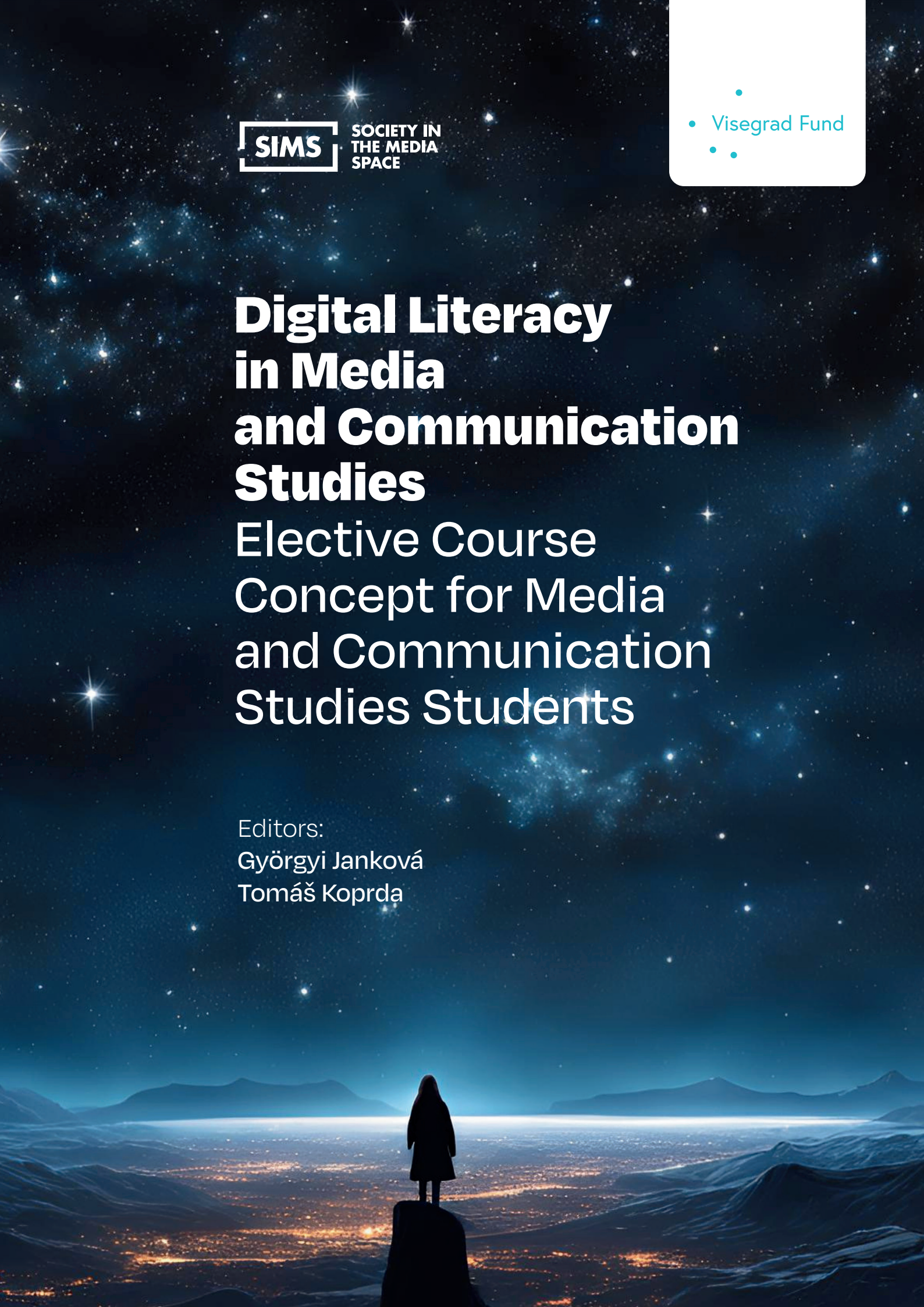
SIMS SOCIETY IN THE MEDIA SPACE

Visegrad Fund

Digital Literacy in Media and Communication Studies

Elective Course Concept for Media and Communication Studies Students

Editors:
György Janková
Tomáš Koprda



Digital Literacy in Media and Communication Studies

Elective Course Concept for Media and Communication Studies Students

Európska akadémia manažmentu, marketingu a médií
2026

Digital Literacy in Media and Communication Studies

Elective Course Concept for Media and Communication Studies Students

Tomáš Koprda
Györgyi Janková
Rita Glózer
Michał Szyszka
Katarína Fichnová
Milan Džupina
Blandína Šramová

Digital Literacy in Media and Communication Studies
Elective Course Concept for Media and Communication Studies Students

Editors: **Györgyi Janková · Tomáš Koprda**
Authors: **Györgyi Janková, Rita Glózer, Michał Szyszka, Katarína Fichnová, Milan Džupina, Blandína Šramová**

The publication and research were supported by the **Visegrad Fund project ID: 22420246 The concept of a society without prejudice in the media space - generational perspective.**

Reviewers: **Edita Štrbová, Łukasz Pawel Wojciechowski, Zdenka Kádeková**

© Tomáš Koprda, Györgyi Janková, Rita Glózer, Michał Szyszka, Katarína Fichnová, Milan Džupina, Blandína Šramová, 2026
© Európska akadémia manažmentu, marketingu a médií, 2026

ISBN 978-80-69209-03-9

Content

Katarína Fichnová
Content Personalisation And Its Implications, The Issue Of Disinformation And Manipulation / 6

Rita Glózer
Theoretical Frameworks Of Media, Advertising, And Information Literacy / 126

Györgyi Janková
Ethics In The Digital And Media Space. Digital Identity And User Behavior Online, Cybersecurity And Privacy / 201

Michał Szyszka
Media Education And Improving Digital Skills. Creating Educational Projects / 263

Milan Džupina
Marketing Implications Of The Project The Concept Of A Society Without Prejudice In The Media Space – Generational Perspective / 397

Blandína Šramová
Digital Inclusion And Access To Media For Different Groups / 485

Katarína Fichnová

Content personalisation and its implications, the issue of disinformation and manipulation

Personalizácia obsahu a jej dopady, problematika dezinformácií a manipulácie

Personalizace obsahu a její dopady, problém dezinformací a manipulace

Personalizacja treści i jej skutki, problematyka dezinformacji i manipulacji

A tartalom személyre szabása és annak hatásai, a dezinformáció és a manipuláció problémája

Content personalisation and its implications, the issue of disinformation and manipulation.

Katarína Fichnová

1 Theoretical Background

1.1 Personalisation and decision-making

The aim of this chapter is to identify potential links between the personalisation of content on social platforms and the risks of exposure to disinformation and manipulation. Content personalisation has, particularly in recent years, become a key feature of digital platforms such as streaming services, social media and video-on-demand (VOD) systems. It involves tailoring content recommendations based on users' previous behaviour, their preferences, and contextual data, which can increase user engagement, satisfaction and retention by providing more relevant and up-to-date content (Taneja & Tripathi, 2020; Piduru, 2022; Molina & Subias, 2024). They also help users find relevant information and form new social relationships (Tommasel & Menczer, 2022). And whilst awareness of algorithms increases perceived usefulness, it simultaneously intensifies scepticism and highlights the need for transparent, user-controllable recommendation systems to maintain engagement whilst preserving trust, as confirmed by a study by Y. Huang and L. Liu (2025).

However, personalisation can also have a significant impact on autonomy and freedom of choice; algorithms and content personalisation can lead to a subtle form of control and manipulation that influences consumers' attitudes and behaviour, thereby limiting their choice (Cyrino; Fabriz, 2024). According to R. R. Cyrino and D. C. Fabriz (2024), identified practices include the manipulation of search results and the segmentation of consumers based on data, which can lead to unethical practices and a reduction in platform transparency. Research by J. Kunert and N. Thurman (2019) highlights changes in content personalisation within the media environment, where, for example, between 2010 and 2016, personalisation on mobile platforms increased, whilst the use of recommendations from friends declined. These trends are linked to the convergence and commodification of content recommendation platforms, raising questions regarding selective exposure and the protection of personal data. And although the aforementioned research is based on data from over a decade ago, the trend currently observed is not only relevant but is also accelerating more significantly.

1.2 Personalisation and fake news, disinformation, manipulation and other information disruptions

Personalisation algorithms on social media also play a significant role in the spread of fake news, primarily through content recommendation mechanisms, which can lead to increased personalisation and the creation of so-called *filter bubbles* and *echo chambers* (Perra & Rocha, 2019; Kulvinder et al., 2023)[1] .

[1] For example, research has confirmed (Baumann, Arora, Rahwan, & Czaplicka, 2026) that as the amplification of content aligned with users' interests increases, the diversity of hashtags found drops sharply.

