

# DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ, TECHNOLOGICKÉ ZÁZEMIE DETÍ A ICH VPLYV NA VNÍMANIE RIZÍK DIGITÁLNEHO PROSTREDIA

Mgr. Zuzana Struháriková; [zuzana.struharikova@uniba.sk](mailto:zuzana.struharikova@uniba.sk); (Katedra knižničnej a informačnej vedy Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave)

*Internet je platformou, ktorá poskytuje jednoduchý a rýchly prístup k informáciám rôznorodého charakteru. Práve schopnosť efektívneho vyrovnávania sa s množstvom informácií a informačnými problémami je v súčasnosti považovaná za nevyhnutný predpoklad efektívneho fungovania v digitálnom prostredí. To, čo sa vo vzťahu k dospelému používateľovi javí ako prínosné, však môže predstavovať riziko na strane detí – vzhľadom na špecifiká ich vývinu. Je zrejmé, že pravidelný kontakt s digitálnymi technológiami a internetom je už v predpubertálnom veku prakticky samozrejmou, no povedomie o tom, s akými rizikami sa slovenské deti stretávajú a akým spôsobom k nim pristupujú, nie je natoľko rozšírené. Cieľom príspevku je predstaviť výsledky prieskumu zameraného na technologické zázemie detí z pohľadu rodičov a na ich sebareflexiu vo vzťahu k vlastným digitálnym kompetenciám a rizikám, s ktorými sa na internete stretávajú. Význam uvedenej problematiky vnímame najmä v súvislosti s úlohou, ktorú digitálna gramotnosť a technologické zázemie detí vo vzťahu k deklarovaným problémom a rizikám v digitálnom prostredí plnia, a to z hľadiska ich identifikácie, vyhodnocovania a riešenia.*

<http://doi.org/10.52036/1335793X.2022.1-2.12-19>

Problematika detí, ako používateľov digitálnych technológií a internetu, je všeobecne rozšírenou – zvlášť v súvislosti s rizikami, ktoré z ich aktivít v digitálnom prostredí vyplývajú. Jedným z najznámejších prieskumov zameraných na deti a riziká digitálneho prostredia v európskom kontexte je iniciatíva EU Kids Online, ktorej výstupy dlhodobo poukazujú na potrebu intervencie a vzdelávania v oblasti informačnej a digitálnej gramotnosti (EU Kids Online 2022; Smahel 2020; Livingstone et al. 2011). Na jednej strane nespochybniteľné výhody, ktoré so sebou digitálne príležitosti prinášajú, tak v určitom smere ustupujú do úzadia závažnosti rizík, ktorým používateľ je schopný predchádzať len v prípade, ak disponuje relevantnými kompetenciami, ktoré mu umožňujú vzniknuté problémy včas identifikovať a adekvátnym spôsobom riešiť.

Detský používateľ je v tomto smere zvlášť zraniteľný – zohľadňujúc jeho prirodzenú inklináciu k digitálnemu prostrediu na jednej strane a obmedzenia vyplývajúce z aktuálnej úrovne jeho psychologického vývinu na strane druhej. Je pritom nepredstaviteľné vyvíjať snahy na úplné zamedzenie jeho prístupu k digitálnym informačným zdrojom, s ktorými v súčasnosti je nútený pracovať, aby uspokojil požiadavky okolia, ako aj vlast-

nú informačnú potrebu. Hlavnou výzvou, ktorá z uvedeného vyplýva, je preto zabezpečiť prevenciu voči eticky závažnému konaniu a včasnú intervenciu, ktorá by napomohla efektívnemu vyrovnávaniu sa s problémami, ktorým v mnohých prípadoch nie je možné v plnej miere predchádzať.

Cieľom príspevku je sumarizovať zistenia týkajúce sa skúseností a zázemia deväť a desaťročných detí, z hľadiska dostupnosti a využívania digitálnych technológií a internetu, ktoré považujeme za indikátor identifikácie a percepcie rizík digitálneho prostredia na teoretickej, ale aj praktickej úrovni. Ústredným cieľom je poukázať na dôležitosť implementácie výučby digitálnej gramotnosti do školských osnov a na význam intervencie zo strany rodičov a blízkych osôb, ktorým dieťa dôveruje. Predmetný prieskum sa realizoval ako súčasť dizertačnej práce autorky, a to prostredníctvom pološtrukturovaných rozhovorov so sedemnástimi deťmi z Bratislavy a Martina, pričom doplnkovou výskumnou metódou bol aj dotazníkový prieskum u ich rodičov. Napriek tomu, že jednotlivé výsledky nemožno považovať za všeobecne platné, význam skúmanej problematiky je – vzhľadom na neustále sa rozširujúce možnosti a riziká digitálneho prostredia – čoraz viac aktuálny.

