktoré chcem vyskúšať a 1 otázka, ktorá mi zostáva.

Na tomto mieste považujeme za dôležité upozorniť, že táto tematická oblasť je najnáročnejšou z oblastí, keďže sa veľmi rýchlo vyvíja a stratégie, ktoré sú aktuálne platné už nemusia byť aktuálne. Preto odporúčame venovať sa neustálej aktualizácii jednotlivých stratégií a zároveň sledovať trendy v oblasti overovania a odhaľovania dezinformácií, fake news a ostatných online hrozieb.

2.1.4 Tematická oblasť č. 4 – Stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti

názov aktivity 1: Stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti

cieľ aktivity: Cieľom aktivity je rozvíjať kritické myslenie v kontexte kritického hodnotenia médií a mediálnych obsahov, oboznámiť sa so stratégiami rozvoja mediálnej gramotnosti, naučiť sa vyhľadávať, zatried'ovať a využívať informácie z rôznych zdrojov.

metodologický postup:

1. Úvodná diskusia a Icebreaker („Mediálna stopa“)

- Úlohou študentov je pozrieť sa na svoju dnešnú mediálnu stopu, teda aké médiá dnes použili, čo hľadali. Spolu so študentami vedíme diskutujeme o digitálnej a mediálnej stope každého jednotlivca, prečo je to dôležité poznať a ako sa táto digitálna stopa prejavuje.

2. Prezentácia stratégií na zvyšovanie mediálnej gramotnosti

- Prezentácia vybraných stratégií pre rozvoj mediálnej gramotnosti, aké sú možnosti rozvoja mediálnej gramotnosti v rámci seba vzdelávania. Prezentácia sa venuje aj AI a deepfake videám – čo to je, ako deepfake vzniká, ukážky deepfake.

2. Sprievodné aktivity k prezentácii

- „Vizuálny fact-checking – skutočnosť alebo AI“
 - Študenti dostanú niekoľko obrázkov/fotiek. Fotky sú vytvorené AI, AI upravené alebo reálne. Úlohou skupín je identifikovať, ktorý z obrázkov je AI generovaný, upravený alebo reálny. Ako pomôcku môžu použiť online nástroje (napr. google lens). Prebieha diskusia o jednotlivých fotografiách, identifikujeme znaky, ktoré je potrebné si všímať.
- „Tvorba mediálneho obsahu“
 - Úlohou študentov v skupinách je vytvoriť vlastný mediálny obsah na vybranú tému (napr.: „Ako rozpoznať deepfake“, „5 tipov, ako si overiť správu za 2 minúty“, „Prečo je dôležité bočné čítanie“, „Ako pracovať s AI obrázkami zodpovedne“). Mediálny obsah obsahuje krátky článok/sprievodný text (max. 5-7 viet) a infografiku k danej téme (napr. v Canve alebo inom online grafickom programe). Následne svoje vytvorené obsahy prezentujú pred ostatnými a vedieme reflexiu.

3. Záverečná reflexia

- Lektor vedie záverečnú reflexiu k jednotlivým aktivitám, ako aj k samotnému obsahu a celému modelu rozvoja mediálnej gramotnosti.

2.2 Záver

Takto koncipovaný model napomáha nielen rozvoju samotnej mediálnej gramotnosti, ale v kontexte zručností pre život, aj samotnému posilneniu demokracie a občianskych kompetencií jednotlivcov.

Po adekvátnych úpravách¹⁰ je možné tento model využívať aj s inými cieľovými skupinami. Základným kritériom pre rozvoj mediálnej gramotnosti však zostáva dôraz na kritické myslenie, zodpovedné správanie sa online a samotné vzdelávanie a získavanie nových vedomostí, zručností a kompetencií.

Ako sme už uviedli v úvode tejto kapitoly, takto koncipovaný model sme pretavili do podoby vzdelávacieho kurzu, ktorý bol ako výberový predmet ponúknutý mladým dospelým, ktorí sa pripravujú na výkon pomáhajúcej profesie. V rámci absolvovania predmetu bol zrealizovaný akčný výskum,

¹⁰ Úpravy sa dotýkajú najmä samotného priebehu aktivít v kontexte vzdelávacích potrieb vybranej cieľovej skupiny, s ktorou by sme daný model realizovali.

ktorý mal za cieľ overiť efektivitu predstaveného andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti KORA. Druhou výskumnou metódou, ktorou sme overovali v rámci zisťovania efektivity modelu, boli evaluačné rozhovory s jednotlivými absolventami kurzu.

V nasledujúcej časti sa preto zameriame na samotnú metodológiu výskumu ako aj predstavenie výsledkov akčného výskumu a evaluačných rozhovorov.

3 AKČNÝ VÝSKUM

Akčný výskum v oblasti pedagogiky, andragogiky a iných pomáhajúcich profesií, je definovaný ako proces, v ktorom profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách overujú svoju vlastnú pedagogickú činnosť prostredníctvom stratégií, metód a nástrojov pedagogického (andragogického) výskumu. Akčný výskum tak pomáha lepšie poznať problémy vlastnej praxe, riešiť ich a následne hodnotiť uplatnenie navrhnutých riešení v edukačnom procese (Rychnavská & Bačová, 2015). Z hľadiska metodológie hovoríme o akčnom výskume ako o permanentne opakujúcom sa cykle.

Podmienkou akčného výskumu je požiadavka praxe, ktorú sme identifikovali prostredníctvom realizácie fokusových skupín s mladými dospelými. Výsledkom fokusových skupín bola identifikácia potreby vzdelávania v oblasti mediálnej gramotnosti¹¹.

Na základe teoretickej analýzy odbornej literatúry, ako aj identifikovanej požiadavky z praxe, sme definovali nasledovný výskumný problém: **Ako implementácia andragogického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti – KORA zmení úroveň mediálnej gramotnosti budúcich profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách?**

Tento výskumný problém sme transformovali do výskumného cieľa: **Zistiť dopad implementácie modelu KORA na rozvoj mediálnej gramotnosti budúcich profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách.**

Z hľadiska metodológie výskumu sme následne stanovili tri výskumné otázky:

VO1: Aký je východiskový stav mediálnej gramotnosti mladých dospelých pripravujúcich sa na pomáhajúce profesie?

VO2: Aký efekt má absolvovanie modelu KORA na úroveň mediálnej gramotnosti v jednotlivých oblastiach modelu?

VO3: Aké odporúčania pre prax vyplývajú z aplikácie modelu KORA?

¹¹ Výsledky fokusových skupín sú súčasťou vedeckej monografie Beran Sládkayová, Zošáková & Kollárová. (2025) Media Literacy in Theory and Practice of Citizenship Education.

3.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor, pre realizáciu akčného výskumu, tvorili vysokoškolskí študenti a študentky v študijných programoch Vychovávateľstvo a vzdelávanie dospelých (Bc. stupeň) a Sociálna pedagogika a andragogika (Mgr. stupeň), ktoré pripravujú budúcich profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách. Absolventi týchto programov sa môžu uplatniť ako vychovávatelia, pracovníci s mládežou, vzdelávatelia dospelých, sociálni pedagógovia, manažéri vzdelávania, poradcovia a pod.

V zmysle demografických charakteristík tvorilo výskumný súbor 19 žien (95%) a 1 muž (5%), teda celkovo 20 respondentov (100%) a priemerný vek respondentov bol 23,25 rokov. Z hľadiska používania sociálnych sietí tvorilo 10 respondentov (50%) aktívnych používateľov sociálnych sietí a 10 respondentov (50%) pasívnych používateľov sociálnych sietí. Tieto údaje slúžia len na charakteristiku výskumného súboru a nie sú ďalej štatisticky analyzované kvôli nerelevantnosti normality dát.

3.2 Metóda zberu dát

V rámci zberu dát sme využili dizajn akčného výskumu, v rámci ktorého sme zrealizovali model KORA. Tento model bol transformovaný do vzdelávacieho programu, ktorý sa realizoval počas zimného semestra akademického roku 2025/2026. V úvode semestra prebehlo testovanie účastníkov (tzv. pretest). Následne bol realizovaný model KORA, predstavený v predchádzajúcej kapitole. V závere programu bolo opätovne zrealizované testovanie (tzv. posttest).

Pretest a posttest boli realizované prostredníctvom dotazníka¹² vlastnej konštrukcie, ktorý je priamo navrhnutý pre potreby modelu KORA. Dotazník obsahoval základné demografické položky, následne položku zisťujúcu preferovaný spôsob získavania informácií. Následne dotazník obsahoval položky zamerané na jednotlivé oblasti modelu KORA – definovanie mediálnej gramotnosti, zodpovedné a bezpečné správanie sa v online priestore, kritériá pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie a stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti. V rámci oblastí modelu KORA účastníci hodnotili konkrétne výroky na škále od 1 do 5, kde 1 znamená úplne nesúhlasím, 2 nesúhlasím, 3 ani nesúhlasím ani súhlasím, 4 súhlasím a 5 úplne súhlasím.

¹² Dotazník je súčasťou príloh monografie.

3.3 Metódy analýzy dát

Dáta získané pretestom a posttestom sme analyzovali na úrovni deskriptívnej a inferenčnej štatistiky, prostredníctvom programu Microsoft Excel 2016 a štatistického programu IBM SPSS Statistics 29.0. V rámci deskriptívnej štatistiky boli analyzované základné charakteristiky rozdelenia dát, konkrétne aritmetický priemer, medián, modus, štandardná odchýlka, minimálna a maximálna hodnota. V rámci inferenčnej štatistiky bol na testovanie rozdielov použitý neparametrický Wilcoxonov test, a to vzhľadom na malý rozsah výskumného súboru ($N = 20$) a nenaplnenie predpokladov normality rozdelenia dát.

3.4 Interpretácia výsledkov získaných akčným výskumom

V úvodnej pološke sme zisťovali zdroje, ktoré participanti používajú pri vyhľadávaní informácií. Pre spracovanie výsledkov sme zdroje rozdelili na štyri skupiny: tradičné médiá, online spravodajské portály, sociálne siete a kontroverzné médiá. Medzi tradičné médiá zaradíme televíziu, rozhlas, tlačene noviny a časopisy. Za online spravodajské portály považujeme online denníky (ako napr. SME, Denník N, Aktuality.sk, Topky.sk a pod.). V rámci sociálnych médií sme zisťovali používanie sietí ako Facebook, Instagram, TikTok, YouTube a X (bývalý Twitter). V rámci zisťovania zdrojov sme sa pýtali na používanie tzv. alternatívnych alebo kontroverzných zdrojov (napr. Zem a Vek, InfoVojna, Slobodný vysielateľ a Hlavné správy), ktoré sú oficiálne označené ako konšpirátorské, resp. alternatívne.