These phenomena contribute to the spread of disinformation by showing users content that confirms their existing views, thereby reducing their exposure to diverse opinions and facts. Major online platforms such as Instagram, TikTok and YouTube use sophisticated recommendation systems that may unintentionally or intentionally amplify polarising or inappropriate content, including disinformation. This phenomenon raises concerns about the spread of false information and the infringement of users' privacy (Starke et al., 2025). An analysis of two datasets (Politifact FakeNewsNet and HealthStory FakeHealth) by R. Pathak et al. (2023) showed that not all recommendation algorithms are equally susceptible to spreading disinformation. Algorithms based on popularity and network relationships have the greatest impact on the spread of false information. Users identified as superspreaders can significantly influence the performance of these algorithms and thus the extent of disinformation spread in certain situations

According to the findings of A. Tommasel and F. Menczer (2022), who tested various types of recommendations (simple: random, by popularity; advanced: by network (topology), by content (text), 'friend-of-friends', matrix factorisation), recommendation systems indirectly influence the spread of disinformation, not by significantly increasing the number of spreaders, but by altering the structure of the network and interactions. The greatest influence comes from the network topology (connections), not just the number of disseminators.

Research by D. Chavalarias, J.-P. Bouchaud & M. Panahia (2023) shows that algorithms optimised for engagement **increase exposure to negative content and promote polarisation**. This subsequently shapes users' subjective perception of reality (e.g. the feeling that the world is conflict-ridden or extreme).

The aforementioned studies have highlighted the significant risks of platform algorithmisation. One proposed solution is to ensure greater heterogeneity in results. This is also supported by a study by R. Pathak and F. Spezzan (2024) analysing the impact of various recommendation algorithms on Twitter, which showed that increasing diversity in news recommendations can help **reduce the spread of fake news**. Specifically, collaborative and content-based recommendation systems provide greater diversity compared to algorithms based on popularity or network ties, leading to a reduction in the spread of misinformation.

In addition to the technical approach to tackling the spread of disinformation through algorithmic responses, another area of research focuses on how recipients perceive these responses, as well as how **they perceive disinformation** itself and whether they are even able to identify it.

Although information literacy is generally regarded as one of the factors enhancing the ability to recognise disinformation and other information distortions (e.g. Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2021; Zou'bi, 2022; Mikuláš & Spálová, 2023; Szyszka, Wąsiński, Fabiś & Buchwald, 2025), it is a more complex phenomenon encompassing both motivational and personality factors (Janková, 2015; Kiková, Štrbová, 2025; Radošinský, Najjar & Wojciechowski, 2025 et al.). However, current models of information literacy often fail to distinguish correctly between true and false information, which highlights the need to improve them and develop new strategies and methods for identifying disinformation (Kishor & Tater, 2025).

The perception of disinformation is also influenced by technological developments, particularly generative artificial intelligence, which enables the creation of convincing and visually hard-to-distinguish content, such as deepfake videos. People are unable to reliably distinguish between tweets: between an AI tweet and a human tweet (Spitale, Biller-Andorno & Germani, 2023). This technological progress increases the level of information manipulation and highlights the need for a combination of technological, legal and intellectual solutions to combat the spread of disinformation (Mirga, 2024).

The urgency of finding an optimal solution in the fight against disinformation is well illustrated by the results of a meta-study by G. Murphy et al. (2023), who identified only 3 academic articles in 2016 and, over the following years, recorded a sharp increase in 2020 (176), up to 2020 (312).

In the fight against disinformation, the extent to which recipients are aware of their own ability to identify fake news is also significant – if they lack this awareness, the practice of media consumption and its impact on social and political processes appears all the more problematic.

The importance of self-assessment is also confirmed in the context of education, where greater confidence in the correctness of learned answers correlates with better knowledge retention (Hassmén, Hunt et al., 2002). This may also be relevant to the ability to recognise disinformation, as accurate self-assessment can help identify uncertain or incorrect information and thereby improve the ability to recognise it. K. S. Fort and H. C. Shulman (2024) investigated 'internal efficacy' (the respondent's sense that they understand information and can evaluate it), and their findings showed that it was positively associated with the accuracy of recognising disinformation. However, these findings are not entirely consistent with other studies. The perceived ability to recognise false information on social media in the study by M. L. Khan and I. K. Idris (2019) did not correspond to the actual ability to recognise it. Similar findings were reported in the study by S. Littrell and J. A. Fugelsang (2024), which further highlighted that people with a low ability to detect pseudo-profound disinformation often overestimate their abilities, whilst those with a high ability, conversely, underestimate them.

This phenomenon suggests that self-assessment in the area of disinformation recognition may be biased and inaccurate, which complicates effective self-reflection and the improvement of these abilities. We have included self-assessment of the ability to distinguish between real and fake information as one of the constructs examined in our research.

1.3 Perception of algorithmic response

The perception of algorithmic responses is a complex socio-technical phenomenon that involves active user participation, the dynamics of feedback, and its impact on content diversity and social interactions on social media platforms. The findings of a study by I. Stamenković and D. Aleksić (2023) show that most respondents (particularly students) are aware of content personalisation and information filtering via social media algorithms, yet their understanding of algorithmic mechanisms is often superficial. The study highlights that there is a difference between an implicit 'sense' of algorithmic response and actual knowledge.

Perception of algorithmic response is linked to users' knowledge of algorithms and their ability to recognise and respond to disinformation. In the research by M. Chung, M. (2023), a higher level of algorithmic knowledge correlated with a greater willingness to take measures to correct disinformation and support content regulation on social media platforms. This relationship varies across the countries studied (the US, the UK, South Korea and Mexico), suggesting differing attitudes towards algorithms and their impact on society. According to the authors of the study, the research-verified (Starke et al., 2025) positive impact of algorithm awareness highlights, in particular, the importance of algorithmic literacy for users of online platforms. A nuanced measurement of this factor suggested that *"it is not enough merely to alert users that they are receiving highly personalised recommendations. Algorithmic literacy must go beyond basic awareness and also encompass more complex aspects of recommendation systems (RS)"* (ibid, pp. 54–55). The authors found that the lower the respondents' trust in social media platforms and the less frequently they used these platforms, the more likely they were to question personalised recommendations. Furthermore, the results showed that older

respondents were more likely to question personalised RS. Similarly, S. Wang (2023), in a study of a representative sample of respondents aged 18 to 65+, confirmed that users with greater knowledge of algorithmic moderation paradoxically evaluate it less positively, with trust playing a key mediating role. According to the aforementioned research, perceptions of moderation are also influenced by other factors (e.g. ideology, acceptance of algorithms), suggesting that personalised experience and prior interaction shape attitudes towards moderation. Distrust of algorithms, particularly regarding the accuracy and fairness of decisions based on users' previous activity, was also confirmed in research by S. Heung, L. Jiang et al. (2025).

However, users do not hold only negative views of algorithms. In a study by S. Jhaver and A. Q. Zhang et al. (2023), users perceived personalised moderation as useful. At the same time, however, they also noted that it is demanding, as it requires actively setting filters and deciding what content they wish to see. The authors' research showed that personalisation (based on preferences and behaviour) alters respondents' perception of responsibility – users expect greater control, but at the same time criticise platforms for shifting the 'moderation work' onto them.

This inconsistency in attitudes is also illustrated in a study by M. K. Lee (2018), which confirmed that algorithmic responses evoke mixed emotions – they are associated with objectivity, but also with dehumanisation and a lack of intuition.

Research agrees that the perception of algorithmic moderation is strongly influenced by the user's individualised experience (e.g. previous activity, specific preferences, preferred political views and ideology, age and other factors). Whilst personalisation increases the sense of control, it also leads to lower trust and concerns regarding the fairness and transparency of algorithms. In this study, we set out to examine how this relates to the perception and identification of disinformation.

2 Research Study

2.1 Research objectives and research questions

We have specified the research questions in the following areas:

Ability to identify disinformation:

RQ1.1: What is the self-perceived level of awareness of disinformation in the media among university students in the Slovak Republic – future experts in the field of media communication?

RQ1.2: What is the self-perceived level of ability to identify disinformation among university students – future experts in the field of media communication?

RQ1.3: Is there a significant difference between the self-perceived level of ability to identify disinformation among university students – future experts in the field of media communication – and the aggregate sample of respondents from the previous study by Y. Kyrychenko et al. (2025)?

RQ1.4: What is the objectively measured level of ability to identify disinformation among university students – future professionals in the field of media communication?

RQ1.5: Is there a significant difference between the measured level of ability to identify disinformation and the self-perceived level of this ability among university students – future experts in the field of media communication?

Perceived algorithmisation and personalisation

RQ2: Is there a significant correlation between self-assessed ability to distinguish fake news and disinformation and reported encounters with disinformation?

RQ3: Is there a significant positive relationship between overall perceived personalisation (PPI)[2] and perceived exposure to media-disseminated disinformation among university students – future professionals in the field of media communication?

RQ3.1 Is there a significant positive relationship between perceived algorithmic response (PAR)[3] and perceived exposure to media-disseminated disinformation among university students – future media communication professionals?

RQ3.2 Is there a significant positive relationship between perceived opinion homogeneity (ECHO) and perceived exposure to media-disseminated disinformation among university students – future professionals in the field of media communication?

We sought to answer all research questions based on statistical indicators and also used visualisations. The results are presented in the relevant chapter.