## 1. SKÚSENOSTI S DIGITÁLNYM PROSTREDÍM A TECHNOLOGICKÉ ZÁZEMIE DETÍ

Jedným z determinantov schopnosti predchádzať rizikám digitálneho prostredia, je aj miera skúseností s technológiami ako takými. Je zrejmé, že čím vyššia je frekvencia ich využívania, tým vyššia je pravdepodobnosť, že jednotlivец bude čeliť etickému problému, ktorý vyžaduje riešenie. S odstupom času tak má možnosť vybudovať si určitú schopnosť jednotlivé problémy včas identifikovať a efektívne riešiť. Livingstoneová (2011) poukazuje na koreláciu medzi vzdelávaním a vplyvom rizík prejavujúcich sa v digitálnom prostredí. V tomto smere však hovorí o paradoxe, kedy pravidelné využívanie digitálnych technológií a internetu na jednej strane, vedie k zdokonaľovaniu digitálnych kompetencií, no zároveň aj k zvyšovaniu potenciálneho rizika. V prvom rade sme sa preto zamerali na frekvenciu, s akou deti digitálne technológie využívajú a na ich technologické zázemie, ktoré by tieto aktivity stimulovalo. V súvislosti s uvedenými premennými sme následne mapovali percepciu digitálnych a vyhládavacích kompetencií detí z ich vlastného pohľadu, ako aj z pohľadu ich rodičov.

### 1.1 MIERA KONTAKTU S DIGITÁLNYMI TECHNOLOGIAMI A INTERVENCIA ZO STRANY RODIČOV

Z rozhovorov s deťmi vyplynulo, že väčšina z nich prichádza do kontaktu s digitálnym prostredím a internetom niekoľkokrát do týždňa (53 %). Napriek vše-

obecným obavám zo straty kontaktu s okolím či straty záujmu o iné zmysluplné aktivity sa ukázalo, že ide prevažne o aktívnych jednotlivcov, ktorí sa pravidelne zúčastňujú voľnočasových aktivít analógového charakteru:

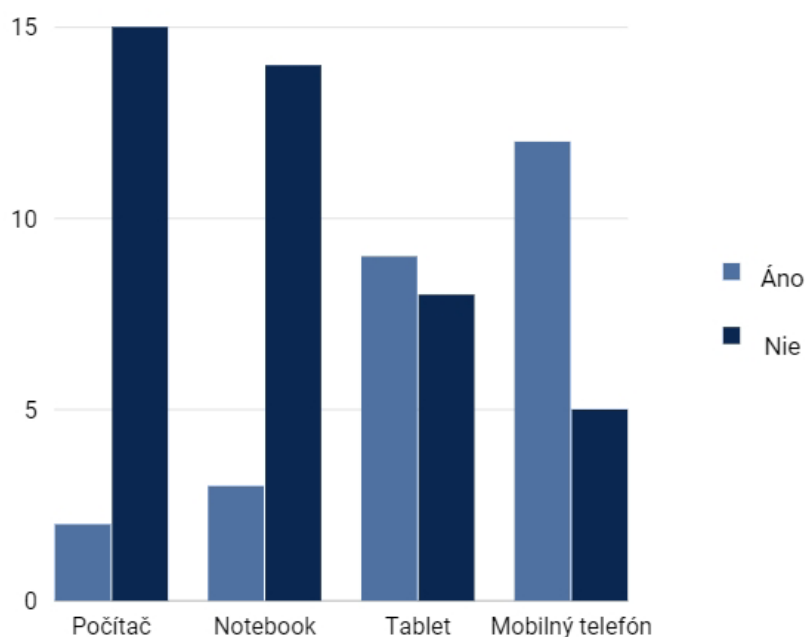
*„Ako kedy. Asi tak maximálne hodinu denne alebo keď mám krúžky tak hodinu do týždňa. Ja mám iba piatok voľný.“ (R7)*

Rovnako aj u ostatných respondentov, ktorí využívajú internet denne (47 %), sa potvrdilo, že primárnou motiváciou vedúcou k využívaniu internetu sú pre nich mimoškolské aktivity, ktoré však do značnej miery stimulujú ich kreativitu a schopnosti súvisiace so získavaním a spracovávaním digitálnych informácií. V mnohých prípadoch sa pritom realizujú v rámci rôznych nepredvídateľných situácií, vyžadujúcich rýchlu reakciu a efektívne riešenie informačného problému:

*„Skoro každý deň, keď pozerám nejaké video a je tam niečo po anglicky, čo neviem, tak si to dám do prekladáča, že čo to znamená.“ (R6)*

*„...ja robím dosť na počítači. Robím na Canve, kde robím všelijaké grafiky a niekedy potrebujem obrázky z internetu alebo informácie z internetu, takže dosť často.“ (R4)*

Nie je prekvapivé, že internet pre deti predstavuje dôležitý zdroj informácií, čo potvrdzuje aj skutočnosť, že ani jeden z respondentov nedeclaroval nižšiu frekvenciu jeho využívania. Je otázne, do akej miery rozloženie výskumnej vzorky či snaha odpovedať určitým spôsobom ovplyvnili zistenia, ktoré naznačujú vysokú



Graf 1: Digitálne technológie dostupné deťom v domácom prostredí

mieru záujmu o aktivity, ktoré na vývin dieťaťa môžu mať pozitívny dopad. Pravdepodobne aj z tohto dôvodu väčšina rodičov hodnotila mieru, v akej podporujú aktivity svojho dieťaťa na internete ako nadpriemernú (53 %). Domnievame sa, že predchádzajúca intervencia z ich strany viedla k vytvoreniu dôvery vo vzťahu k dieťaťu a k jeho interakcii s digitálnym prostredím, v ktorej sa odráža určité povedomie o jeho negatívnych aspektoch. Okrem toho možno predpokladať, že podpora zo strany rodičov je aj odrazom narastajúcich nárokov na digitálne kompetencie detí, ktoré sú nevyhnutnou „výbavou“ pre sebarozvoj a plnohodnotné fungovanie v spoločnosti.