Tabuľka 10 Zdroje čerpania informácií – pretest

zdroje	N	AM	Mdn	Mod	SD	Min	Max
tradičné médiá	20	2,10	2,00	2,00	0,55	1,00	3,00
online spravodajské portály	20	2,30	2,00	2,00	0,86	1,00	4,00
sociálne siete	20	2,75	3,00	3,00	0,72	1,00	4,00
kontroverzné médiá	20	1,20	1,00	1,00	0,41	1,00	2,00

Legenda: N-počet; AM-aritmetický priemer; Mdn-Medián; Mod-Modus; SD-štandardná odchýlka; Min-minimálna hodnota; Max-maximálna hodnota

Participantí uprednostňovali pri výbere zdrojov čerpania informácií sociálne siete (AM = 2.75, Mdn = 3.00, SD = 0.72) a online spravodajské portály (AM = 2.30, Mdn = 2.00, SD = 0.86). Tradičné médiá (AM = 2.10) mali strednú prioritu, kontroverzné médiá minimálnu (AM = 1.20, Mdn = 1.00, SD = 0.41), čo indikuje konzervatívny informačný profil s nízkym rizikom extrémizmu.

Tabuľka 11 Zdroje čerpania informácií – posttest

zdroje	N	AM	Mdn	Mod	SD	Min	Max
tradičné médiá	20	2,10	2,00	2,00	0,64	1,00	3,00
online spravodajské portály	20	2,55	3,00	3,00	0,89	1,00	4,00
sociálne siete	20	2,75	3,00	3,00	0,77	2,00	5,00
kontroverzné médiá	20	1,15	1,00	1,00	0,49	1,00	3,00

Legenda: N-počet; AM-aritmetický priemer; Mdn-Medián; Mod-Modus; SD-štandardná odchýlka; Min-minimálna hodnota; Max-maximálna hodnota

Posttest ukazuje stabilizáciu preferencií participantov pri výbere zdrojov informácií. Najvyššie preferenciu preukázali sociálne siete (AM = 2.75, Mdn = 3,00) a online spravodajské portály (AM = 2.55; Mdn = 3.00). Kontroverzné médiá zostali minimálne (AM = 1.15), čo potvrdzuje konzistentnosť výberu zdrojov pred a po intervencii. Rovnako tak konštatujeme, že model KORA neovplyvnil zdrojové návyky, ale potvrdil ich bezpečnosť.

Nasledovné položky sa venovali jednotlivým oblastiam, ktoré model KORA rozvíja: definovanie mediálnej gramotnosti, zodpovedná a bezpečné správanie sa v online priestore, kritériá pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie a stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti.

Tabuľka 12 Úroveň mediálnej gramotnosti v jednotlivých oblastiach – pretest

oblasti MG	N	AM	Mdn	Mod	SD	Min	Max
definovanie MG	20	3,60	4,00	4,00	0,60	2,00	4,00
zodpovedné správanie	20	4,10	4,00	4,00	0,55	3,00	5,00
kritériá dôveryhodnosti	20	3,20	3,00	3,00	0,52	2,00	4,00
stratégie rozvoja MG	20	3,70	4,00	4,00	0,57	3,00	5,00
spolu	20	3,75	4,00	4,00	0,44	3,00	4,00

Legenda: N-počet; AM-aritmetický priemer; Mdn-Medián; Mod-Modus; SD-štandardná odchýlka; Min-minimálna hodnota; Max-maximálna hodnota

Celková úroveň mediálnej gramotnosti sa v preteste ukázala ako stredná až vyššia (AM = 3.75; Mdn = 4.00; SD = 0.44). Najsilnejšiu oblasť tvorilo zodpovedné a bezpečné správanie sa online (AM = 4.10), najslabšie sa ukázala oblasť kritérií pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie (AM = 3.20).

Tabuľka 13 Úroveň mediálnej gramotnosti v jednotlivých oblastiach – posttest

oblasti MG	N	AM	Mdn	Mod	SD	Min	Max
definovanie MG	20	4,90	5,00	5,00	0,31	4,00	5,00
zodpovedné správanie	20	4,75	5,00	5,00	0,44	4,00	5,00
kritériá dôveryhodnosti	20	4,20	4,00	4,00	0,62	3,00	5,00
stratégie rozvoja MG	20	4,40	4,00	4,00	0,50	4,00	5,00
spolu	20	4,45	4,00	4,00	0,51	4,00	5,00

Legenda: N-počet; AM-aritmetický priemer; Mdn-Medián; Mod-Modus; SD-štandardná odchýlka; Min-minimálna hodnota; Max-maximálna hodnota

Z výsledkov postestu môžeme konštatovať, že celková úroveň mediálnej gramotnosti výrazne stúpla (AM = 4.45; Mdn = 4.00; SD = 0.51). Najvyššie skóre dosahovali účastníci v oblasti definovania mediálnej gramotnosti (AM = 4.90; Mdn = 5.00), naopak najnižšie skóre dosahovali účastníci v oblasti kritérií pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie (AM=4,20; Mdn=4,00), hoci aj v tejto oblasti zaznamenávame posun v odpovediach respondentov.

Tabuľka 14 Rozdiel medzi definovaním mediálnej gramotnosti pretestom a posttestom

participanti	definovanie MG pred (N=20)		definovanie MG po (N=20)		Wilcoxonov test	
	Mdn	SD	Mdn	SD	Z	p
	4,00	0,60	5,00	0,31	-3,981	0,001

Legenda: N-počet; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Z-hodnota Wilcoxonovho poradového testu; p-štatistická významnosť

Wilcoxonov párový test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi pretestom a posttestom ($p = 0,001$), čo naznačuje zmenu v hodnotených odpovediach respondentov po realizácii intervencie. Úroveň oblasti definovania mediálnej gramotnosti je po postteste (Mdn = 5,00) vyššia ako pri preteste (Mdn = 4,00) čím výsledok testu poukazuje na posun v odpovediach jednotlivcov, čo naznačuje pozitívny efekt implementácie modelu v oblasti definovania mediálnej gramotnosti.

Tabuľka 15 Rozdiel medzi zodpovedným a bezpečným správaním sa v online priestore predtestom a posttestom

participanti	zodpovedné správanie pred (N=20)		zodpovedné správanie po (N=20)		Wilcoxonov test	
	Mdn	SD	Mdn	SD	Z	p
	4,00	0,55	5,00	0,44	-3,357	0,001

Legenda: N-počet; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Z-hodnota Wilcoxonovho poradového testu; p-štatistická významnosť

Wilcoxonov párový test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi pretestom a posttestom ($p = 0,001$), čo naznačuje zmenu v hodnotených odpovediach respondentov po realizácii intervencie. Úroveň oblasti zodpovedného a bezpečného správania sa v online priestore je po postteste (Mdn = 5,00) vyššia ako pri preteste (Mdn = 4,00), čo poukazuje na systematický posun v odpovediach jednotlivcov a naznačuje pozitívny efekt aj v oblasti zodpovedného a bezpečného správania sa v online priestore.

Tabuľka 16 Rozdiel medzi kritériami pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie pretestom a posttestom

participanti	kritériá dôveryhodnosti pred (N=20)		kritériá dôveryhodnosti po (N=20)		Wilcoxonov test	
	Mdn	SD	Mdn	SD	Z	p
	3,00	0,52	4,00	0,62	-3,573	0,001

Legenda: N-počet; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Z-hodnota Wilcoxonovho poradového testu; p-štatistická významnosť

Wilcoxonov párový test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi pretestom a posttestom ($p = 0,001$), čo naznačuje zmenu v hodnotených odpovediach respondentov po realizácii intervencie. Úroveň oblasti identifikovania dôveryhodností informácií je po postteste (Mdn = 4,00) vyššia ako pri preteste (Mdn = 3,00), čo poukazuje na systematický posun v odpovediach jednotlivcov, čo naznačuje pozitívny efekt intervencie v oblasti kritérií pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie.

Tabuľka 17 Rozdiel medzi stratégiami rozvoja mediálnej gramotnosti pretestom a posttestom

participanti	stratégie rozvoja pred (N=20)		stratégie rozvoja po (N=20)		Wilcoxonov test	
	Mdn	SD	Mdn	SD	Z	p
	4,00	0,57	4,00	0,50	-2,952	0,003

Legenda: N-počet; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Z-hodnota Wilcoxonovho poradového testu; p-štatistická významnosť

Wilcoxonov párový test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi pretestom a posttestom ($p = 0,003$), čo naznačuje zmenu v hodnotených odpovediach respondentov po realizácii intervencie. Napriek tomu, že medián skóre v preteste aj postteste dosiahol rovnakú hodnotu (Mdn = 4,00), môžeme na základe hladiny významnosti konštatovať, že aj v oblasti stratégií rozvoja mediálnej gramotnosti pozorujeme posun v odpovediach jednotlivcov, čo naznačuje pozitívny efekt intervencie.

Tabuľka 18 Rozdiel medzi úrovňou mediálnej gramotnosti pretestom a posttestom celkovo

participanti	úroveň MG pred (N=20)		úroveň MG po (N=20)		Wilcoxonov test	
	Mdn	SD	Mdn	SD	Z	p
	4,00	0,44	4,00	0,51	-2,889	0,004

Legenda: N-počet; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Z-hodnota Wilcoxonovho poradového testu; p-štatistická významnosť

Wilcoxonov párový test preukázal štatisticky mierne významný rozdiel medzi pretestom a posttestom ($p = 0,004$), čo naznačuje miernu zmenu v hodnotených odpovediach respondentov po realizácii intervencie. Napriek tomu, že medián skóre v preteste aj postteste dosiahol rovnakú hodnotu (Mdn = 4,00), výsledok testu poukazuje na pozitívny efekt samotného modelu KORA u participantov.

Analyzované rozdiely sú štatisticky významné ($p < 0,01$). Najväčší efekt modelu pozorujeme v oblasti definovania mediálnej gramotnosti, zodpovedného a bezpečného správania sa v online priestore a v oblasti kritérií pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie. Môžeme teda konštatovať, že implementácia modelu KORA priniesla pozitívnu zmenu v úrovni rozvoja mediálnej gramotnosti budúcich profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách.

4 EVALUAČNÉ ROZHOVORY

Pre ešte lepšie porozumenie funkčnosti modelu KORA sme v rámci výskumu zvolili aj využitie kvalitatívnej výskumnej stratégie prostredníctvom individuálnych, pološtrukturovaných evaluačných rozhovorov. Tento typ rozhovoru sme zvolili pre možnosť dopytovať sa participantov na samotnú efektivitu modelu KORA, ako aj vnímanie modelu participantmi a jeho hodnotenie.