2.2 Operationalisation of variables, methods and procedure

2.2.1 Methods of variable identification

We used several methods in the research. All were aggregated in a form distributed online via a link to the form sent to a mass email list of students. The questionnaire was completed anonymously by the students. To identify demographic data, we used a questionnaire combining closed and semi-closed items. The questionnaire was designed in several parts, which we divided into sections.

a) Perceived algorithmic responsiveness (PAR) and perceived opinion homogeneity (so-called perceived echo chambers, ECHO) were identified using a proprietary inventory (*Perceived Personalisation Index* (PPI)), the design of which was based on similar tools that inspired the development of our method (e.g. by B. Zarouali, S. C. Boerman et al., 2021)[4] . The inventory consisted of 10 statements, 5 for each of the two sub-dimensions (the PAR dimension[5] and the ECHO dimension - Perceived Opinion Homogeneity). Respondents rated each statement on a five-point scale. Some items were reverse-scored in accordance with methodological standards. The resulting indices were calculated as averages. The internal consistency of PAR is acceptable/good. A value of 0.8827 is considered very good and significantly exceeds the commonly accepted threshold of 0.70. This means that the items comprising this index are highly consistent with one another and reliably measure the same underlying concept. Similarly, the internal consistency of the second index in the inventory, known as ECHO, is also acceptable/good. The value of 0.7970 is equally close to the 0.80 threshold, indicating that the items in this index are also sufficiently consistent and reliable. Both indices, Perceived Algorithmic Responsiveness (PAR) and Perceived Opinion Homogeneity (ECHO), demonstrate good to very good internal consistency; it can be concluded that they measure what they were intended to measure and are reliable constructs for subsequent analyses.

b) We assessed *the ability to distinguish between real and fake news headlines* using a standardised test called *the Misinformation Susceptibility Test* (MIST) by R. Maertens, F. M. Götz, et al. (2024); J. Roozenbeek et al. (2022). This questionnaire was originally developed as a 100-item version, but has

[2] Perceived Personalization Index
[3] Perceived Algorithmic Responsiveness Index
[4] The AMCA scale was relatively robust and comprised a total of four dimensions: 1) user awareness of content filtering, 2) user awareness of automated decision-making, 3) user awareness of the interplay between human and algorithmic factors, and 4) user awareness of ethical considerations.
[5] Perceived Algorithmic Responsiveness

since undergone several modifications. Modules containing 8, 16 and 20 items are known. We adapted the 20-item version to include verbal contexts and to better reflect the current media landscape in Slovakia (see Fichnová, Wojciechowski, Štrbová, 2026). The version used contained 10 fake and 10 real news headlines. To prevent the undesirable order effect in the items, we rotated both the items and the order of the options presented. The rotation was carried out by physically producing variations of the form – as the technical means for automatic rotation were not available. Scoring in accordance with the original test was carried out such that respondents received one point for each item marked in the news item. The maximum number of points a respondent could achieve was 20.

c) *self-assessment item –* a *scale* designed to provide an indicator of metacognition related to the recognition of fake news (originally proposed in C. R. Kyrychenko et al., 2025, p. 113176).

d) In the research, we also utilised control variables: *self-reported exposure to disinformation*, which served as an indicator of perceived exposure to disinformation. We also included *a self-assessment of activity* on social media platforms. Both indicators were developed specifically for this study and were scaled.

2.2.2 Methods of variable analysis

We processed the collected data using the Excel spreadsheet editor and the SPSS statistical software. We also created some visualisations using the Python programming language. We applied both descriptive (mean, standard deviation, minimum, maximum, mode, median) and inferential statistical approaches (tests of normal distribution, tests of significance of differences – both parametric and non-parametric – and correlation coefficients, e.g. t-test, Superman's correlation coefficient, χ^2 (chi-square), Cramér's V, U-test, correspondence analysis).

2.3 Research sample

Based on the research questions outlined, we defined the target population for this study as students at higher education institutions and universities in Slovakia**.** Official data on student numbers for the 2025/2026 academic year had not yet been fully released at the time of writing this paper (data are published gradually throughout the year on the websites of the Statistical Office of the Slovak Republic or the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic). We have therefore based our analysis on the most recent available statistical data, which cover the 2024/2025 academic year. The data indicate that a total of 142,813 students were enrolled at Slovak higher education institutions, of whom 57% were women (Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, 2025). The field of study 'Media and Communication Studies' covers various programmes (bachelor's, master's, doctoral) at several higher education institutions in Slovakia. This field can be studied at several higher education institutions and universities: Comenius University in Bratislava and Constantine the Philosopher University in Nitra within their Faculties of Philosophy, and at separate faculties dedicated to the field at Cyril and Methodius University in Trnava and the Pan-European University. The subject is also taught at the Catholic University in Ružomberok, the University of Prešov in Prešov and the University of Žilina, until recently (at the now defunct) Faculty of Humanities, and currently at the Institute of Cultural Heritage Mediamatics. Exact student numbers cannot be obtained from the university budget regulations, which state a total of 2,609 students. Based on this population size, we determined the required sample size (N=334 respondents) using the relevant formula. We distributed the questionnaire to a total of 864 students at the aforementioned

universities. The response rate was low, resulting in a sample size of only 144 respondents (of whom 115 identified as female, 28 as male, and 1 person selected 'other'). Their average age was 22 years and 4 months. In marketing communications, this age group is currently referred to as Generation Z. Some demographic indicators of the sample are presented in Table 1.

Table 1: Selected demographic indicators of the sample**.**

	%		
Average age of respondents	22 years 4 months	Female	79.86
		Male	19.44
N =	144	Other / non-binary person	0.69
Banská Bystrica Region	8.33		
Bratislava Region	6.25	Slovak	81.9
Košice Region	1.39	Ukrainian	10.4
Nitra Region	40.28	Hungarian	2.78
Prešov Region	7.64	Russian	4.17
Trenčín Region	8.33		
Trnava Region	14.58	City	52.08
I have permanent residence outside Slovakia	8.33	Regional capital	9.03
Žilina Region	4.86	village	38.89

Source: own research

A dataset designed in this way has certain limitations, which have an impact on the limited scope for generalising the findings. The slight predominance of female respondents corresponds to their generally higher interest in this field and reflects their representation in this population cohort. The sample is also dominated by respondents from the Nitra and Trnava regions, whilst the Košice region is represented only to a minor extent. This is due to a lower response rate of questionnaires from the Universities of Prešov and Žilina. The representation of towns and villages is relatively consistent with the actual distribution in the population. Minorities are also represented (with the exception of the Polish minority), and given the situation of Russian aggression in Ukraine, there is also a higher percentage of Ukrainian-speaking respondents among the students who have found refuge in Slovakia. The sample therefore represents the population of media studies students in Slovakia well in some respects, and somewhat less so in others (representation of universities and regions). We take this into account when interpreting the results.

2.4 Analysis and interpretation of results

2.4.1 Detection and recognition of fake news by respondents in the sample – basic descriptive information

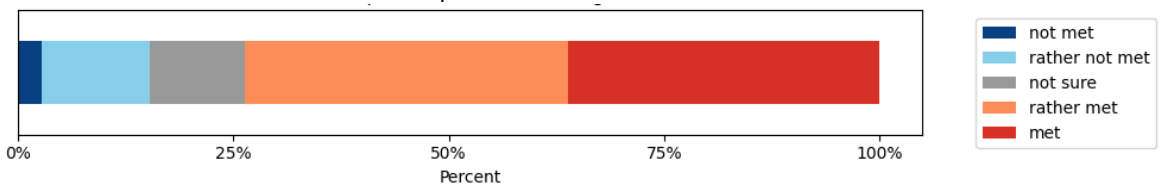
We subjected the collected data to both descriptive and inferential statistical analysis. In the first phase, we investigated the extent to which respondents perceived the presence of disinformation in the media. In line with research by other authors (e.g. ACMA, 2025; Eurobarometer, 2025), reported **a relatively high incidence of disinformation on social media platforms over the past six months** (**R1.1**). According to their own reports, a total of 73.61% of respondents had encountered disinformation, of whom only a proportion (36.11%) stated this unequivocally. Very similar figures were also reported by respondents in a survey conducted in Australia in 2025 (ACMA[6] , 2025), with a total of 72% of them reporting that they had encountered disinformation online in the last six months.

[6] Report by the Australian Communications and Media Authority

This is slightly higher than the figure identified by Eurobarometer, which found that 66% of respondents believed they had been exposed to disinformation and fake news at least once in the past seven days.

A total of 11.11% of respondents in our survey were unsure whether they had encountered disinformation, and 15.28% expressed some degree of certainty that they had not encountered disinformation (of these, 2.78% had not encountered it and 12.50% had probably not encountered it). The results are illustrated in Chart 1.