Pod technologickým zázemím však v tomto prípade nemyslíme výlučne psychologickú podporu, ale rovnako aj zabezpečenie prítomnosti digitálnych technológií v domácom prostredí. Z tohto dôvodu sa časť dotazníka venovala rodinnému zázemiu a digitálnym technológiám, ktoré deti majú k dispozícii. Ukázalo sa, že väčšina technológií – vrátane stolových počítačov (88 %) a notebookov (82 %) – je považovaná predovšetkým za vlastníctvo iných členov domácnosti a nie sú pre deti kedykoľvek dostupnými. Naopak technológiou, ktorú väčšina detí má vo svojom vlastníctve, je mobilný telefón (71 %), ktorý možno považovať za prostriedok komunikácie s rodinnými príslušníkmi a zaistenia bezpečnosti dieťaťa v prípade ich neprítomnosti (Graf 1).

Napriek tomu, že nedisponujeme dátami, ktoré by prezentovali mieru, v akej sú jednotlivé technologické zariadenia deťmi využívané, uvedené zistenia naznačujú prechod od desktopových k ľahko prenositeľným mobilným technológiám. Ich nespochybniteľné výhody sa však do značnej miery prelínajú s rizikami, týkajúcimi sa predovšetkým straty dohľadu zo strany rodiča a možnosti využívania aplikácií a platforiem, ktoré je možné kedykoľvek odinštalovať a opätovne stiahnuť. Problematické sú v tomto prípade predovšetkým sociálne siete, v ktorých sa premieta pretrvávajúci nedostatok schopností (najmä) mladších používateľov vyhodnocovať riziká vlastných aktivít či aktivít ostatných používateľov, s ktorými dieťa komunikuje. Technológia, ktorej primárnou úlohou v minulosti bolo zabezpečiť komunikáciu medzi blízkymi osobami, sa tak postupne transformovala na globálne médium, umožňujúce komunikovať s kýmkoľvek. S množstvom informácií na internete navyše narastá riziko informačného preťaženia, ktorého dôsledkom je aj neschopnosť prijímané informácie efektívne filtrovať – nehovoriac o eticky závadnom obsahu, ktorému je v súčasnosti prakticky nemožné sa vyhnúť.

## 1.2 PERCEPCIA DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ – POHĽAD DIEŤAŤA A RODIČA

V súvislosti so schopnosťou identifikovať riziká digitálneho prostredia sme sa rozhodli zmapovať, ako deti vnímajú vlastné digitálne a vyhľadávacie kompetencie a do akej miery sa v ňom orientujú. K dispozícii pritom mali stupnicu pozostávajúcu z desiatich hodnôt a boli upozornené na to, že čím vyššiu hodnotu si priradia, tým viac ich možno považovať za digitálne a technologicky zdatné. V tomto smere nás zaujímalo, či sa v jednotlivých odpovediach odrazí predpokladaný nedostatok schopností v oblasti sebahodnotenia, ako aj tendencia nadhodnocovať sa, na ktorú dlhodobo upozorňujú viacerí odborníci z oblasti psychológie (Vágnerová 2012; Piaget a Inhelderová 2010). Na základe Grafu 2 je zrejmé, že väčšina respondentov skutočne volila nadpriemerné hodnoty 7 (41 %) a 6 (35 %), pričom prvá z uvedených hodnôt prevažovala u chlapcov a druhá u dievčat. Napriek tomu respondenti vo väčšine prípadov neuvádzali najnižšie či najvyššie možné hodnoty. Je otázne, do akej miery ide o odraz ich reálnych presvedčení a kedy už možno hovoriť o snahe vyhnúť sa extrémom, za účelom zdanlivého uspokojenia očakávaní výskumníka. Tento predpoklad sa odráža aj v odpovediach respondentov, ktorí sa jednoznačne nepriklonili ani k jednej z hodnôt:

„Sedem, osem. Možno devina, ale väčšinou by som dával osem, lebo niekedy si neviem poradiť, že čo tam mám napísať, keď chcem niečo nájsť, aby to našlo to, čo chcem.“ (R9)

Jedným z dôvodov spochybňovania vlastných kompetencií sú problémy vyskytujúce sa pri manipulácii s klávesnicou, ktoré vyplývajú z obmedzených motorických schopností detí. Tie – spolu s ich kognitívnymi obmedzeniami – tvorili podstatnú časť ich odpovedí (88 %). Druhú kategóriu problémov označujeme ako „presnosť informácií“, kedy dochádza k nízkej miere zhody medzi vyhľadávacím dotazom a vyhľadanými informáciami (35 %). Dôsledkom toho je neschopnosť prepojiť ich s aktuálnou poznatkovou štruktúrou dieťaťa, ktorého schopnosť selekcie môže byť limitovaná aj v spojitosti s objektívne relevantnými informáciami prezentovanými prostredníctvom odlišnej terminológie. V neposlednom rade ide o celkovú orientáciu na webovom sídle a často neúmerný čas venovaný vyhľadávaniu, ovplyvnený aj úrovňou jeho používateľskej prívetivosti (18 %):

„Niekedy, ak zle kliknem, tak sa mi zjavia nejaké veci ... a už sa neviem z toho ako keby dať späť...“ (R11)