Z hľadiska dodržania všetkých metodologických zásad sme pre túto časť výskumu formulovali samostatný výskumný problém, výskumný cieľ a výskumné otázky. Vychádzali sme pri tom zo samotnej realizácie modelu KORA, ako aj z priebežne získavanej spätnej väzby od participantov.

Výskumný problém: Ako model KORA podporuje rozvoj mediálnej gramotnosti budúcich profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách z pohľadu samotných účastníkov vzdelávacieho programu?

Takto formulovaný výskumný problém sme transformovali do výskumného cieľa: **Preskúmať subjektívne vnímanie prínosu modelu KORA účastníkmi vzdelávacieho programu.** Čiastkovým cieľom je *získať odporúčania od účastníkov pre praktickú aplikáciu modelu KORA a jeho ďalšej realizácie.*

Z hľadiska metodológie výskumu sme následne stanovili tri výskumné otázky:

VO1: Ako účastníci vnímajú prínos tematických oblastí a aktivít modelu KORA pre svoj rozvoj mediálnej gramotnosti?

VO2: Aké silné a slabé stránky modelu KORA identifikujú účastníci po jeho absolvovaní?

VO3: Aké odporúčania formulujú účastníci na úpravu a ďalší rozvoj modelu KORA v praxi?

4.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor pre evaluačné rozhovory tvorili vysokoškolské študentky ($n = 4$), ktoré absolvovali model KORA v podobe vzdelávacieho programu. Išlo o dostupný výber, všetci absolventi a absolventky vzdelávacieho programu boli oslovení na spoluprácu v rámci realizácie evaluačných rozhovorov. Na základe prejavenej záujmu participovať na rozhovore boli zrealizované štyri evaluačné rozhovory.

Tabuľka 19 Charakteristika výskumného súboru pre evaluačné rozhovory

	pohlavie	vek
respondentka č. 1	žena	24
respondentka č. 2	žena	25
respondentka č. 3	žena	23
respondentka č. 4	žena	24

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako je vidieť z tabuľky, všetky respondentky boli ženy s priemerným vekom 24 rokov. Všetky tieto respondentky absolvovali vzdelávací program, ktorý implementoval model KORA.

4.2 Metódy zberu dát

Metódy, ktoré je možné využívať v kvalitatívnom výskume nám dávajú možnosť lepšie a do hĺbky skúmať javy a ich súvislosti. Práve z tohto dôvodu sme sa rozhodli pre kvalitatívny výskum. Zo širšieho spektra metód kvalitatívneho výskumu sme zvolili rozhovor, ktorý je využívaný najčastejšie a prináša nám ako výskumníkom informácie z prvej ruky v podobe odpovedí na otázky.

Realizovali sme pološtrukturované evaluačné rozhovory. Rozhovor sa skladal z 13 otázok¹³, ktoré v prípade potreby boli počas jednotlivých rozhovorov doplnené o ďalšie otázky. Týchto 13 otázok bolo formovaných tak, aby nám pomohli získať všetky potrebné dáta na spracovanie evaluácie modelu KORA.

Rozhovory boli realizované prostredníctvom priameho kontaktu medzi výskumníkom a respondentkou. Tieto rozhovory boli nahrávané a následne bol zrealizovaný doslovný transkript. Pre zachovanie anonymity respondentiek boli dáta anonymizované a nahrávky boli po spracovaní vymazané. V rámci dodržania etiky výskumu boli s respondentkami podpísané informované súhlasy a boli oboznámené s postupom realizácie rozhovoru, ako aj jeho spracovania a publikovania výsledkov rozhovorov.

¹³ Presné znenie otázok evaluačného rozhovoru sa nachádza v prílohách.

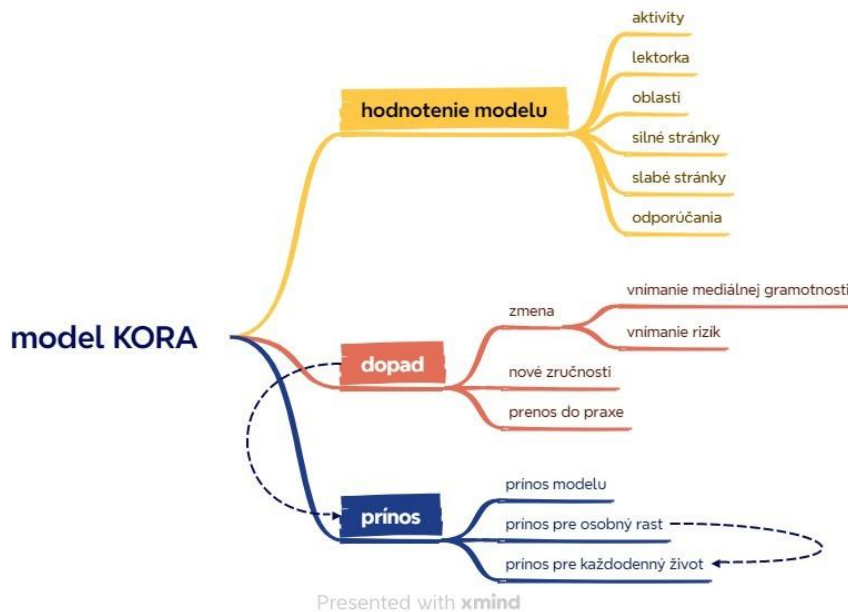
4.3 Metóda analýzy dát

Pri analýze dát sme systematicky postupovali podľa krokov, ktoré napríklad popisuje Gavora (2006). Prvým krokom je usporiadanie záznamov, v rámci ktorého sme prepísali nahrávky do textovej podoby. Druhým krokom je čítanie záznamov, ktoré slúži na detailné spoznanie záznamov a preniknutie do hlbších a potenciálne skrytých významov. V treťom kroku sme si identifikovali významové kategórie, ktoré sa nám vynárali ako určité témy v rámci daných výpovedí. Významové kategórie nám tak postupne vytvárajú redukciu všetkých údajov a prinášajú samotné kódovanie údajov v danom texte. Štvrtým krokom bolo zostavenie zoznamu týchto významových kategórií ktoré sme vytvorili. V piatom kroku sme následne hľadali vzťahy medzi jednotlivými významovými kategóriami a tým spôsobom sme sa orientovali na zoradenie a zoskupenie kategórií podľa ich významu. Posledným šiestym krokom je vysvetlenie vzniknutej štruktúry, čo je zároveň finálnym produktom výskumu (upravené podľa Gavora, 2006).

V rámci vyhodnotenia získaných dát sme využívali obsahovú analýzu pomocou kódovania rozhovorov, ktorú sme vykonávali na troch úrovniach a to: otvorené kódovanie, axiálne kódovanie a selektívne kódovanie. Otvorené kódovanie je založené na identifikovaní základných kategórií. Axiálne kódovanie je následne založené na hľadaní vzťahov medzi jednotlivými kategóriami, kedy hľadáme súvislosti, identifikujeme jednotlivé vzťahy a vytvárame kontext teda takzvané subkategórie. Posledné selektívne kódovanie vytvára centrálnu kategóriu, ku ktorej priradujeme jednotlivé subkategórie a tak dochádza k tvorbe teórie.

V rámci otvoreného kódovania sme identifikovali množstvo kategórií, resp. kódov, ktoré sa viazali na jednotlivé výskumné otázky. Tieto kódy bolo potrebné vyhodnotiť a hľadať medzi nimi vzťahy (axiálne kódovanie). Výsledkom axiálneho kódovania je nasledovná schéma, ktorá predstavuje vzťahy medzi identifikovanými kategóriami a subkategóriami.

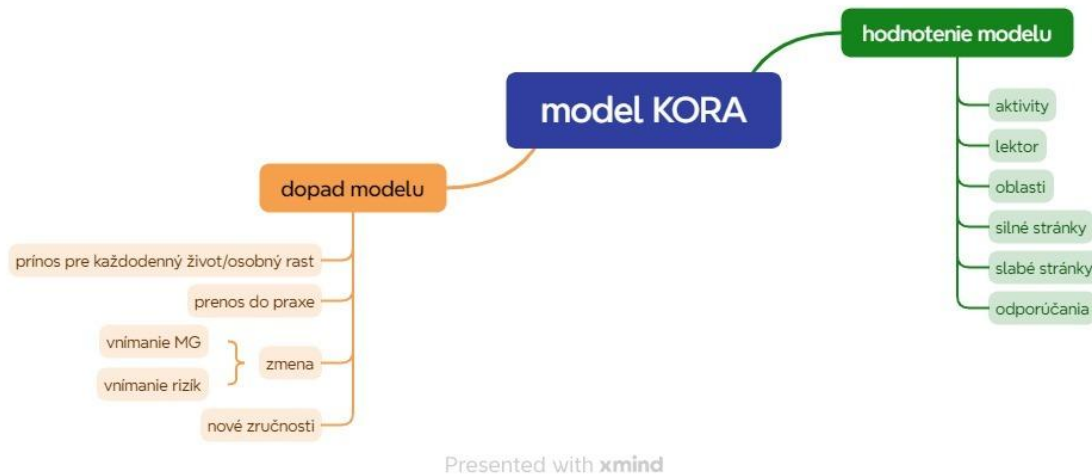
Obrázok 6 Axiálne kódovanie evaluačných rozhovorov



Zdroj: vlastné spracovanie prostredníctvom programu Xmind

Ako je vidieť z prezentovanej schémy, výsledkom axiálneho kódovania je určenie hlavnej kategórie, ktorou je samotný model KORA. K tejto kategórii sme priradili tri subkategórie – hodnotenie modelu, dopad a prínos. V rámci identifikácie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými subkategóriami sme identifikovali vzájomný vzťah medzi subkategóriami dopad a prínos (viď schéma) a medzi subkategóriami prínos pre osobný rast a prínos pre každodenný život. Následne sme zrealizovali selektívne kódovanie, ktoré nám umožnilo systematicky prepojiť hlavnú kategóriu s ostatnými kategóriami a subkategóriami získanými z axiálneho kódovania a pomohlo nám vytvoriť ucelený rámec evaluačných rozhovorov. Pre lepšie porozumenie sme vytvorili nasledovnú schému selektívneho kódovania.

Obrázok 7 Schéma kategórií po troch úrovniach kódovania evaluačných rozhovorov



Zdroj: vlastné spracovanie prostredníctvom programu Xmind

Zo schémy vyplýva, že výsledkom selektívneho kódovania evaluačných rozhovorov sú dve podkategórie- dopad modelu a hodnotenie modelu, ktoré sú ďalej prepojené so subkategóriami, ktoré ďalej popisujeme cez konkrétne výpovede respondentiek v rámci interpretácie dát.