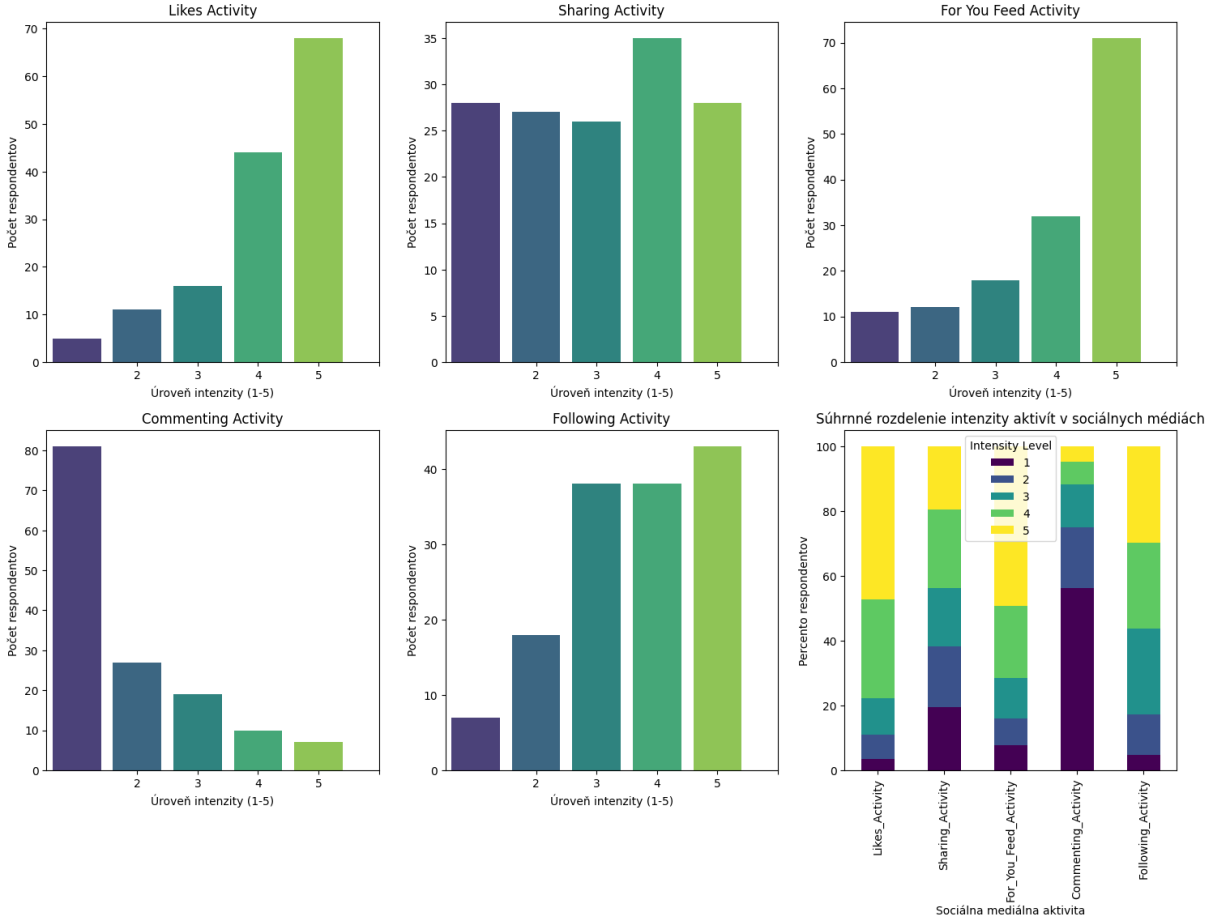
Chart 1: Distribution of responses according to the item asking media studies students in Slovakia about their encounters with disinformation over the past six months.



Key: not met = haven't met, rather not met = haven't really met, not sure = not sure, rather met = have met, met = have met

Source: own research

Chart 2: Distribution of responses by item tracking respondents' reports on their activities and the intensity of these activities on social media.



Legend: Likes Activity = liking; Sharing Activity = sharing; For You Feed Activity = For You Feed; Commenting Activity = commenting; Following Activity = following; level of intensity = level of intensity; social media activity = social media activity. **Scale:** activity for me: 1 = not typical; 2 = rather not typical; 3 = cannot say whether it is typical or not; 4 = rather typical; 5 = typical

Source: own research

Table 2: Results of the analysis of the relationship between social media activities and encountering disinformation

Behavioural variable	Spearman's correlation	P-value	p < 0.05	Strength of relationship
Likes Activity	-0.0223	0.7909	n.s.	Very weak/none
Sharing Activity	-0.1374	0.1005	n.s.	Weak
For You Feed Activity (For You Feed)	-0.0208	0.8049	n.s.	Very weak/none
Commenting Activity	-0.078	0.3527	n.s.	Very weak/none
Following Activity	-0.0303	0.7189	n.s.	Very weak/none

Key: n.s. = non-significant result
Source: own research

Most respondents therefore report exposure to disinformation, whilst a significantly smaller proportion say they have not encountered disinformation.

We also included a so-called control variable in the inventory – activity on social media (see Chart 2). As is evident from Table 2, for all analysed social media activities (liking, sharing, For You Feed, commenting, following), the P-value is significantly higher than 0.05 in all cases. This means that none of the observed relationships is statistically significant at the standard level of significance. Spearman's correlation coefficient is very close to zero (or slightly below it) in all cases examined, indicating a very weak or no monotonic relationship. The strength of the relationship is therefore consistently rated as 'Very weak/none' or 'Weak'.

Based on the above, we conclude that no statistically significant monotonic relationship was found in this dataset between these specific types of social media behaviour and exposure to disinformation.

The majority of respondents in our sample of university students – male and female students at Slovak universities studying media communication – **are confident in their ability to distinguish between fake news and real news** (**RQ1.2**) – in their self-assessment, 63.89% of respondents gave the second-highest mark (4) (14.58% gave the highest mark (5)). The average score for the group is 3.785 (s = 0.75); all data are presented in more detail in Table 3. These results essentially correspond to the data from the study by Y. Kyrychenko et al. (2025, p. 113177). In her sample, 50% of all respondents selected this option, whilst 12.30% stated that their ability to distinguish between news items is very good (level 5). As in her study, only a very small proportion of respondents in our sample lack confidence in this ability (0.51% vs. 2.08%).

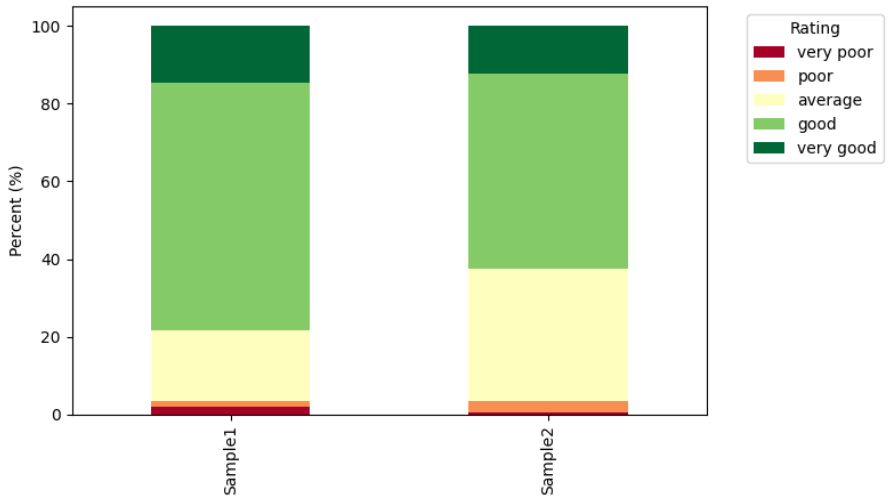
We illustrate the level of ability to identify disinformation in Chart 3, which shows the percentage distribution of ratings in both samples. Sample 1 (university students of media and communication studies) contains a higher proportion of 'good' ratings, whilst in Sample 2 (an aggregated sample from the research by Y. Kyrychenko et al. (2025)), the proportion of 'average' ratings is also higher.

Our findings also correspond with extensive research in the German and UK populations, where the study by K. P. Arin, D. Mazrekaja, and M. Thum (2023) supported the idea that individuals have a certain metacognitive understanding of their ability to distinguish truth from falsehood (although this ability is not perfect and 'accidental sharing' occurs). In both countries, high-income respondents and older respondents were better able to detect fake news.

The difference in the distribution of ratings between the groups was tested using a chi-square test of independence. The result showed a statistically significant difference between the groups ($\chi^2(4) = 25.12$, $p < 0.001$). Standardised residuals were also analysed to identify the categories contributing to

the difference. The largest deviations occurred in the 'average' (SR = −3.28), 'very poor' (SR = 2.63) and 'good' (SR = 2.34) in Set 1, indicating a significantly lower proportion of 'average' ratings and a higher proportion of 'good' and 'very poor' ratings compared to the expected values.