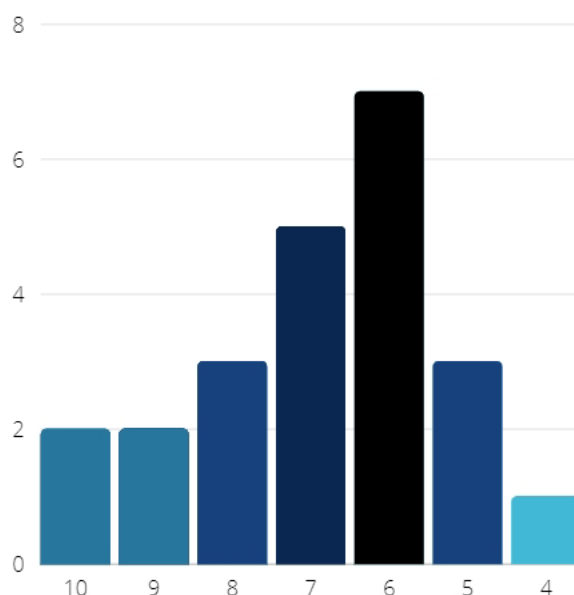
„Raz v prvouke sme mali také, že do čoho kladie matka mravca vajíčka. ... Stále tam vypisovalo, že aký je veľký mravec, aká je najväčšia kolónia mravcov a takéto

*nepotrebné veci. A toto sa mi stáva stále, že napríklad ja si vyhladáam niečo – že najlacnejšia kniha na svete – a vypíše mi všelijaké knihy, ktoré sú úplne drahé...” (R8)*

*„Niektoré tie stránky sú také trochu neprehľadné. Sú tam obrázky, potom tam je zrazu reklama a ja sa cez tú reklamu nikdy neviem dostať. Potom mi tam naskočí nejaké video alebo niečo také...” (R2)*

Zaujímavým zistením je však skutočnosť, že bez ohľadu na zvolenú hodnotu, respondenti v mnohých prípadoch uvádzali rovnaké dôvody jej výberu. A hoci je zrejmé, že každý jednotlivec sa s rovnakým problémom vyrovnáva rozličnými spôsobmi, je nevyhnutné zohľadňovať aj potenciálne kognitívne a emocionálne bariéry, brániace objektívnemu zhodnoteniu jeho závažnosti.

Prínosnými sú preto vyjadrenia rodičov vo vzťahu k samostatnosti dieťaťa pri využívaní internetu a digitálnych technológií a miere pomoci, ktorú si jeho interakcia s digitálnym prostredím vyžaduje. Z odpovedí vyplynulo, že drvivá väčšina detí využíva internet samostatne (94 %), pričom len jeden rodič uviedol, že jednotlivé aktivity dieťaťa na internete sleduje. Napriek tomu relatívne veľká časť rodičov deklaruje, že deti od nich vyžadujú pomoc často (41 %) alebo aspoň niekedy (53 %). Uvedené zistenia opäť naznačujú relatívne vysokú mieru dôvery rodičov voči deťom, odrážajúcu sa v možnosti realizovať aktivity v digitálnom prostredí samostatne – minimálne v prípadoch, kedy dieťa nevyžaduje určitú formu pomoci. Napriek tomu, že väčšina detí sa na rodičov s prosbou o pomoc obracia skôr v ojedinelých prípadoch, je nevyhnutné pri-



Graf 2: Hodnotenie detí vzťahujúce sa k ich vlastným digitálnym kompetenciám

pustiť aj tendenciu odmietať akúkoľvek pomoc, ktorá by pre dieťa znamenala pripustenie vlastných kognitívnych obmedzení, a zároveň by bola v rozpore s iniciatívnosťou a prevažujúcou snahou riešiť problémy samostatne (Piaget a Inhelderová 2010). Z rozhovorov s deťmi na druhej strane vyplynula relatívne silná nadviazanosť na okolie a potreba sociálnej interakcie pri riešení problémov. Významnú úlohu v tomto smere zohráva práve rodič, pedagóg či kamarát, ktorého dieťa považuje za dôveryhodného:

*„Ja ten internet väčšinou používam tak, že keď niečo*

*také konkrétne hľadám, tak to hľadá aj mama alebo tatino, a keď niečo nenájdem také dobré, tak to skúsím nechať na nich.” (R3)*

Pravidelný kontakt dieťaťa s digitálnym prostredím a jeho zdanlivú samostatnosť preto nemožno považovať za jednoznačný indikátor jeho informačných a digitálnych kompetencií či za garanciu kvalitatívne hodnotného výstupu, ktorý by viedol k naplneniu stanovených cieľov. Dôkazom je aj rozsah a typ problémov, ktoré samotné deti identifikovali vo vzťahu k digitálnym aktivitám realizovaným v bežnom živote.