4.4 Interpretácia výsledkov získaných evaluačnými rozhovormi

Na základe realizovanej obsahovej analýzy evaluačných rozhovorov prostredníctvom jednotlivých úrovní kódovania (otvorené, axiálne a selektívne) sme získali dáta, ktoré interpretujeme pomocou uvádzania priamych výpovedí respondentiek, ktoré priradíme ku konkrétnym kategóriám. Pre lepšie prehľadnosť uvádzame tieto výsledky prostredníctvom nasledovnej tabuľky.

Tabuľka 20 Výsledky získané pomocou evaluačných rozhovorov

model KORA	
<i>hodnotenie modelu</i>	
aktivity	<p>„... aktivity ... sú veľmi dobre prakticky využiteľné v praxi ...“ „... praktické aktivity ...“ „... najlepšie ... že mám možnosť sa prejaviť, vyjadriť názor, zdieľať rovnaké ale počúvať aj odlišné názory druhých a pod.“ „... praktických a interaktívnych aktivít ...“ „... zapamätať si informácie zo seminárov oveľa lepšie a na dlhšiu dobu ...“ „Možnosť otvorene diskutovať ...“ „Osobne boli pre mňa prínosné najviac skupinové aktivity ...“ „... učili pracovať s fact-checkingovými stránkami ...“ „Teoretický vstup mi dal nové informácie a pri praktickom vstupe som si vedela overiť či som pochopila teóriu správne a či ju dokážem využiť.“</p>
lektorka	<p>„Veľmi odborne a tak sprievodcovsky.“ „... veľmi dobrý prehľad v téme a pekné odborné tematické vyjadrovanie.“ „Lektorka bola veľmi prínosná.“ „Lektorka bola profesionálna, v problematike zorientovaná, zanietena, ochotná diskutovať, dohľadať informácie do ďalšieho kurzu v prípade potreby.“ „... prepájať teoretické poznatky s praktickými príkladmi ...“</p>
oblasti	<p>„... každá z tém priniesla niečo čo bude pre mňa určite využiteľné v budúcnosti ...“ „... ma oslovilo asi to bezpečné a etické správanie online ...“ „... objasnenie tých moderných a aktuálnych pojmov a ich lepšie definovanie ...“ „Definovanie mediálnej gramotnosti bolo pre mňa najdôležitejšie...“ „... najprínosnejšia časť, ktorá sa venovala kritériám dôveryhodnosti informácií, stratégiám rozvoja a sebazdelávacím aktivitám.“ „Sebazdelávacie aktivity a stratégie rozvoja ...“ „Definovanie mediálnej gramotnosti ...“ „Za najprínosnejšiu oblasť považujem sebazdelávacie aktivity ...“ „Z pohľadu budúceho sociálneho pedagóga ... najprínosnejšia časť o sebazdelávacích aktivitách.“</p>
silné stránky	<p>„... je prehľadný, logicky a veľmi odborne terminologicky ukotvený.“ „... precízne pracuje so všetkými aspektami ...“ „... ho vnímam ako taký kompas fungovania, usmerňovania seba samej v oblasti mediálnej gramotnosti ale aj usmerňovania iných.“ „Určite to kritické myslenie a rozvoj kritického myslenia ...“ „Možnosť prepojiť informácie s praxou alebo so skutočnými zážitkami ...“ „Aplikácie zistených poznatkov do praxe ...“ „... informácie, ktoré nám boli poskytnuté a súvisia s praktickými činnosťami ...“</p>

	<p>„... ponúka priestor na prevenciu sociálno-patologických javov, podporu zodpovedného správania v online priestore a rozvoj sebazdelávacích zručností ...“</p> <p>„... prínosný aj z hľadiska rozvoja širších občianskych a demokratických kompetencií.“</p> <p>„... jeho systematickosť a prehľadná štruktúra ... interaktívny charakter programu ...“</p>
slabé stránky	<p>„... nedostatok niekedy bolo to časové rozhranie tých hodín ...“</p> <p>„Nevnímala som žiadne slabé stránky a nič by som nemenila.“</p> <p>„... nevnímam žiadne slabé stránky či bariéry...“</p>
odporúčania	<p>„... viac hodín alebo viac aktivít navrhnutých študentami.“</p>
dopad modelu	
prínos pre každodenný život/osobný rast	<p>„Kurz ma určite naučil vnímať problémy a celkový obsah...“</p> <p>„... zaujímať o dátum a čas vydania napr. nejakého článku.“</p> <p>„... čerpám len z tých dobrých zdrojov, overených portálov ...“</p> <p>„... aj doma to tak „alarmovať“, že poviem rodičom prosím dávaj si na to pozor ...“</p> <p>„... mladších súrodencov tým som tiež častokrát hovorila o tých rizikách a problémoch ...“</p> <p>„...bude sa mi lepšie o tom komunikovať a neprekvapia ma vlastne už tieto pojmy.“</p> <p>„Pri písaní diplomovej práce ... overiť či je zdroj dôveryhodný a pravdivý.“</p> <p>„... v bežnom živote sa nenechám oklamať nejakou misinformáciou lebo si ju viem overiť.“</p> <p>„... využívam poznatky ... snažím sa ich sprostredkovať aj mojej rodine v záujme jej bezpečnosti.“</p> <p>„správu alebo stránku ... overujem jej celkový vzhľad, úpravu textu, kontrolujem, či je gramaticky text v poriadku.“</p> <p>„Osobne mi pri sebazdelávaní pomáha aj stránka OverujSiFakty ...“</p>
prenos do praxe	<p>„Schopnosť previesť to, čo som sa naučila do praxe a chrániť sa v mediálnom priestore je výstup celého predmetu.“</p> <p>„... že som sa snažila napr. vytvárať digitálnu hru pre deti na tému mediálnej gramotnosti na základe prežitej skúsenosti ...“</p> <p>„... budem vedieť lepšie ochrániť aj deti z praxe, s ktorými budem pracovať.“</p> <p>„... základné usmernenie vekovej skupiny, s ktorou budem pracovať ...“</p> <p>„V našej budúcej práci ... sa stretneme s klientmi, ktorí budú ohrození vo svete informácií. ... Model KORA nám tieto poznatky a postupy ponúka, aby sme ich mohli používať ...“</p>
zmena	<p>vnímanie MG</p> <p>„... viacero nových vedomostí a zručností z oblasti mediálnej gramotnosti.“</p> <p>„... rozlišovať pojmy ako dezinformácia, misinformácia, fake news a hoax, ...“</p> <p>„Mediálnu gramotnosť vnímam ako potrebnú pre všetky cieľové skupiny.“</p> <p>„... mi to prinieslo nové pohľady a perspektívy k problematike mediálnej gramotnosti.“</p>

	vnímanie rizík	<p>„...tie rôzne boty, automatické reťazové komentáre ... mi to príde dosť aj také ako keby ohrozujúce.“</p> <p>„... seniorov ... keď nebudú rozvíjať svoju mediálnu gramotnosť môže to byť veľký problém ...“</p> <p>„...nezvládli by sme napr. ani kúpiť si samostatne online lístok ... nevedeli by sme sa orientovať v digitálnych mapách a pod.“</p> <p>„... prebieha kyberšikana, stalking a iné rizikové správanie.“</p>
nové zručnosti		<p>„... vnímať ... čo predchádza danej problematike...“</p> <p>„... či má autora, je nejaká overená, kto propaguje danú tému, a kedy bol článok, video alebo správa uverejnená.“</p> <p>„... rozlišovanie dát z AI a ich kritická analýza ...“</p> <p>„... ako vytvoriť obrázok, možno aký správny prompt zadať ...“</p> <p>„... zisťujem aj či je autor dostatočne kvalifikovaný v tomto odbore.“</p> <p>„... že existujú nejaké stránky, ktoré mi ukážu dôveryhodnosť médií.“</p> <p>„... viem rozlíšiť či sa jedná o nejaký clickbait alebo seriózny článok.“</p> <p>„... ako rozpoznávať podozrivé stránky, ako rozlíšiť kedy je titulok nejakej správy len clickbait ...“</p> <p>„... overiť si informácie, rozumne diskutovať a argumentovať ...“</p> <p>„... uvedomiť si, že mediálne obsahy vedia byť často upravené ...“</p> <p>„... existujú webové stránky, ktoré kriticky hodnotia rôzne konšpiračné, či dezinformačné internetové stránky.“</p> <p>„... porovnávať informácie z viacerých zdrojov a kriticky hodnotiť ich pravdivosť.“</p> <p>„... viacero stratégií na hodnotenie mediálnych obsahov.“</p> <p>„Stratégia ŠAZ mi umožňuje ... posudzovať dôveryhodnosť zdroja informácií.“</p>

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výpovedí respondentiek vychádza, že celkovo vnímajú model KORA pozitívne. Aktivity, ktoré boli v rámci modelu realizované považujú za vhodné a využiteľné v praxi. Z hľadiska foriem im najviac vyhovovali skupinové aktivity s možnosťou diskusie a prepojenia teórie s praxou. Pozitívne bola vnímaná aj rola lektorky, ktorá facilitovala celý proces realizácie modelu KORA.

Od respondentiek sme zisťovali aj hodnotenie jednotlivých oblastí (definovanie mediálnej gramotnosti, bezpečné a zodpovedné správanie sa online, kritéria dôveryhodnosti informácie, stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti), ktoré model KORA rozvíja. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že respondentky vnímali prínosne a pozitívne všetky oblasti, nakoľko celý model vnímali ako prehľadný a logicky usporiadaný. Za veľkú výhodu a zároveň silnú stránku považujú respondentky seba vzdelávacie aktivity, ktoré prepájali jednotlivé oblasti pre efektívnejší prenos modelu KORA do každodenného života. Rovnako tak za silné stránky považovali rozvoj kritického myslenia, či rozvoj širších občianskych

a demokratických kompetencií. Jediným nedostatkom, slabou stránkou, ktorú respondentky identifikovali bol nedostatok času. Z toho vyplýva aj jedno odporúčanie v zmysle navýšenia časovej dotácie pre realizovanie modelu.

Druhou podkategóriou bol dopad modelu. V rámci tejto podkategórie sme sa zamerali na prínos modelu pre každodenný život a osobný rast respondentiek, prenos získaných informácií a zručností do praxe, zmenu vo vnímaní mediálnej gramotnosti a vnímaní rizík a nové zručnosti, ktoré si respondentky osvojili. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že absolvovanie modelu KORA vnímali respondentky najmä cez prínos do ich každodenného života. Získané poznatky a zručnosti sa snažia aplikovať v rámci svojich bežných činností, ako aj v rámci informovania svojich rodinných príslušníkov, či iných blízkych osôb. Rovnako tak vnímajú aj prenos získaných informácií a zručností do praxe, najmä v rámci oblasti bezpečného a zodpovedného správania sa online a definovania mediálnej gramotnosti.