Chart 3: Distribution of self-assessments of fake news detection by sample



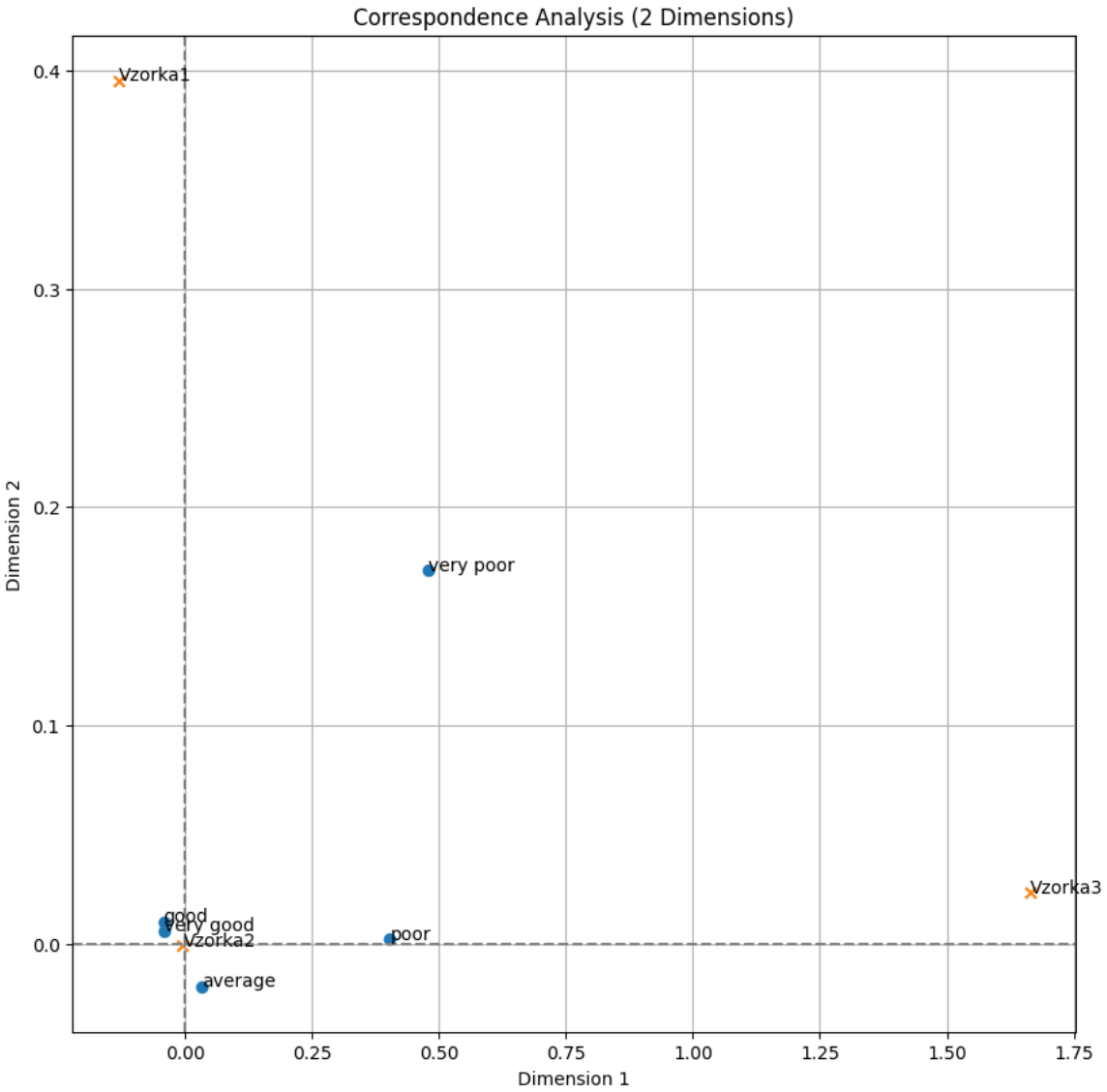
Legend: Sample1 = Sample 1 = secondary school students in Slovakia; Sample2 = Sample 2 = aggregated sample and its results from the study by Y. Kyrychenko et al. (2025); very poor = very poor, poor = poor, average = average, good = good, very good = very good
Source: own compilation – data from Table 3

Table 3: Respondents' self-assessment scores regarding their perceived ability to distinguish between fake and real news.

Levels	N1 /[%]	Expected	Standardised residual	N2 /[%]	Expected	Standardised residual
Very weak	3 /[2.08%]	0.74	*2.63*	338 /[0.51%]	340.26	*-0.12*
Weak	2 /[1.39%]	4.42	*-1.15*	2035 /[3.07%]	2032.58	*0.05*
Average	26 /[18.06%]	48.97	*-3.28*	22,549 /[34.04%]	22,526.03	*0.15*
Good	92 /[63.89%]	72.16	*2.34*	33,174 /[50.08%]	33,193.84	*-0.11*
Very good	21 /[14.58%]	17.72	*0.78*	8146 /[12.30%]	8,149.28	*-0.04*
χ^2 (chi-square)		**25.1235**				
p-value		**4.75133E-05**				
df		*4*				
Cramér's V		**0.02**				
U-test results		Sample1 = 3.875; Sample2 = 3.7058; U = **0.00;** Z = **-2.6112**				
P-values of the U-test		One-tailed: **0.004512;** Two-tailed: **0.009023**				

Legend: N1 = 144, i.e. Sample 1 – MS students in Slovakia, N2 = 66,242, i.e. Sample 2 – aggregated sample from the study by Y. Kyrychenko et al. (2025)
Source: own research and comparison with the study by Y. Kyrychenko et al. (2025, p. 113177)

Chart 4: Perceived ability to distinguish between fake and real news in the samples according to correspondence analysis.



Legend: 'Sample1' = Dataset 1, MS students in Slovakia, 'Sample2' = Dataset 2, aggregated dataset and its results from the research by Y. Kyrychenko et al. (2025), Set 3 = auxiliary calculation for the purpose of creating a correspondence analysis graph, which requires more than two data sets.
Source: own processing – data from Table 3

As the ratings were on an ordinal scale, the difference between the groups was also analysed using the Mann–Whitney U test. The results suggest that Group 1 showed a slightly higher rating (AM = 3.8750) compared to Group 2 (AM = 3.7058). The Mann–Whitney U test revealed a statistically significant result, U = 0.00, p = 0.009.

Set 1 (labelled 'Sample 1' in Chart 4) is most closely associated with the categories 'good', 'very good' and 'average' (its points are physically closest to these categories on the graph). This suggests that Set 1 predominantly contains items or observations that fall into these higher-rated categories. Conversely, this set is also the least closely associated with the 'very poor' and 'poor' categories (indicated by a greater distance on the graph). Set 2 ("Sample 2") is very close to the origin, suggesting

that it is more aligned with the average distribution across all categories or less distinct than Set 1. It can therefore be concluded that Set 1 represents respondents who show a strong tendency towards positive results or higher self-assessments of quality, particularly in the 'good' and 'very good' ranges, and significantly less so in the lower-rated categories. Set 2 is located very close to the origin (0,0) of the graph. This result is quite significant given that if a point is close to the origin in a correspondence analysis biplot, it means that it does not have a strong association with any particular category more than with others. Its distribution across categories is very similar to the average distribution of all samples combined. It is less distinct or unique compared to samples that are further from the origin (such as 'Sample 1' and 'Sample 3'). Whilst Set 1 showed a clear association with 'good' and 'very good', and Set 2 does not lean strongly towards any specific categories, its values across the spectrum from 'very poor' to 'very good' likely correspond more closely to the overall proportions. Set 2 represents a sample whose distribution across the rating categories is very close to the average or overall distribution of all respondents.

Based on the above analyses, we can conclude that (**RQ1.3**) **there is a statistically significant difference between the self-perceived ability to identify disinformation among** university **students** – future professionals in the field of media communication **– and the aggregate sample of respondents** from Y. Kyrychenko et al. (2025) in previous research.

In addition to the self-perceived level of ability to identify disinformation, we also assessed actual performance in this ability using the reliable and valid MIST method (Roozenbeek et al., 2022; Maertens, Götz, et al., 2024) among university students – future media communication professionals. (**RQ1.4**) We found **an average score of 14.15** (sd=3.24, median 14), which is significantly lower than expected based on studies using the same method conducted abroad. For example, R. Maertens et al. (2023) report an average score of 15.71 (sd = 3.35); J. Baron et al. (2022) report scores of 15–17.

Table 4: Results of descriptive and inferential statistics for self-assessment of the ability to identify disinformation: an objective test of this ability in a sample of Slovak university students.

	Self-assessment	MIST-20 transposed	MIST-20
AM	3.88	3.90	14.15
sd	0.75	0.83	3.24
min.	1	2	6
max.	5	5	20
median	4	4	14
mode	4	4	13
Significance values of the t-test		5.68356E-75	

Source: own research

For further analysis aimed at answering RQ1.5 – whether there is a significant difference between the measured level of ability to identify disinformation and the self-perceived level of this ability among university students (future professionals in the field of media communication) – we first calculated *the* so-called *Overestimation Index* (defined as the difference between self-assessment and the objective score). We found that only 39.58% of students realistically assessed their abilities; of the total, 30.55% overestimate their abilities and as many as 42% underestimate them.