## 2. RIZIKÁ DIGITÁLNEHO PROSTREDIA – IDENTIFIKÁCIA A PERCEPCIA

V súvislosti so všeobecnou dostupnosťou digitálnych technológií a internetového pripojenia, je nevyhnutné hovoriť aj o problematike informačnej, respektíve počítačovej etiky. V minulosti vznikli viaceré iniciatívy zamerané na ochranu detí v digitálnom prostredí, s ohľadom na právo slobodného prístupu k informáciám (Designing 2021; Smahel 2020). Náš výskum sa preto zameriaval aj na skúsenosti detí s eticky závadným konaním v digitálnom prostredí a na spôsoby jeho identifikácie a subjektívnej percepcie. V prvom rade sme sa zaujímali o rozsah povedomia o potenciálnych rizikových situáciách. Respondenti tak boli povzbudení k uvedeniu príkladov rizík, o ktorých diskutovali v rámci formálneho či neformálneho vzdelávania a intervencie. Z odpovedí vyplynulo, že väčšina teoretických skúseností detí sa týka dôveryhodnosti ostatných používateľov či webových stránok vyžadujúcich uvádzanie osobných údajov (42 %):

*„Ja chodím na etiku a tam sme sa vlastne učili aj o tom, ako správne narábať s tým internetom ... nedávať nikomu neznámemu tie svoje informácie. Keď ti napíše, že „Ahoj, budeme kamaráti?“. „Kde bývaš?“ alebo že „Kam pôjdete na dovolenku?“, tak že sa nemáš s ním baviť...“ (R2)*

V niektorých ojedinelých prípadoch však respondenti vyjadrili aj obavy súvisiace so zverejňovaním nepravdivých informácií a kyberplagiátorstvom:

*„Na internet sa môže zverejniť hocičo – nikto ti to tam nekontroluje. Nieкто môže napísať nejaké nepravdivé informácie...“ (R12)*

*„Keby som si, napríklad chcela spraviť stránku, tak narábať nesprávnym spôsobom sa môže tak, že napríklad skopírujem z tej Wikipédie a dám to do tej mojej stránky a bude to vlastne to isté.“ (R4)*

Následne sme zisťovali, či si deti vybavujú eticky spornú situáciu, ktorej v minulosti čelili oni sami alebo osoby v ich bezprostrednom okolí. Na základe odpovedí je zrejmé, že vnímajú riziká digitálneho prostredia a sú si vedomé toho, že sa netýkajú výlučne používateľov adolescentného veku. Deti v tomto smere možno považovať za zvlášť ohrozené – vzhľadom na nedostatok skúseností, tendenciu dôverovať nepravdivým informáciám a tendenciu zameriavať sa na nevhodný obsah, ktorý v mnohých prípadoch vnímajú ako príťažlivý:

*„Maťo – to je môjho výborného kamaráta brat – on raz hral Minecraft a jemu tam vyskočilo niečo, že nejakému dieťaťu dávali rodičia alkohol a zomrelo.“ (R8)*

Jedným z rizík, ktoré deti identifikovali na teoretickej aj praktickej úrovni, je snaha o nadviazanie kontaktu

zo strany neznámej osoby či administrátora stránky, a to za rôznym účelom (44 %):

*„Mojej nevlastnej sestre napísal nejaký ujo a chcel jej poslať svoje fotky, tak ona si ho rýchlo vymazala. A ešte mojej sestre ten ujo napísal, že jej pošle fotky a že jej za to zaplatí. Toho si tiež musela „bloknúť.“ (R7)*  
*„Ja som si vyhládaval a niekto mi tam naľukal, že „Dobrý deň, s čím by som Vám pomohol?“ a že „Dajte mi nejaké konto.“, či čo. Tak som dal tú stránku preč. To bol obchod, ale nič som nechcel bez mamy nakupovať.“ (R10)*

Nemenej závažným rizikom je aj kyberšikana, ku ktorej dochádza aj medzi známymi:

*„Raz sa stalo, že moja kamarátka povedala tej druhej, že aby to nikomu nehovorila a ona to potom napísala do triednej skupiny.“ (R6)*

*„Napríklad, keď si [pri]dáš nejakého priateľa a on ťa potom bude cez mobil šikanoval a vypisovať a bude sa Ti posmievat a také zlé veci. Mamina má takú kamošku a ... ju niekto šikanoval cez mobil...“ (R17)*

Pôvodcom rizík tak nemusí byť nevyhnutne samotná technológia či neznámy používateľ, ale aj osoba z bezprostredného okolia dieťaťa. V tomto smere vnímame nielen dôležitosť vzdelávania v oblasti identifikácie a riešenia potenciálnych rizík, ale aj potrebu intervencie, zameranej na uvedomovanie si vplyvu vlastného konania na iné osoby. Okrem intervencie je nespochybniteľný aj význam výskumov zaoberajúcich sa problematikou informačnej a počítačovej etiky v slovenskom prostredí, ktorých absencia sa môže odraziť v nedostatku záujmu o túto problematiku, a tým následne aj v emocionálnom vývine a sociálnom cítení dieťaťa. Napriek tomu považujeme za pozitívne, že respondenti vo všeobecnosti negatívne pristupujú k popisovaným rizikám a uvedomujú si ich potenciálny negatívny dopad:

*„Mamina mi už hovorila všelijaké veci a viem, že to nebudem nikdy robiť. Ja nikoho by som nešikanoval na mobile. Nikoho. Ja si s nikým nepíšem, iba s maminou, tatinom... Mám na kontakte aj moju sestričku malú.“ (R17)*