Výsledky ukazujú, že respondentky vnímajú akúsi zmenu v zmysle vnímania samotnej mediálnej gramotnosti a jej dôležitosti pre všetky cieľové skupiny. Zároveň vnímajú aj riziká, resp. prípadné ohrozenia, ktoré vyplývajú z nedostatočnej alebo nízkej úrovne mediálnej gramotnosti. Respondentky si osvojili aj nové zručnosti, ktoré súvisia s kritériami hodnotenia dôveryhodnosti informácie a kritickou analýzou mediálneho obsahu (overovanie autora, dátumu, rozlišovanie dát vytvorených AI a pod.). Ako prínosnú hodnotili aj stratégiu ŠAZ (štylistika, autor, zdroj), ktorá bola vytvorená v rámci modelu KORA. Pozitívne bolo vnímané aj predstavenie rôznych webových portálov a stránok, ktoré sa venujú overovaniu dôveryhodnosti webstránok, online článkov a mediálneho obsahu (napr. OverujSiFakty, konspiratori.sk a pod.).

Vo všeobecnosti teda môžeme konštatovať, že model KORA bol respondentkami hodnotený ako prínosný, vhodne koncipovaný a pomohol im v zmysle zvýšenia ich mediálnej gramotnosti, ako aj v kontexte ich prípravy na výkon pomáhajúcej profesie.

5 DISKUSIA

Cieľom nasledujúcej časti vedeckej monografie je sumarizácia výsledkov výskumu, ktoré boli získané prostredníctvom akčného výskumu a evaluačných rozhovorov. Dizajn akčného výskumu sme zvolili kvôli jeho špecifikám, najmä v kontexte jeho realizácie v edukačných vedách. Týmto dizajnom sme overili efektivitu andragoického modelu rozvoja mediálnej gramotnosti KORA, ktorý bol vytvorený ako jeden z vedeckých výstupov vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0523/23 *Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých*. Cieľom tohto projektu bolo analyzovať mediálnu gramotnosť ako jednu z kľúčových zručností pre dospelých a podporiť jej rozvoj v rámci teórie a praxe občianskeho vzdelávania dospelých. Na základe teoretickej analýzy a zrealizovaných fokusových skupín s mladými dospelými, bol vytvorený originálny model KORA, ktorý sa venuje štyrom základným oblastiam (viď kapitola 2) a sebazvdelávacím aktivitám, ktorými vieme zvyšovať svoju mediálnu gramotnosť. Takto koncipovaný model bol overený panelom expertov a následne transformovaný do vzdelávacieho programu, ktorým bol model pilotne overený. Pre hlbšie poznanie efektivity modelu sme výskumné šetrenie doplnili o evaluačné rozhovory s absolventkami vzdelávacieho programu.

V rámci vyhodnocovania získaných dát prostredníctvom akčného výskumu sme využili deskriptívnu a inferenčnú štatistiku (viď kapitola 3). Spracovanie výsledkov evaluačných rozhovorov prebiehalo v niekoľkých úrovniach: transkript rozhovorov, následná obsahová analýza transkriptov, kódovanie transkriptov (otvorené, axiálne a selektívne kódovanie a následné spracovanie výsledkov pomocou tabuľky (viď kapitola 4)). Výsledky akčného výskumu a evaluačných rozhovorov sme interpretovali v súvislosti s teoretickým rámcom mediálnej gramotnosti a praktickými potrebami pomáhajúcich profesií. Diskusia tak neobsahuje len sumarizáciu zistení, ale aj ich porovnanie s existujúcou literatúrou, identifikáciu obmedzení výskumu a formuláciu odporúčaní pre aplikáciu modelu KORA v ďalšom vzdelávaní a praxi. Tento reflexívny prístup je v súlade s paradigmatickými princípmi akčného výskumu, kde výsledky slúžia na okamžité zlepšenie edukačnej praxe a inšpiráciu ďalších replikácií.

Z hľadiska metodológie považujeme za dôležité v prvom rade zodpovedať stanovené výskumné otázky, tak v rámci akčného výskumu, ako aj v rámci evaluačných rozhovorov. Pre lepšiu prehľadnosť ponúkame nasledovnú tabuľku.

Tabuľka 21 Výskumné otázky v rámci akčného výskumu a evaluačných rozhovorov

výskumná otázka	výsledky
<i>akčný výskum</i>	
VO1: Aký je východiskový stav mediálnej gramotnosti mladých dospelých pripravujúcich sa na pomáhajúce profesie?	Východiskový stav mediálnej gramotnosti bol stredný (celkovo Mdn = 4,00), s najslabšou oblasťou kritérií dôveryhodnosti (Mdn = 3,00), čo potvrdzuje slabiny mladých dospelých v identifikácii dezinformácií.
VO2: Aký efekt má absolvovanie modelu KORA na úroveň mediálnej gramotnosti v jednotlivých oblastiach modelu?	Absolvovanie modelu KORA malo pozitívny efekt na mladých dospelých, ktorí absolvovali vzdelávací program. Štatisticky významné zlepšenia sme zaznamenali vo všetkých oblastiach ($p < 0,01$), najmä v prvých troch oblastiach: definovanie MG, zodpovedné a bezpečné správanie sa online a kritériá dôveryhodnosti informácie, kde hladina štatistickej významnosti dosiahla $p < 0,001$ (Mdn 4,00 \rightarrow 5,00 a 3,00 \rightarrow 4,00).
VO3: Aké odporúčania pre prax vyplývajú z aplikácie modelu KORA?	Hlavným odporúčaním je pokračovať v aplikácii modelu KORA v univerzitnom vzdelávaní a v andragogickej praxi, nakoľko výsledky ukazujú, že takto formulovaný model môže pomôcť v rozvoji mediálnej gramotnosti.
<i>evaluačné rozhovory</i>	
VO1: Ako účastníci vnímajú prínos tematických oblastí a aktivít modelu KORA pre svoj rozvoj mediálnej gramotnosti?	Účastníčky pozitívne hodnotia všetky tematické oblasti a oceňujú praktické a interaktívne aktivity, ktoré boli v rámci programu realizované. Zároveň konštatujú, že získané poznatky a zručnosti praktizujú v rámci svojho osobného rastu a každodenného života.
VO2: Aké silné a slabé stránky modelu KORA identifikujú účastníci po jeho absolvovaní?	V rámci identifikácie silných stránok modelu účastníčky poukazujú najmä na jeho štruktúru a komplexnosť modelu. Taktiež pozitívne reflektovali prítomnosť

	<p>lektorky a prepojenie samotného modelu na prax.</p> <p>V zmysle slabých stránok bola identifikovaná len jedna a to v zmysle nízkej časovej dotácie vzdelávacieho programu.</p>
<p>VO3: Aké odporúčania formulujú účastníci na úpravu a ďalší rozvoj modelu KORA v praxi?</p>	<p>V zmysle odporúčaní hovoríme o troch oblastiach, ktoré vychádzajú z výsledkov výskumu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>čas a aktivity</i>: zvýšiť časovú dotáciu pre realizáciu vzdelávacieho programu a zakomponovať aj aktivity navrhnuté študentami - <i>dopad na prax</i>: prenos modelu do každodenného života, nové zručnosti - <i>širšie implikácie</i>: podpora občianskych a demokratických kompetencií, vhodnosť pre prácu s rôznymi klientami v praxi.

Zdroj: vlastné spracovanie

Model KORA preukázal vysokú efektivitu pri rozvoji mediálnej gramotnosti u mladých dospelých pripravujúcich sa na pomáhajúce profesie, čo potvrdzujú kvantitatívne aj kvalitatívne výsledky získané prostredníctvom akčného výskumu a evaluačných rozhovorov. Wilcoxonove párové testy identifikovali štatisticky významné zlepšenia vo všetkých oblastiach modelu ($p < 0,01$): v definovaní mediálnej gramotnosti sa medián posunul z hodnoty 4,00 na 5,00 ($p = 0,001$), v zodpovednom a bezpečnom správaní sa online z hodnoty 4,00 na 5,00 ($p = 0,001$), v kritériách dôveryhodnosti informácií z hodnoty 3,00 na 4,00 ($p = 0,001$) a v stratégiách rozvoja mediálnej gramotnosti bola mediánu rovnaká v preteste aj posttteste ($Mdn = 4,00$; $p = 0,003$). Celková úroveň mediálnej gramotnosti vzrástla z aritmetického priemeru 3,75 na 4,45, hoci medián zostal na úrovni 4,00. Z hľadiska hladiny významnosti $p = 0,004$ môžeme konštatovať pozitívny efekt intervencie na distribúciu odpovedí respondentov.

Tieto zistenia nadväzujú na východiskový stav, kde respondenti preferovali sociálne siete (AM 2,75) a online spravodajské portály (AM 2,30) ako zdroje informácií, s minimálnym podielom kontroverzných médií (AM 1,20), čo svedčí o ich konzervatívnom informačnom profile. Posttest zachoval

stabilitu týchto preferencií, model KORA však významne posilnil kritické zručnosti, najmä v najslabšej oblasti identifikácie dôveryhodnosti informácií.

Slabiny v identifikácii dôveryhodnosti informácií (pretest Mdn = 3,00) priamo korelujú s národným výskumom Fakulty masmediálnej komunikácie UCM v Trnave (Petranová & Vrabec, 2015), kde mladí dospelí vo veku 16 – 34 rokov dobre zvládali vyhľadávanie informácií, no výrazne zaostávali v ich hodnotení spoľahlivosti. Model KORA tieto deficity cielene eliminuje štatisticky významným posunom na Mdn = 4,00 ($p=0,001$). Môžeme taktiež konštatovať, že štruktúra modelu KORA so štyrmi oblasťami (definovanie mediálnej gramotnosti, zodpovedné a bezpečné správanie sa online, kritériá dôveryhodnosti informácie a stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti) nadväzuje na medzinárodný rámec Celot & Pedersen (2011), ktorý zdôrazňuje prístup, analýzu, hodnotenie a tvorbu mediálneho obsahu. Rovnako tak reflektuje aj slovenské modely (prístup, kritický postoj, analýza, tvorivosť) a vzdelávacie programy, čím poskytuje ucelený andragogický nástroj pre dospelých. V andragogickom kontexte model KORA reflektuje odporúčania pre vzdelávanie dospelých v boji proti fake news, ako ich formuluje Schubert (2021), ktorý zdôrazňuje potrebu praktických modelov na rozvoj kritického myslenia a mediálnej gramotnosti v občianskom vzdelávaní.