After testing the data for normality of distribution (Shapiro-Wilk test), the findings showed that the variables under investigation did not follow a normal distribution in our sample of respondents (for the MIST20 score, p-value = 0.0067 < 0.05; for self-assessment of the ability to identify disinformation, p-value = 0.0000 < 0.05). Although for large samples (over 30) of respondents only a paired t-test can be used, we decided to perform both versions of the analysis – using both parametric and non-parametric tests. The Wilcoxon test for paired data showed that there is a statistically significant difference between the measured and self-perceived levels of ability to identify disinformation ($p < 0.05$).This suggests that **university students**, **on average**, **underestimate their ability to identify disinformation**, as their measured scores are higher than their self-assessments. A paired t-test was also used to compare the objectively measured and self-perceived levels of ability to identify disinformation. The results showed a statistically significant difference between the objective (AM = 14.15, SD = 3.24) and self-perceived levels of ability (AM = 3.88, SD = 0.75), p = 5.68356E-75, i.e. $p < 0.05$. Thus**,** our answer to **RQ1.5** is: **there is a significant difference between the measured level of ability to identify disinformation and the self-perceived level of this ability among university students.** Students tend to underestimate their actual abilities in this area, as their objectively measured results are, on average, higher than their own self-assessment.

2.4.2 Correlations between the ability to recognise fake news and selected variables

Among university students – future professionals in the field of media communication – we also examined the relationship between their self-reported exposure to disinformation and their self-reported ability to recognise such reports. We illustrated this comparison in a contingency table (5). This shows that the number of respondents who reported a low ability to distinguish fake news from real news (1 and 2) is low. Among those who rated themselves as '1' (very poor ability to recognise fake news), all also stated that they had encountered disinformation at level '5'. For '2', this was 100% at level '4'. However, these are very small numbers, so caution is needed when drawing conclusions. The majority of respondents state that they have a high ability to distinguish fake news (4 and 5 – self-assessed level) (see Chart 5). It is worth noting that those who rate themselves as 4 or 5 (better at recognising fake news) report **the highest proportion of encounters with disinformation at levels 4** (probably encountered) and 5 (encountered). This suggests a certain correlation between **self-assessed ability to recognise fake news and the frequency of reported encounters with disinformation.** However, this phenomenon can be interpreted in various ways: *(a) increased awareness:* people who are better at recognising fake news may be more aware and therefore more likely to correctly identify and report that they have encountered disinformation, whilst others may be exposed to it but fail to recognise it. *(b) Filter bubbles / echo chambers*: it is also possible that individuals who are highly engaged with certain topics (where they have greater confidence in their knowledge) are simultaneously more exposed to polarised content, including disinformation related to these topics. *(c) Self-selection:* people who actively seek out fake news may, consciously or unconsciously, expose themselves to greater amounts of disinformation in order to better recognise it. This finding suggests a complex dynamic in which self-perceived media literacy may lead to an increased (or more accurate) perception of exposure to disinformation, rather than a necessary reduction in it.

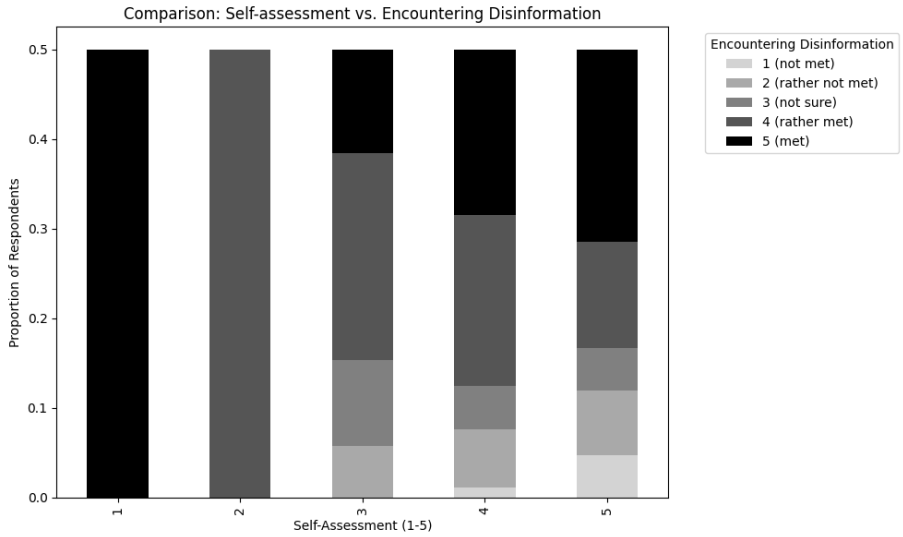
However, a statistical comparison using the chi-square test of independence revealed no significant results: $\chi^2(16) = 17.84$, $p = 0.333$, Cramér's $V = 0.18$. The variables appear to be independent (unrelated) **(RQ2)**.

Table 5: Contingency table of self-assessed ability to distinguish fake news and disinformation in relation to reported encounters with disinformation

	Reported encounter with disinformation					
Self-assessment of ability to distinguish fake news and disinformation	Never encountered (1)	Rarely encountered (2)	Not sure (3)	Somewhat encountered (4)	Yes (5)	Total
Very weak (1)	0	0	0	0	3	**3**
Poor (2)	0	0	0	2	0	**2**
Average (3)	0	3	5	12	6	**26**
Good (4)	2	12	9	35	34	**92**
Very good (5)	2	3	2	5	9	**21**
Total	**4**	**18**	**16**	**54**	**52**	**144**
χ^2	17.8377					
df	16					
P-value	0.333488					
Cramér's V	0.1760 (weak association)					

Source: own research

Chart 5: Self-assessment of the ability to distinguish fake news and disinformation in connection with reported encounters with disinformation



Source: own research

In the next section, we investigated whether there is a significant positive relationship between perceived personalisation and perceived exposure to media-disseminated disinformation among Slovak media students. We examined personalisation in two parts using separate indices. All variables were rated on a 5-point scale (min=1, max=5), where a higher number indicates greater agreement with the inventory statement. In general, respondents showed a high level of agreement with all statements comprising the PAR index. All means range from 3.40 to 4.12, with medians often at 4.00 (Table 6). This means that for most students, their social media experiences are perceived as

personalised and algorithmically responsive. Standard deviations are relatively low (around 1), suggesting that responses are fairly consistent and do not show a particularly wide spread.

Table 6: Descriptive statistics for the variables comprising the PAR index

	Content_Matches_Interests	Platforms_Know_Interests	Content_Tailored	Platforms_Adapt_Prefs	Content_Reacts_to_Interactions
count	144,000	144,000	144,000000	144,000	144.000000
mean	3.805556	3.972222	3.402778	4.006944	4.118056
std	1.019240	1.057404	1.130131	1.080640	0.985890
min	1.000000	1.000000	1.000000	1.000000	1.000000
25%	3.000000	4.000000	3.000000	4.000000	4.000000
50%	4.000000	4.000000	4.000000	4.000000	4.000000
75%	4.000000	5.000000	4.000000	5.000000	5.000000
max	5.000000	5.000000	5.000000	5.000000	5.000000

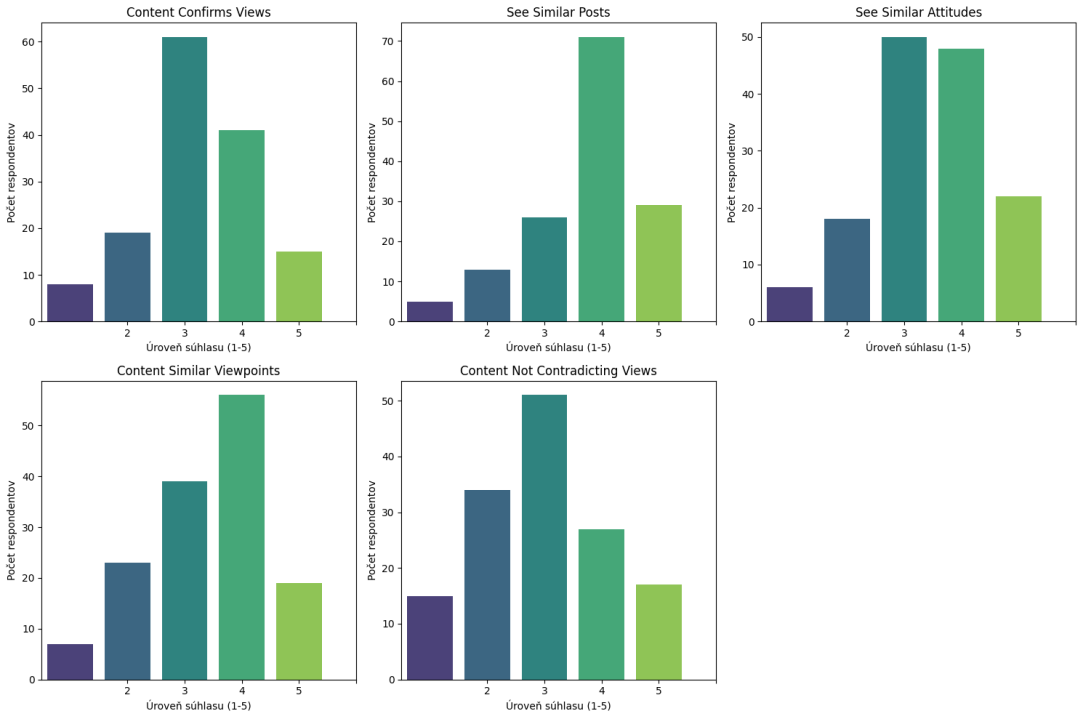
Source: own research

Table 7: Descriptive statistics for the variables comprising the ECHO index

	Content_Confirms_Views	See_Similar_Posts	See_Similar_Attitudes	Content_Similar_Viewpoints	Content_Not_Contradicting_Views
count	144,000	144,000000	144,000000	144,000000	144.000000
mean	1.3.2025	3.736111	3.430556	3.395833	2.979167
std	1.000000	0.996400	1.028631	1.059217	1.149453
min	1.000000	1.000000	1.000000	1.000000	1.000000
25%	3.000000	3.000000	3.000000	3.000000	2.000000
50%	3.000000	4.000000	3.000000	4.000000	3.000000
75%	4.000000	4.000000	4.000000	4.000000	4.000000
max	5.000000	5.000000	5.000000	5.000000	5.000000

Source: own research

Chart 6: Visualisation of the distribution of values for the variables comprising the ECHO index.