Uvedené zistenia považujeme za významné aj z hľadiska predchádzajúcich výskumov, z ktorých vyplynulo, že len 7 % slovenských detí je ochotných podeliť sa o svoje negatívne skúsenosti s digitálnym prostredím (Smahel 2020). Predpokladáme však, že ide o odraz rozličného vnímania rizikovosti jednotlivých situácií, prejavujúcich sa v rôznych kontextoch. Povedomie o rizikách a vôľu predchádzať im však nemožno považovať za postačujúce. Je zrejmé, že dieťa, bez pomoci zo strany okolia, vo väčšine prípadov nie je schopné včas identifikovať a efektívne riešiť všetky problema-



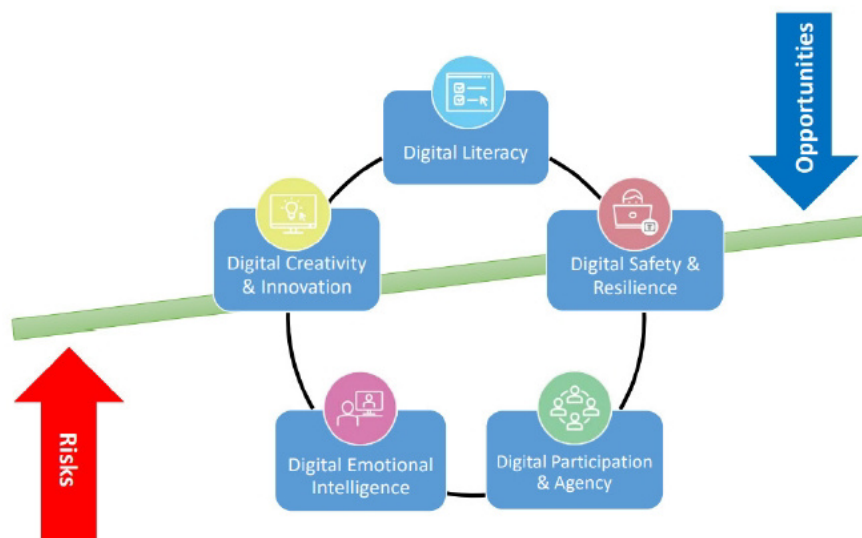
tické situácie – zvlášť pokiaľ s nimi v minulosti nemalo osobnú skúsenosť. Opäť tak poukazujeme na význam rozvíjania digitálnej gramotnosti a kompetencií v oblasti kritického myslenia.

### 3. DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ A PERCEPCIA RIZÍK DIGITÁLNEHO PROSTREDIA

Ako sme naznačili v predchádzajúcich častiach príspevku, prevencia voči rizikám digitálneho prostredia sa netýka výlučne osôb zodpovedných za fungovanie informačných systémov a sprístupňovanie digitálneho obsahu, ale rovnako aj bežných používateľov. A hoci možno predpokladať, že vyššia frekvencia interakcie s digitálnym prostredím a technológiami sa následne odrazí aj na schopnosti vyrovnávať sa s ich potenciálnymi rizikami, v tomto prípade ide skôr o akúsi adaptáciu na opakujúce sa problémy než o schopnosť efektívne ich spracovávať a riešiť. Významným je preto nadobúdanie informačných a digitálnych kompetencií, spojených nielen so schopnosťou emocionálnej regulácie, ale rovnako aj s porozumením podstaty a negatívnych aspektov jednotlivých rizík.

V poslednom období vzniklo viacero rámcov digitálnej gramotnosti, ktoré sumarizujú základné kompetencie, nevyhnutné z hľadiska plnohodnotného profitovania z možností, ktoré digitálne technológie poskytujú. Jedným z novších kompetenčných rámcov je aj Digital Kids Asia-Pacific Competence Framework, ktorý vznikol v spolupráci s organizáciami UNESCO a UNICEF. Jeho model vychádza zo starších rámcov zameraných na deti a mládež, pričom pozostáva z niekoľkých hlavných domén a k nim prislúchajúcich digitálnych kompetencií, v mnohých smeroch prepojených s problematikou informačnej a počítačovej etiky (Nascimbeni a Vosloo 2019). Predovšetkým ide o digitálnu bezpečnosť a rezilienciu, digitálnu participáciu a digitálnu emocionálnu inteligenciu, ktorých súčasťou sú princípy súvisiace, napríklad s ochranou súkromia, etickými aspektmi interakcie v digitálnom prostredí či interpersonálnymi a komunikačnými zručnosťami (Obr. 1).

Podstata modelu pritom spočíva predovšetkým v zabezpečení ochrany detí v digitálnom prostredí, ktorá by zároveň nebránila využívaniu príležitostí spojených



Obr. 1: Kompetenčný rámec Digital Kids Asia-Pacific competence framework (Digital Kids 2019)

s prístupom k digitálnym technológiám. Jednotlivé domény navyše sú spojené s tromi oblasťami psychologického vývinu detí: kognitívnou, behaviorálnou a sociálno-emocionálnou (DKAP 2020) – odrážajú sa tak v internom aj externom prežívaní dieťaťa, čím sa ich vplyv zintenzívňuje.