Kvalitatívne evaluácie prostredníctvom štyroch polštruktúrovaných rozhovorov potvrdzujú kvantitatívne výsledky a poskytujú hlbší pohľad na subjektívne vnímanie absolventiek vzdelávacieho programu, do ktorého bol model KORA transformovaný. Respondentky jednoznačne ocenili interaktívne a praktické aktivity, prepojenie teórie s praxou, odbornosť lektorky a systematickú štruktúru modelu, pričom žiadna z respondentiek neidentifikovala výrazné slabé stránky (okrem obmedzeného časového rámca). Model respondentky vnímali ako určitý „kompas“ pre osobný rast aj každodenný život, s praktickými prínosmi ako overovanie zdrojov, prevenciu dezinformácií a lepšiu komunikáciu rizík v rodine či práci.

V kontexte našej cieľovej skupiny (mladí dospelí pripravujúci sa na výkon pomáhajúcej profesie) sa model ukázal ako vysoko relevantný práve pre budúcich vychovávateľov, sociálnych pedagógov a andragógov, adresujúc ich digitálne návyky a slabiny v kritickom myslení. Jeho efektívnosť spočíva v andragogickom prístupe, ktorý kombinuje teóriu, prax a reflexiu, čím podporuje trvalú zmenu správania. Pre praktickú aplikáciu odporúčame integrovať model KORA do študijných programov pripravujúcich budúcich profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách, predĺžiť jeho trvanie (viac hodín) a podporiť väčšiu angažovanosť študentov a študentiek, napr. zaradením študentmi navrhnutých aktivít. Rovnako tak odporúčame rozšíriť aplikáciu modelu KORA pre vychovávateľov, pracovníkov s mládežou,

sociálnych pedagógov (už v praxi) v zmysle workshopov zameraných na samotný rozvoj mediálnej gramotnosti, ako aj prevenciu dezinformácií, fake news a iných online informačných hrozieb. Tieto workshopy by mali byť zamerané tak na samotných profesionálov a profesionálky v pomáhajúcich profesiách a rozvoj ich mediálnej gramotnosti, ako aj na prácu s rôznymi cieľovými skupinami, s ktorými sa títo profesionáli a profesionálky stretávajú a majú možnosť rozvíjať mediálnu gramotnosť týchto cieľových skupín. V praxi možno model KORA aplikovať v školách, neziskových organizáciách alebo online platformách (napr. v spolupráci s fact-checkingovými nástrojmi), s potenciálom rozšírenia na iné cieľové skupiny, ako napr. digitálnych migrantov (z iných oblastí ako sú pomáhajúce profesie) alebo seniorov.

Hoci výsledky poukázali na pozitívnu zmenu v rámci aplikovania modelu KORA, uvedomujeme si aj značné obmedzenia výskumu. Tieto limity by sme mohli rozdeliť do dvoch oblastí. Tou prvou je samotné meranie v rámci akčného výskumu (pretest a posttest), na ktoré bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie, teda nešlo o štandardizovaný merací nástroj. Ako sme už uviedli pri charakteristike metódy zberu dát, dotazník bol vytvorený priamo pre potreby modelu KORA a teda venoval sa len oblastiam a teoretickým východiskám, ktoré model KORA rozvíja, a ku ktorým boli vytvorené aj konkrétne aktivity. Uvedomujúc si tento limit plánujeme zrealizovať validizáciu meracieho nástroja a následne jeho štandardizáciu.

Druhou oblasťou limitov výskumu je samotná realizácia v zmysle malého výskumného súboru ($N = 20$), nedostatočnej reprezentatívnosti pohlavia a absencie dlhodobého sledovaného účinku modelu KORA. Tieto limity bránia širšej generalizácii výsledkov a teda aj identifikovaniu samotného dopadu modelu KORA na mladých dospelých. Budúci výskum by mal replikovať model na väčších a diverznejších skupinách, pridať detekciu AI-generovaného obsahu a aktivity navrhnuté, prípadne aj vedené, študentami (resp. účastníkmi) pre ich vyššiu angažovanosť.

Napriek vyššie spomenutým limitom výskumu môžeme jasne konštatovať (najmä na základe výsledkov výskumu), že model KORA predstavuje prínos pre rozvoj mediálnej gramotnosti v pomáhajúcich profesiách, s jasným potenciálom na ďalší rozvoj a aplikáciu v edukačnej praxi.

ZÁVER

Vedecká monografia *Model KORA – rozvoj mediálnej gramotnosti profesionálov v pomáhajúcich profesiách* prináša komplexný a ucelený pohľad na problematiku rozvoja mediálnej gramotnosti mladých dospelých pripravujúcich sa na výkon pomáhajúcej profesie. Táto vedecká monografia mala za cieľ, v zmysle teoretickej analýzy a empirického skúmania, poukázať na možnosti zvyšovania mediálnej gramotnosti dospelých. V kontexte prezentovaných teoretických východísk sa vedecká monografia zameriava najmä na vymedzenie samotného pojmu mediálna gramotnosti, na definovanie jej súčastí, ako aj na jej ukotvenie v kontexte občianskeho vzdelávania dospelých. Neodmysliteľnou súčasťou teoretickej analýzy problematiky je charakterizovanie cieľovej skupiny – profesionáli a profesionálky v pomáhajúcich profesiách. Vedecká monografia predstavuje originálny andragogický model rozvoja mediálnej gramotnosti KORA, ktorý bol transformovaný do vzdelávacieho programu a pilotne overený. V rámci empirického skúmania mediálnej gramotnosti vedecká monografia systematicky popisuje zber dát, ktorý prebehol v dvoch fázach. Prvou bola realizácia akčného výskumu, v rámci ktorého bol pilotne overený model KORA. Druhou fázou bola realizácia evaluačných rozhovorov s absolventkami vzdelávacieho programu, ktoré zisťovali vnímanie modelu absolventkami, jeho efektivitu a možnosti aplikácie modelu KORA do praxe.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že model KORA preukázal vysokú efektivitu v rozvoji mediálnej gramotnosti mladých dospelých pripravujúcich sa na pomáhajúce profesie. Akčný výskum identifikoval významné zlepšenie vo všetkých rozvíjaných oblastiach, teda v rámci definovania mediálnej gramotnosti, zodpovedného a bezpečného správania sa online, kritériách identifikovania dôveryhodnosti informácií, ako aj v oblasti stratégií rozvoja mediálnej gramotnosti. Môžeme teda konštatovať, že celková úroveň mediálnej gramotnosti respondentov sa zvýšila prostredníctvom absolvovania vzdelávacieho programu, ktorý aplikoval model KORA. Výsledky taktiež poukazujú na skutočnosť, že model KORA poskytuje ucelený rámec pre rozvoj kriticky mysliacich profesionálov v digitálnom veku.

Evaluačné rozhovory potvrdili praktickú aplikovateľnosť modelu KORA. Absolventky vzdelávacieho programu ocenili najmä štruktúru modelu, interaktívne aktivity a prepojenie teórie s praxou. Model KORA tak má potenciál eliminovať digitálnu priepasť medzi digitálnymi migrantmi (pomáhajúci profesionáli) a ich cieľovými skupinami. Zistenia, v rámci empirického výskumu, nadväzujú aj na medzinárodné (Celot & Pedersen, 2011) a národné

výskumy (Petranová & Vrabec, 2015), čím model KORA posilňuje pozíciu andragogiky v boji proti online informačným hrozbám 21. storočia.

V závere teda môžeme konštatovať, že vedecká monografia úspešne splnila stanovené ciele prostredníctvom systematického postupu od teoretického vymedzenia mediálnej gramotnosti cez predstavenie modelu KORA až po jeho empirické overenie prostredníctvom akčného výskumu a evaluačných rozhovorov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: Meaning and Potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80–87.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.80>.
- Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science*, 348(6239).
<https://www.science.org/doi/10.1126/science.aaa1160>.
- Balážová, E. (2012). *Mediálna výchova v etickej výchove*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J., Tucker, J. A., & Bonneau, R. (2015). Tweeting From Left to Right: Is Online Political Communication More Than an Echo Chamber? *Psychological Science*, 26(10).
<https://doi.org/10.1177/0956797615594620>.
- Belvončíková, E., & Čiderová, D. (2022) One Literacy and Multiple Intelligences? The Case of Media Literacy. *Media Literacy and Academic Research*. Vol. 5, No. 2.
<https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-85bded2e-2f62-4ce9-83f6-7d4c72943fc9>.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Grada.
- Beran Sládkayová, M., Zošáková, K., & Kollárová, S. (2025). Media Literacy in Theory and Practice of Citizenship Education. Poldruk s. c.
- Bessi, A. (2016). Personality traits and echo chambers on facebook. *Computers in Human Behavior*, 65, 319–324. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.016>.
- Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Council of Europe.
- Blom, J. N., & Hansen, K. R. (2015). Click bait: Forward-reference as lure in online news headlines. *Journal of Pragmatics*, 76, 87–100.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.12.010>.
- Celot, P. & Pedersen, K. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. European Commission.
- Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 118(9).
<https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission of the European Communities.
http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework - Fifth Edition*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149_JRC144121.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1 – Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>.
- Čornaničová, R. (2010). *Potreba vytvoriť moderný výkladový a terminologický slovník*. Národná osveta.
- Čornaničová, R. (2011). Záujmové vzdelávanie – didaktické aspekty. In S. Chomová & M. Krystoň (Eds.) *Záujmové vzdelávanie - teória, metodika, prax*. (s. 21-30). Bratislava : NOC.
- Čornaničová, R., Chomová, S., Strelková, J., & Tazberík, J. (2005). *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. NOC.
- De Weerd, M. et al. (2005). *Indicators and options for monitoring active citizenship and citizenship education*. Regioplan Beleidsonderzoek
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., Stanley, H. E., & Quattrocioni, W. (2016). The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 113(3). <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113>.
- DigiQ (n.d.) *Digitálne občianstvo*. <https://digiq.sk/temy/digitalne-obcianstvo/>.
- Douglas, K. M., Sutton, R. M., & Cichocka, A. (2017). The psychology of conspiracy theories. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 538–542. <https://doi.org/10.1177/0963721417718261>.
- EACEA. (2011). *Adults in Formal Education: Policies and practice in Europe*. EACEA EURYDICE. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/128EN.pdf
- EACEA. (2012). *Citizenship education in Europe*. EACEA EURYDICE, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf
- Education Europa. (2021). *Akčný plán digitálneho vzdelávania na roky (2021 – 2027)*. <https://education.ec.europa.eu/sk/focus-topics/digital-education/action-plan>.
- Egan, G. (2007). *The skilled helper: a problem management and opportunity development approach to helping*. Thomson higher education.
- EPALE. (2019) *Timeout! A new method for civic dialogue*. <https://epale.ec.europa.eu/lv/node/109883>.
- EUR-Lex. (2018). EUR-Lex - 32018H0604(01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