Source: own research

These findings are consistent with the high internal consistency of the PAR index, which we determined using Cronbach's alpha.

Unlike the PAR index, where overall agreement was high, the average scores for individual items in the ECHO index are more varied and often hover around the middle of the scale (around 3.00–3.70) (Table 7). This suggests that the perception of opinion homogeneity on social media is not as clear-cut as the perception of algorithmic personalisation. Whilst respondents tend to agree that they see similar posts and attitudes, they are not so certain that the content exclusively confirms their views, or that they rarely encounter opposing content. Despite this variability across individual items, we have already confirmed that the internal consistency of the ECHO index as a whole is acceptable (Cronbach's alpha = 0.7970). The graphs (Chart 6) confirm that whilst some aspects of opinion homogeneity are perceived quite strongly (e.g. seeing similar posts), others (such as rarely encountering opposing views) are perceived only neutrally or even with a somewhat negative attitude. These visualisations complement our numerical descriptive statistics and help us to better understand the variability and concentration of responses within each item of the ECHO index.

Table 8: Results of the statistical analysis of the relationships between the indices of perceived personalisation and exposure to disinformation

Index	Spearman's correlation	P-value	p < 0.05	Strength of relationship
Perceived Algorithmic Response (PAR)	0.1697	0.0421	*	Weak
Perceived opinion homogeneity (ECHO)	0.0573	0.4954	n.s.	Very weak/none
Total perceived personalisation (PAR+ECHO) (PPI)	0.1239	0.1389	n.s.	Weak

Source: own research

To answer the research question, we compared the data from the entire Perceived Personalisation Index (PPI) with the respondents' reported exposure to disinformation on social media. Overall perceived personalisation (the combined PAR and ECHO indices) does not show a statistically significant relationship with encounters with disinformation (p = 0.1389). The strength of the relationship is weak (Spearman's correlation = 0.1239) (**RQ3**). We observed similar results for **perceived opinion homogeneity (ECHO)**, which **does not show a statistically significant relationship** (p = 0.4954) **with exposure to disinformation** (**RQ3.2**). The strength of the relationship is very weak (Spearman's correlation = 0.0573) (Table 8). It is possible that respondents in our sample do not express strong opinions on social media that would allow algorithms to identify attitudes compatible with a preference for disinformation. This hypothesis is supported by the control variable for social media activity, which showed that respondents in our sample ***generally*** do not comment on posts – ***they do not express opinions or attitudes***; the average activity score is 1.85 on a scale of 1 to 5 (1=activity is not typical, 5=activity is typical) (see also the earlier graph at the beginning of this analysis, Chart 2). So although they encounter disinformation, this is apparently not perceived as a result of the homogeneity of opinion within certain groups in which the respondents find themselves on social media.

In contrast, **perceived algorithmic responsiveness (PAR)** shows a **statistically significant**, albeit **weak**, **positive** monotonic relationship with exposure to disinformation (Spearman's correlation = 0.1697, p = 0.0421) (**RQ3.1**). This means that the more respondents perceive algorithms as responsive to their interests and preferences, the more frequently they report encountering disinformation, although the strength of this relationship is moderate. We believe that this result may be influenced by activities such as 'liking' (AM=4.10 out of a maximum of 5 in the sample), using the 'ForYou' feed (AM=3.97) and 'following' (AM=3.64) (Chart 2), which increase the degree of personalisation as well as the total amount of content consumed (the more content, the higher the likelihood of encountering disinformation). If algorithms respond to user behaviour, they may offer associated or similar content. If they track someone who has read or reacted to disinformation content, this fact can also contaminate the environment of a user who has not directly engaged with it. At the same time, disinformation is often prioritised by some platforms because it elicits more pronounced and rapid reactions, which is linked to its higher emotional intensity. Their frequent controversy and, for some, greater appeal also play a role here, so they may appear in the feed more frequently than other content. At the same time, more active or even 'perceptive' users are more aware of the content and how algorithms work (they perceive their accountability), may be more media-literate and critical, and therefore more frequently identify content containing disinformation, even though objectively they may not be exposed to it more often than others (who are unaware of it or cannot distinguish it).
Of the three indices, only the perceived algorithmic response (PAR) is statistically significantly associated with exposure to disinformation, although the correlation is weak. This index is therefore unlikely to be the dominant factor explaining perceived exposure to disinformation on social media.

3 Discussion and limitations

In this era of rapid development in digital technologies, artificial intelligence and social media (Mikuláš & Wojciechowski, 2015; Badjak & Wojciechowski, 2020; Štrbová & Mišík, 2021), there is a growing need to accelerate the adoption of innovative and technologically advanced practices in the training of future media marketing communication specialists, as well as to ensure thorough reflection on the potential risks of these management practices. The fight against the spread of disinformation is undoubtedly one of these. Future media communication specialists will face demanding requirements in media practice, with expectations extending beyond professional expertise to include metacognitive abilities. The perceived ability to recognise false information on social media, as well as the actual and reliable identification of fake news, disinformation and other types of information distortions, is becoming paramount. The majority of respondents in our sample are confident in this ability. The results correspond with the findings of K. S. Fort and H. C. Shulman (2024), whose findings showed that it was also positively associated with the accuracy of disinformation detection. Conversely, in the sample of M. L. Khan and I. K. Idris (2019), respondents' self-assessment did not correspond to their actual ability to recognise disinformation; they overestimated their abilities. In contrast, media communication students in Slovakia tend to underestimate their actual abilities in this area (their objectively measured results are, on average, higher than their own self-assessment).
As regards actual ability to detect fake news, a group of media studies students from Slovak universities performed less well in this regard than other populations in studies conducted abroad (cf. Baron et al., 2022; Maertens et al., 2023; Kyrychenko et al., 2025). Given that these are university students, from whom a higher level of analytical thinking is expected, this result is alarming. R. Hall, P. Dráľ, et al. (2020) note in this context that Slovak students achieve below-average results in problem-solving in

international testing (PIAAC). The research also points to a relatively lower level of analytical thinking (or its development) among young people in Slovakia. Analytical thinking is, however, an important factor correlating with better identification of disinformation (Faragó, Krekó & Orosz, 2023).

The students in our study reported a high prevalence of disinformation on social media platforms over the past six months, with these findings consistent with current statistics from abroad (ACMA, 2025; Eurobarometer, 2025),

We have identified a correlation between self-assessed ability to recognise fake news and the frequency of reported encounters with disinformation. This can be attributed to several factors: a greater ability to recognise fake news leads to its more frequent identification, as does a potentially greater engagement with the topic (a higher likelihood of exposure to polarised topics, as well as the active detection of fake news, may consciously or unconsciously lead to exposure to a greater amount of disinformation. B. Šramová and A. Hamranová (2022), in line with the above, identified a relatively high level of digital literacy among young people (aged 16 to 23).

Although our study contributes to previous research, it has certain limitations. The sample size did not reach the target level, and the questionnaire response rate was low, with an asymmetrical bias particularly from schools in eastern and northern Slovakia. This geographical imbalance in representation may have skewed the findings. Another limitation was some of the methods used – in identifying *the Perceived Personalisation Index* (PPI), we relied on a relatively brief self-developed inventory, which may not have captured all aspects of the variable under investigation, although the consistency of the subscales was reasonably high. Similarly, self-assessment of the ability to recognise disinformation can be regarded more as an indicator than a factor, as it was assessed, in line with the literature, using only a single item. Although the research sample reflected the representation and predominance of women in the field under study, this may have influenced the results by representing the outcomes of women rather than the entire student cohort. Of the intervening variables, we should at least mention the respondents' native language, as these were university students and not all of them had the language in which they answered the questions as their native language. Based on the above, it is possible that the questionnaire identified not the intended variable, but rather the ability to understand text in the Slovak language; and in the case of those who do not yet have a sufficient command of Slovak, this could have led to shifts in meaning and distortions. The motivation of the respondents must also be taken into account; the sample is thus biased towards respondents who are willing to answer questions, communicative, open and willing to share their views. Despite the aforementioned limitations, we believe that the research provides a useful insight into the issue within this selected cohort in the context of Slovak higher education institutions offering media and communication studies.