Na základe výsledkov nášho výskumu sme takisto koncipovali model pozostávajúci z kompetencií, ktoré sa

v priebehu jeho realizácie prejavili ako najvýznamnejšie (Obr. 2). Rovnako ako pri predchádzajúcom modeli, aj v tomto prípade hovoríme o troch dimenziách informačného správania v digitálnom prostredí – kognitívnej, afektívnej a fyzickej. Jednotlivé kompetencie pritom spadajú do viacerých z nich a sú vzájomne prepojené. Farebné kruhy predstavujú štyri štádiá psychologického vývinu dieťaťa, postupujúce

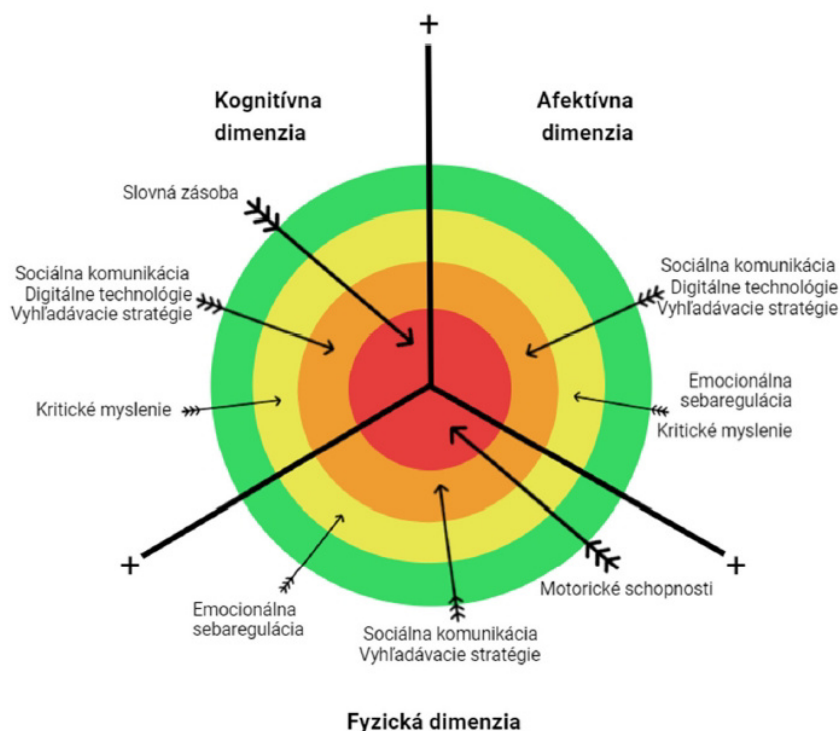
od stredu smerom k okrajom modelu: senzomotorickú (0 – 2 roky), predoperačnú (2 – 7 rokov), konkrétnu prevádzkovú (7 – 11 rokov) a formálnu operačnú fázu (12 a viac rokov) (Piaget a Inhelderová 2010). Šípkky smerujú ku kružnici, ku ktorej sa začiatok vývoja príslušných kompetencií vzťahuje a predĺžené hranice medzi dimenziami naznačujú kontinualitu a neustále zdokonaľovanie kompetencií v jednotlivých obdobiach života dieťaťa. Ide prakticky o akúsi modifikáciu Enochssonovej modelu (2005), pričom našou snahou bolo zasadiť ho nielen do formálne vzdelávacieho, ale aj rodinného kontextu.

V modeli sa – okrem iného – odrážajú aj etické aspekty informačného správania, ktoré vyplynuli práve zo zohľadňovania rizík digitálneho prostredia a ich percepcie zo strany detských respondentov. Z hľadiska jednotlivých kompetencií ide predovšetkým o schopnosť sociálnej komunikácie, kritického myslenia a emocionálnej sebaregulácie, ktoré ovplyvňujú nielen špecifiká prístupu k eticky závadnému konaniu zo strany iných osôb, ale aj vo vzťahu k vlastným digitálnym aktivitám. Schopnosť komunikácie sa pritom začína rozvíjať už vo veku 2 – 7 rokov (oranžový kruh), kedy je – predovšetkým vplyvom najbližšieho okolia – dôležité zabezpečiť, aby sa realizovala v súlade so

všeobecne platnými etickými princípmi a hodnotami. Napriek tomu, že význam nadobúdania uvedených kompetencií je nespochybniteľný, zároveň je zřejmé, že ich nepostačuje sumarizovať a deskriptívne popisovať prostredníctvom modelov. Je tiež nevyhnutné, aby boli súčasťou vzdelávacieho kurikula zasadeného do reálneho kontextu a uplatňujúceho aktívny prístup zo strany študenta v rámci identifikácie a hodnotenia etických problémov a následnej selekcie vhodnej stratégie ich riešenia. V tomto smere je významnou predovšetkým intervencia v školskom, ale aj domácom prostredí, ktorú však je možné zabezpečiť len v prípade, ak osoby zodpovedné za jej uplatňovanie disponujú adekvátnymi znalosťami v oblasti práce s informáciami digitálnej povahy.

#### Záver

Príspevok sa zaoberal digitálnymi kompetenciami a technologickým zázemím detí v súvislosti s percepciou rizík digitálneho prostredia. Z prezentovaných výsledkov výskumu vyplynulo, že detskí respondenti prichádzajú do kontaktu s digitálnymi technológiami a internetom aspoň niekoľkokrát do týždňa. Napriek všeobecnému predpokladu straty záujmu o zmysluplné aktivity sa ukázalo, že aktivity vzdelávacieho, ale aj



Obr. 2: Kompetenčný model informačného správania v digitálnom prostredí

zábavného charakteru, ktoré deti realizujú, v mnohých smeroch stimulujú ich schopnosť riešiť informačné problémy rovnako, ako aj ich kreativitu v umeleckom a pragmatickom zmysle slova. Riziko, ktoré z neustálej dostupnosti digitálnych technológií vyplýva, sa týka mobilných telefónov, ktoré väčšina detí má v osobnom vlastníctve. V tomto smere vnímame ako rizikové predovšetkým sociálne siete, umožňujúce komunikovať prakticky s kýmkoľvek a mať prístup k informáciám, ktoré sú problematické nielen z hľadiska svojho obsahu, ale aj informačného preťaženia, ktoré je ich dôsledkom.