- European Association for the Education of Adults. (2016). *Adult Education in Europe 2016 – A Civil Society View*. European Association for the Education of Adults – EAEA.
- European Commission. (2022). *The 2022 Code of Practice on Disinformation*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-disinformation>.
- European Commission/EACEA/EURYDICE. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Publication Office of the European Union.
- European Parliament and Council. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence*. Official Journal of the European Union.
- Europol. (2022). *Facing reality? Law enforcement and the challenge of deepfakes*. Europol Innovation Lab.
- Európska komisia. (2021). *Európske digitálne desaťročie: digitálne ciele na rok 2030*.
- Európsky parlament. (2020). *Umelá inteligencia: definícia a využitie*. Európsky parlament. <https://www.europarl.europa.eu/topics/sk/article/20200827STO85804/umela-inteligencia-definicija-a-vyuzitie>.
- Flaxman, S., Goel, S., & Rao, J. M. (2016). Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption. *Public Opinion Quarterly* 80 (S1). <https://doi.org/10.1093/poq/nfw006>.
- Gállová, Ľ. (2020). LifeComp - Európsky rámec pre osobné a sociálne kompetencie a schopnosť učiť sa. *EPALE - Elektronická platforma vzdelávania dospelých v Európe*. <https://epale.ec.europa.eu/sk/resource-centre/content/lifecomp-europsky-ramec-preosobne-socialne-kompetencie-schopnost-ucit-sa>.
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.
- Glas, R., Van Vught, J., Fluitsma, T., De La Hera, T., & Gómez-García, S. (2023). Literacy at play: an analysis of media literacy games used to foster media literacy competencies. *Frontiers in Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1155840>.
- Gregor, M., Vejvodová, P. & Zvol si info. (2018). *Nejlepší kniha o fake news!!!*. CPress.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. The Aspen Institute. - References - Scientific Research Publishing. (n.d.). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3066118>

- Hobbs, R. (2025). *Teachers Guide. Media Literacy in Action* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_sk.
- Jamieson, K. H., & Cappella, J. N. (2008). *Echo Chamber: Rush Limbaugh and the Conservative Media Establishment*. Oxford University Press.
- Jasanská, M., & Kračmárová, T. (Eds.). (2024). *Slovník mediální gramotnosti*. Nugis Finem Publishing, s.r.o.
- Javrh, P., & Mozina, E. (2018). *The life skills approach in Europe*. EAEA. <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>.
- Kammermeir, J. (2022). *Digital natives vs. digital immigrants: How to inspire everyone*. <https://you-know.de/en/blog/digital-natives-vs-digital-immigrants/>
- Kopecký, M. (2010). (Ne)proměňující se požadavky na vzdělavatele v segmentu občanského vzdělávání dospělých. In M. Tureckiová (a kol.). *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. (s. 141-153). Česká andragogická společnost.
- Korim, V. (2012). *Politológia a politická etika*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094–1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>.
- Lessenski, M. (2023). *Finland Tops the New Media Literacy Index 2023, Countries Close to the War in Ukraine Remain Among the Most Vulnerable to Disinformation*. <https://osis.bg/?p=4450&lang=en>.
- Levine, P. (2018). *Civic Education*. Stanford: Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/#CivEduPolAct>.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., & Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>.
- Lewis, L., & Critelli, F. (2023) *Media Literacy and Media Advocacy for Social Work: Turning the Lens on Social Justice*. <https://socialwork.buffalo.edu/turning-lens-on-media-advocacy>.
- Macháček, L., & Šťava, E. (2012). *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009*. NUCEM.
- Matoušek, O. et al. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Portál.

- Mediawijzer.net. (2013). *Media Literacy Competence Model. Expert Group Meeting on Media Literacy*, Brussels. <https://www.mediawijzer.net>.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in “Post-Fact” Society. *American Behavioral Scientist*. 61 (4). <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>.
- Michalík, J. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (1. vyd.). Portál.
- Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR. (2023). *Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a Akčný plán na roky 2023–2026*. <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2023/01/NSDZ-a-AP.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2021). *Plán obnovy a odolnosti SR*. <https://www.minedu.sk/plan-obnovy-a-odolnosti/>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.
- National Institute of Standards and Technology (NIST). (2023). *Artificial Intelligence Risk Management Framework (AI RMF 1.0)*. NIST.
- Netwerk Mediawijsheid. (2013). *10 media literacy competences*. Netwerk Mediawijsheid. <https://netwerkmediawijsheid.nl/wp-content/uploads/2013/09/ENG-10-media-literacy-competences.pdf>.
- Netwerk Mediawijsheid. (2021). *Mediawijsheid Competentiemodel 2021*. Netwerk Mediawijsheid. <https://www.mediawijsheid.nl>.
- Neura Tech. (2025). *Hrozba generatívnej umelej inteligencie v tradičnej tlači: kríza a výzvy*. NEURA KING. <https://neuraking.com/sk/33008/menace-ia-generative-presse-traditionnelle/>.
- O’Shea, K. (2012). *Slovník pojmů k výchově k demokratickému občanství*. Masarykova univerzita.
- OECD. (2024). *OECD Principles on Artificial Intelligence* (revidované). OECD Publishing.
- Ondrušek, D., Miková, K., Zelenáková, M., & Woleková, H. (2012). Tri sektory v spoločnosti: konkurencia či spolupráca. In *10 kapitol o vývoji a občianskej spoločnosti na Slovensku*. PDCS.
- Open Society Institute Sofia. (2021). *Media Literacy Index 2021*. https://osis.bg/wpcontent/uploads/2021/03/MediaLiteracyIndex2021_ENG.pdf.

- Open Society Institute Sofia. (2023). *Media Literacy Index 2023*.
<https://osis.bg/wpcontent/uploads/2023/06/MLI-report-in-English-22.06.pdf>.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use*. Pearson Prentice Hall.
- Petranová, D. & Vrabec, N. (2015). *mediálna gramotnosť dospelaj populácie v SR. Výskumná správa*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Phillips, W. (2015). *This is why we can't have nice things: Mapping the relationship between online trolling and mainstream media*. MIT Press.
- Pilný, I. (2020). *Hledáme nové Amose. Učit nebo vzdělávat?* Olympia.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Press Room. (2025). *The Impact of Online Misinformation on Social Workers*. DISA.
<https://disa.org/the-impact-of-online-misinformation-on-social-workers/>.
- Protivinský, T., Dokulilová, M., & Čáp, P. (2013). Občanské vzdělávání dospělých: současné vymezení oboru. In Langer, T. (ed.). *Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání*. (s. 18-28). Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(6), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0265407513490707>.
- Rada Európskej únie. (2018). *Odporúčanie Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*.
<https://education.ec.europa.eu/sk/focus-topics/improving-quality/keycompetences>.
- Rada Európy (2022). *Digital Citizenship Education Handbook Being online, Well-being online, Rights online*. Council of Europe Publishing.
<https://www.coe.int/en/web/education/-/digital-citizenship-education-handbook>.
- Ribble, M., & Bailey, G.D. (2007) *Digital citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Rožukalne, A., Skulte, I., & Stakle, A. (2020). Media education in the common interest: Public perceptions of media literacy policy in Latvia. *Central European Journal of Communication*, 13(2), 202–229.
[https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).4](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).4).
- Rychnavská, M., & Bačová, D. (2015) *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej práce*. MPC Bratislava.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M., (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union.

- <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>.
- Schmidt, P., Moldabaeva, Z., Horniaková, V., & Prochádzka, P. (2022). Rozvoj digitálneho občianstva. *Ekonomika a informatika* 20(1), 50-60.
<https://ei.fhi.sk/index.php/EAI/article/view/269>.
- Schubert, M. (2021). Problémy, úlohy a otázky občianskeho vzdelávania dospelých v kontexte „fake news“ a pandémie COVID-19. *Prohuman*.
<https://www.prohuman.sk/andragogika/problemy-ulohy-a-otazky-obcianskeho-vzdelavania-dospelych-v-kontexte-fake-news>.
- Sládkayová, M. (2019). *Občianske vzdelávanie dospelých*. Belianum.
- Sloan, S., & Fernbach, P. (2017). *The Knowledge Illusion: Why We Never Think Alone*. Riverhead Books.
- Smékal, V. a kol. (2010). *Analýza občianskeho vzdelávania dospelých*. Centrum občianskeho vzdelávania.
- Storyboardthat (n.d.). *Digitálne občianstvo a internetová bezpečnosť: Základy zodpovedného online správania*.
<https://www.storyboardthat.com/sk/articles/e/digit%C3%A1lne-ob%C4%8Dianstvo>.
- Studená, I. et al. (2023). *Zručnosti pre život na Slovensku. Mapovacia správa*. Štátny inštitút odborného vzdelávania.
- Sunstein, C. R. (2009). The things people say. *The New Yorker*.
<https://www.newyorker.com/magazine/2009/11/02/the-things-people-say-rumors-gossippsychology-research>.
- Škripcová, L. (2022). Media Literacy in Digital Games. *Media Literacy and Academic Research*. Vol. 5, No. 1.
https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/05/7_LuciaSkripcova.pdf.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Iris.
- Torres, C. A., & Dorio, J. N. (2015). The do's and don'ts of Global Citizenship Education. *Adult Education and Development Journal*, 82, p. 4-7.
<https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-822015-global-citizenship-education/articles/the-dos-and-donts-of-global-citizenship-education>.
- UNESCO. (1996). *Delors report*. UNESCO.
http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication6161_en.pdf.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Media and Information Literacy Responses to Generative AI*. UNESCO.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Council of Europe.

- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Portál.
- Vrabec, N. (2008). *Mládež a médiá. Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Iuventa.
https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/medi_a_mlade.pdf.
- Vukadin, M. A. (2023). Digital Literacy vs. Digital Skills: Why Are They Important for Young Learners? by Noha Othman.
<https://aliceinmethodologyland.com/2023/01/09/digitalliteracy-vs-digital-skills-why-are-they-important-for-young-learners-by-noha-othman/>.
- Wardle, C., & H. Derakshan. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary 167 169 framework for research and policy making*. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-forresearch/168076277c>.
- Weiss, P., & Muránsky, M. (2020). Výzvy pre sociálnu prácu ako súčasť pomáhajúcich profesií v kontexte celoživotného vzdelávania. *Revue Spoločenských A Humanitných Vied*.
https://revue.vsdanubius.sk/rocnik_8_cislo_3_2020.
- Westerlund, M. (2019). The emergence of deepfake technology: A review. *Technology Innovation Management Review*, 9(6), 40–53.
<https://timreview.ca/article/1282>.
- Westerwick, A., Johnson, B. K., & Knobloch-Westerwick, S. (2017). Confirmation biases in selective exposure to political online information: Source bias versus content bias. *Communication Monographs*, 84, 343-364.
<https://doi.org/10.1080/03637751.2016.1272761>.
- Young, J. A., & Brady, S. R. (2022). Re-Imagining Digital and New Media Literacies in Social Work Education. *Advances in Social Work*.
<https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/24947>.

VECNÝ REGISTER

A

AI, 16, 19, 20, 21, 25, 30, 31, 58, 60, 71, 72, 88, 89, 94,
Pozri umelá inteligencia
AI natives, 58
akčný výskum, 9, 72, 91

C

clickbait, 23, 25

D

deepfake, 23, 25
dezinformácie, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 33, 48, 59, 66
digitálna gramotnosť, 13, 14, 15, 30, 47, 66
digitálne kompetencie, 30
digitálne občianstvo, 46
digitálni domorodci, 56, 57, 58
digitálni migranti, 56, 57, 58
dospelý, 62

E

echo komora, 18
evaluačné rozhovory, 5, 9, 81, 82, 90, 91

F

fake news, 7, 8, 21, 24, 26, 32, 46, 61, 62, 66, 71, 87,
90, 93, 94
filter bubbles, 26, 59

H

hoax, 22, 25

K

kompetencie, 15, 21, 26, 30, 34, 35, 36, 37, 44, 46, 47,
48, 51, 52, 54, 61, 65, 108
konšpiračné teórie, 23, 25, 27
kritické myslenie, 8, 16, 18, 63

M

malinformácia, 22, 25
Media, 101
mediálna gramotnosť, 8, 12, 14, 15, 16, 19, 24, 46, 47,
54, 55, 61, 65, 66, 108, 109
mediálne kompetencie, 43, 52
misinformácia, 22, 25
model KORA, 8, 9, 64, 65, 74, 75, 80, 81, 82, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 110

O

občianske vzdelávanie, 11, 38, 39, 40, 41, 42, 45
Obsah
obsah
online informačné hrozby, 6, 21, 26, 66, 67

P

pomáhajúce profesie, 55, 56, 69, 74, 91, 92, 94

U

umelá inteligencia, 19

Z

zručnosti, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 30, 34, 36, 37, 43, 44,
46, 47, 50, 52, 53, 55, 62, 63, 65, 88, 89, 91, 92, 93,
110

PRÍLOHY

Dotazník Model KORA (pretest a posttest)

Pohlavie:

- a) muž
- b) žena
- c) iné

Vek:

.....

Kraj:

- a) Bratislavský
- b) Trnavský
- c) Trenčiansky
- d) Nitriansky
- e) Žilinský
- f) Banskobystrický
- g) Prešovský
- h) Košický

Odbor:

.....

Sociálne siete používam:

- a) aktívne (pridávam príspevky, fotky, komentujem, zapájam sa do diskusií)
- b) pasívne (väčšinou len sledujem obsah iných, málo alebo vôbec nepridávam vlastný obsah)

Z ktorých zdrojov najčastejšie čerpáte informácie (o dianí vo svete, o svojich záujmoch, o škole a pod.)?

Zdroj	Nikdy	Zriedka	Občas	Často	Veľmi často
Televízia (napr. RTVS, Markíza, JOJ, TA3)					
Rozhlas (napr. Slovenský rozhlas, Expres, Fun rádio)					
Tlačené noviny a časopisy (napr. SME, Pravda, Plus 7 dní, Trend)					
SME.sk, Denník N, Aktuality.sk					
Pravda.sk, Nový Čas online, Topky.sk					
Facebook					
Instagram					
TikTok					
YouTube					
X (Twitter)					
Zem a Vek					
InfoVojna					
Slobodný vysielateľ					
Hlavné správy					

Na nasledovnej škále vyjadrite mieru Vášho súhlasu/nesúhlasu s nasledovnými výroky:

1 úplne nesúhlasím; 2 nesúhlasím; 3 ani nesúhlasím ani súhlasím; 4 súhlasím; 5 úplne súhlasím

OBLASŤ 1: Definovanie mediálnej gramotnosti					
Výrok	1	2	3	4	5
Rozumiem, čo znamená pojem mediálna gramotnosť.					
Viem, aký je rozdiel medzi dezinformáciou, misinformáciou a malinformáciou.					
Vnímam rozdiel medzi pojmami mediálna, digitálna a informačná gramotnosť.					
Uvedomujem si význam mediálnej gramotnosti pre každodenný život v demokratickej spoločnosti.					
Dokážem vysvetliť, prečo je dôležité byť mediálne gramotný.					
Viem uviesť príklady online informačných hrozieb.					
Považujem mediálnu gramotnosť za rovnako dôležitú ako iné kľúčové kompetencie (napr. čitateľská, matematická).					
Dokážem sprostredkovať základné informácie o mediálnej gramotnosti iným ľuďom.					
Cítim sa dostatočne pripravený/á orientovať sa v základných pojmoch spojených s médiami.					
Vnímam potrebu celoživotného vzdelávania v oblasti mediálnej gramotnosti.					

OBLASŤ 2: Zodpovedné a bezpečné správanie sa v online priestore					
Výrok	1	2	3	4	5
Pri používaní internetu dbám na ochranu svojich osobných údajov.					
Používam silné a bezpečné heslá.					
Dokážem rozpoznať phishingový e-mail alebo správu.					
Viem, ako bezpečne používať verejné Wi-Fi siete.					
Dokážem rozlíšiť etickú a neetickú komunikáciu v online priestore.					
Uvedomujem si riziká spojené so zdieľaním obsahu na sociálnych sieťach.					
Pri práci s online obsahom dodržiavam zásady digitálneho občianstva.					
Viem reagovať na nevhodné správanie alebo kyberšikanu.					
Vnímam zodpovednosť za to, čo zdieľam na internete.					
Mám vytvorené osobné stratégie, ako sa chrániť pred online hrozbami.					

OBLASŤ 3: Kritériá pre identifikovanie dôveryhodnosti informácie					
Výrok	1	2	3	4	5
Viem posúdiť, či je autor článku alebo zdroja dôveryhodný.					
Pri čítaní článku si všimam, či autor uvádza zdroje informácií.					
Kontrolujem dátum publikovania informácie.					
Overujem informácie v rôznych zdrojoch.					
Používam fakt-checkingové stránky (napr. demagog.sk, overujsfakty.sk).					
Dokážem rozlíšiť fakty od názorov.					
Všímam si, či text alebo obsah používa emotívny a manipulatívny jazyk.					
Pri hodnotení informácií používam konkrétne stratégie (napr. CRAAP test, SIFT).					
Viem rozpoznať dezinformáciu.					
Viem identifikovať, či je zdroj informácie akademický, novinársky alebo blogový a aký to má vplyv na jeho dôveryhodnosť.					

OBLASŤ 4: Stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti					
Výrok	1	2	3	4	5
Aktívne vyhľadávam informácie z viacerých zdrojov.					
Poznám a využívam pokročilé techniky vyhľadávania na internete.					
Dokážem vytvoriť vlastný mediálny obsah (napr. infografiku, článok, príspevok na sociálnu sieť).					
Pri tvorbe mediálneho obsahu zohľadňujem etické princípy.					
Sledujem aktuálne trendy v oblasti médií a technológií.					
Mám skúsenosť s využívaním nástrojov umelej inteligencie pri tvorbe obsahu.					
Vnímam tvorbu mediálneho obsahu ako spôsob rozvoja kritického myslenia a kreativity.					
Zapájam sa do aktivít alebo kurzov, ktoré podporujú rozvoj mediálnej gramotnosti.					
Využívam sebavzdelávanie ako prostriedok na zlepšovanie mediálnej gramotnosti.					
Uvedomujem si, že mediálna gramotnosť je proces, ktorý si vyžaduje neustálu prax a zlepšovanie.					

Otázky v rámci evaluačných rozhovorov

1. Ako kurz ovplyvnil vaše kritické premýšľanie o mediálnych obsahoch (články, príspevky na sociálnych sieťach, videá)? Uveďte, prosím, konkrétny príklad.
2. Ako vnímate zmenu v spôsobe, akým overujete zdroje a posudzujete dôveryhodnosť informácií? Čo robíte inak ako pred absolvovaním programu?
3. Aké nové zručnosti, vedomosti alebo nástroje (stratégie) ste si počas programu osvojili? Ktoré z nich plánujete reálne používať aj do budúcnosti?
4. V akých situáciách ste po absolvovaní programu uplatnili nadobudnuté zručnosti a vedomosti? Môžete opísať konkrétnu situáciu?
5. Ako ste vnímali jednotlivé tematické oblasti modelu (definovanie mediálnej gramotnosti, bezpečné a etické správanie online, kritériá dôveryhodnosti informácií, stratégie rozvoja, sebazvdelávacie aktivity)? Ktorá oblasť bola pre vás najprínosnejšia a prečo?
6. Ako Vám vyhovovala forma práce počas vzdelávacieho programu (kombinovanie teoretických vstupov a praktických aktivít)? Čo Vám pomáhalo najviac učiť sa?
7. Ako ste vnímali rolu lektora/lektorky pri realizácii modelu KORA?
8. Ako ste vnímali možnosť aktívne sa zapájať, diskutovať a spolupracovať s ostatnými účastníkmi? Čo Vám táto spolupráca priniesla?
9. V čom považujete model KORA za užitočný pre Vašu budúcu prácu v pomáhajúcich profesiách?
10. Ako vnímate, že model KORA prispieva aj k širším občianskym a demokratickým kompetenciám (napr. orientácia v spoločenskom dianí, aktívne občianstvo)?
11. Čo by ste označili za najsilnejšie stránky modelu KORA a celého programu?
12. Aké slabé stránky, bariéry alebo problémy ste vnímali (obsahovo, časovo, metodicky) a ako by sa, podľa Vás, dali zmeniť?
13. Ako by ste opísali svoju celkovú skúsenosť so vzdelávacím programom? Čo vo Vás program zanechal?

Názov publikácie: **Rozvoj mediálnej gramotnosti profesionálov v pomáhajúcich profesiách**

Autorka: Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
doc. PhDr. Angela Almášiová, PhD.

Grafický návrh obálky: Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.
(obrázok vytvorený pomocou AI nástroja ChatGPT (OpenAI))

Formát publikácie: A5

Rozsah: 112 strán, 6,11 AH

Rok vydania: 2026

Vydanie: prvé

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

ISBN (online): 978-80-557-2326-6

EAN (online): 9788055723266

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723266>