Na druhej strane väčšina detí hodnotila svoje digitálne a vyhľadávacie kompetencie ako nadpriemerné, hoci vo väčšine prípadov nevolili najvyššie možné hodnoty. Z vyjadrení rodičov však vyplynulo, že až 94 % detí vyhľadáva informácie na internete samostatne. Domnievame sa, že dôvodom je predovšetkým snaha utvrdiť sa vo vlastných schopnostiach, čo však v konečnom dôsledku vedie k relatívne vysokej miere pomoci, ktorú deti na základe vyjadrení rodičov vyžadujú.

Napriek deklarovanej intervencii zo strany rodiča detskí respondenti už v tak nízkom veku majú vedomosť o existujúcich rizikách digitálneho prostredia, a to nielen na teoretickej, ale aj praktickej úrovni. Kým na teoretickej úrovni sa ich obavy týkajú predovšetkým dôveryhodnosti neznámych osôb či možnosti zneužitia ich osobných údajov, v minulosti mali osobnú skúsenosť aj s prístupom k obsahu, ktorý oni sami vnímajú ako znepokojivý či s kyberšikanou. Za pozitívum možno považovať skutočnosť, že respondenti si vo všeobecnosti uvedomujú negatívne aspekty rizikového konania v digitálnom prostredí. Na druhej strane aj naďalej vnímame potrebu intervencie zo strany ich okolia a potrebu vyvíjania technologických mechanizmov, ktoré by minimalizovali pravdepodobnosť jeho výskytu. Takéto konanie sa navyše s neustálym rozvojom digitálnych technológií stáva o to viac odolným voči akémukoľvek zásahu.

Digitálne technológie a internet v konečnom dôsledku vnímame ako užitočné nástroje, ktoré prispievajú k riešeniu mnohých informačných problémov. A hoci úplné zamedzenie interakcii s digitálnymi prostrediami zo strany rodičov či pedagóga nepovažujeme za žiaduce, ani reálne, vzdelávanie v oblasti nadobúdania digitálnych kompetencií vnímame ako kľúčové. Rekonceptualizácia školského kurikula a jeho doplnenie o problematiku sociálnej komunikácie, kritického myslenia či emocionálneho vyrovnávania sa so vzniknutými problémami v digitálnom, ale aj analógovom prostredí je preto jednou z hlavných výziev. Výhody, ktoré súvisia so všeobecnou dostupnosťou digitálnych

informácií a technológií totiž idú ruka v ruku s ich negatívnymi aspektmi, znásobenými ich potenciálnym dopadom na najzraniteľnejšie skupiny používateľov, vrátane detí.

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia projektu VEGA 1/0360/21 Sociálne reprezentácie etických výziev digitálnej informačnej revolúcie.

## Literatúra

- Designing for Children's Rights, 2021 [online]. Charlottenlund: Designing for Children's Rights Association [cit. 2021-09-09]. Dostupné na: <https://childrensdesignguide.org/>
- Digital Kids Asia-Pacific: Insights into Children's Digital Citizenship, 2019 [online]. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education [cit. 2021-09-07]. Dostupné na: [https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco\\_dkap\\_launch\\_final\\_10may2019.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_dkap_launch_final_10may2019.pdf)
- DKAP, 2020 [online]. Bangkok: DKAP [cit. 2021-09-06]. Dostupné na: <https://dkap.org/>
- ENOCHSSON, A., 2005. The development of children's Web searching skills – a non-linear model. In: Information Research [online]. Sheffield: The University of Sheffield, roč. 11, č. 1 [cit. 2019-01-18]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://informationr.net/ir/11-1/paper240.html>
- EU Kids Online, 2022 [online]. London: London School of Economics and Political Science [cit. 2022-05-03]. Dostupné na: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>
- LIVINGSTONE, S. et al., 2011. EU Kids Online: final report 2011 [online]. London: The London School of Economics and Political Science, 52 s. [cit. 2021-09-08]. ISSN 2045-256X. Dostupné na: <http://eprints.lse.ac.uk/45490/1/EU%20Kids%20Online%20final%20report%202011%28lsero%29.pdf>
- NASCIMBENI, F. a S. VOSLOO, 2019. Digital literacy for children: exploring definitions and frameworks [online]. New York: UNICEF, 40 s. [cit. 2021-07-29]. Dostupné na: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/1271/file/%20UNICEF-Global-Insight-digital-literacy-scoping-paper-2020.pdf>
- PIAGET, J. a B. INHELDEROVÁ, 2010. Psychologie dítěte. 5. vyd. Praha: Portál, 144 s. ISBN 978-8-0736-7798-5.
- SMAHEL, D. et al., 2020. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries [online]. London: The London School of Economics and Political Science, 156 s. [cit. 2021-09-08]. ISSN 2045-256X. Dostupné na: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf>
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. Vývojová psychologie: Detství a dospívání. 2. rozš. vyd. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.