Conclusions

The research results revealed a relatively critical state regarding the ability to distinguish between fake news and real news, even when taking into account the specific nature of the comparison with the data set from the research to which we are partly referring (respondents from countries other than Slovakia): statistical comparison confirmed significant differences with most of the compared statistical data sets. These findings implicitly raise the question of what state the examined abilities are in among the general - unselected population, if respondents admitted to higher education in a field where they should possess not only specialist knowledge but also a certain understanding of the

topic of disinformation, as well as the professional skills to identify it – both theoretically and practically – are failing.

We plan to investigate this in the near future in a further, more broadly conceived study (based on a representative quota-based sample of the adult population in Slovakia).

However, the findings are not all that surprising given the current socio-cultural and political climate. At present, there is a lack of a systematic effort to combat disinformation in Slovakia, as well as a lack of systematic educational initiatives across different age groups. Education in this area is largely the initiative of a few experts within professional circles. This situation is, among other things, a consequence of the gradual dismantling of planned and systematic measures which, in Slovakia, had been functioning in at least a basic form until the new government took office in October 2023 (for reasons of space, we will mention only a few of them here: in November 2023, following political interference in the strategic communication of the department combating disinformation, this department was weakened and eventually phased out (Zdút, 2023); in January 2024, the dismantling of *the Centre for Countering Hybrid Threats* and *the Institute for Administrative and Security Analyses* (Plaváková, 2023), August 2024: the closure of *the Ministry's Analytical Centre*; in August 2025: the discontinuation of the section on hoaxes and disinformation on RTVS – the Slovak public broadcaster (Jakubjaková, 2025) and others). Furthermore, a large proportion of politicians from the ruling coalition spread disinformation themselves, and some even produce it (see, for example, our previous study by Fichnová, Wojciechowski, Radošinský, 2025; or information from Transparency International Slovakia, 2025; Kőváry Sólymos, Šlerka, Możański, from the Ján Kuciak Investigative Centre[7] , 2025, and others). From the above facts, it is clear that the situation in the fight against disinformation in Slovakia is in a critical state.

One can therefore agree with the observation made by the Hungarian authors L. Faragó, P. Krekó and G. Orosz, (2023) (where the situation is similar in many respects) that misinformation and disinformation represent (particularly in Eastern and Central Eastern Europe) a significant social, economic and political problem, with a fragile democratic institutional system and the rise of illiberal populism.

The research presented on this topic, focusing on young people (university students), also showed that:

- A total of 73.61% of respondents reported having encountered disinformation.
- The majority of respondents are confident in their ability to distinguish between fake news and real news – in their self-assessment, 63.89% of respondents gave the second-highest mark (4), whilst 14.58% gave the highest mark (5).
- There is a statistically significant difference between the self-perceived level of ability to identify disinformation among students at Slovak universities – future professionals in the field of media communication – and the aggregate group of respondents from abroad.
- At the same time, students tend to underestimate their actual abilities in this area; their objectively measured results are, on average, higher than their own self-assessment. Although this 'level' does not reach the averages identified abroad.
- A positive correlation between self-assessed ability to recognise fake news and the frequency of reported encounters with disinformation was not statistically confirmed**.**

[7] Research by the Ján Kuciak Investigative Centre (Kőváry Sólymos, Šlerka, Możański, 2025) documents more than 500 paid attacks and manipulative campaigns on social media, with a significant proportion of the funding and dissemination provided by political actors in Slovakia.

- Perceived algorithmic responsiveness (PAR) correlates statistically significantly with encounters with disinformation; that is, the more respondents perceive algorithms as responsive to their interests and preferences, the more frequently they also perceive encounters with disinformation.
- Conversely, no correlation was found between perceived opinion homogeneity (ECHO) and perceived exposure to disinformation.

This study has several important implications for practice: it highlights the need for systematic efforts to combat disinformation, the importance of strengthening the development of critical thinking and media literacy not only in higher education, the need to focus more on topics relating to information disruptions, the mechanisms of hybrid warfare, the algorithmisation of social media, the potential of fact-checking, and many others, including value-related issues of personality variables and integrity (see, for example, Zrnec, Poženel & Lavbič, 2022) and skills that foster resilience against disinformation (see Fichnová, Peráčková, 2024).

Some suggestions for future research have already been outlined above; however, it would certainly be worthwhile to identify not only whether respondents can distinguish between fake news and credible information, but also whether they spread it, either consciously or unconsciously. It would also be worthwhile to identify the factors that contribute to ordinary social media users spreading disinformation (rather than politicians), or what factors increase the credibility of disinformation. For example, research by B. Osatuyi and A. R. Dennis (2024) shows that social media users are more likely to believe disinformation if it is shared via weak social ties, which also dominate the online environment. The importance of social network structure in the dissemination of information is also highlighted by the research project 'Weak-tie hypothesis in complex digital networks' (COMET) led by M. Laitinen (2024), which examines the mechanisms of information dissemination in extensive social media networks. Research in this area shows that information spreads primarily through so-called weak ties between users, which connect different social groups. Modelling the spread of information in digital networks also allows for a better understanding of the dynamics of disinformation dissemination.
Further research to identify the possibilities and effects of support, or some kind of 'catalyst', for the faster spread of credible information therefore appears significant.

Sources used

ACMA - Australian Communications and Media Authority. (2025). *How we encounter misinformation: Executive summary and key findings (6 months to June 2025)*. https://www.acma.gov.au/sites/default/files/2025-11/How%20we%20encounter%20misinformation%20-%20Executive%20summary%20and%20key%20findings_2025.pdf

Al Zou'bi, R. M. (2022). The Impact of Media and Information Literacy on Students' Acquisition of the Skills Needed to Detect Fake News. *Journal of Media literacy education*, *14*(2), 58-71.

Arin, K. P., Mazrekaj, D., & Thum, M. (2023). Ability of detecting and willingness to share fake news. *Scientific Reports*, *13*(1), 7298.

Badjak, A. & Wojciechowski Ł. P. (2020). Nowe technologie cyfrowe w komunikacji marketingowej. In: *Cyfrowa komunikacja organizacji*. redakcja naukowa B. Filipczyk, J. Gołuchowski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2020, pp. 209-225.

Baron, J., et al. (2022). Susceptibility to misinformation. *Judgment and Decision Making, 17*(3), 547–573.

Baumann, F., Arora, N., Rahwan, I., & Czaplicka, A. (2026). Dynamics of algorithmic content amplification on TikTok. *EPJ Data Science*.

Cyrino, R. R., & Fabriz, D. C. (2024). The Influence of Information and Communication Technologies on Consumer Freedom. *Revista De Gestão Social E Ambiental - RGSA*, *18*(8), e08468. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-170

Decision Making, 17(3), 547–573. https://doi.org/10.1017/s1930297500003570

Eurobarometer: Social media and disinformation survey. (2025). European Commission. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3592

Faragó, L., Krekó, P., & Orosz, G. (2023). Hungarian, lazy, and biased: the role of analytic thinking and partisanship in fake news discernment on a Hungarian representative sample. *Scientific Reports*, *13*(1), 178.

Fichnová, K., & Peráčková, V. (2024). Human creativity, perceptual rigidity, the media and conspiracy theoriess in the age of AI. *Marketing identity: Human vs. artificial intelligence*, 131-144.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Radošnský, M. (2025). Methodological traps of research. A map of disinformation and misinformation in politicians' social media in the context of the topic of migration. In *Conference MetUwell*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza, Poland, October 20 th 2025.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Štrbová, E. (2026). AI, media, and misinformation targeting LGBTQI+ communities in the Slovak context. In: *"Technologies numériques et Genre en Arts et Médias: création, représentations, réception"*. Conférence Interntonle. Paris: Sorbona, 11th -12th March 2026.

Fort, K. S., & Shulman, H. C. (2024). Using a signal detection approach to understand the impacts of processing fluency and efficacy on accuracy in misinformation detection. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1417910.

Hall, R.; Dráľ, P.; Fridrichová, P.; Haplová, M.; Lukáč, S.; Miškolci, J. & Vančíková, K. (2020). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. MESA10, In: *To dá rozum.* 1128 p. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Hassmén, P., Hunt, D. P., & Dybeck, C. (2002). Effects of self-assessment on retention in rule-based learning. *Perceptual and motor skills*, *94*(1), 296-306.

Heung, S., Jiang, L., Azenkot, S., & Vashistha, A. (2025, April). " Ignorance is not Bliss": Designing Personalized Moderation to Address Ableist Hate on Social Media. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-18).

Huang, Y., & Liu, L. (2025). *The impact of algorithm awareness on the acceptance of personalized social media content recommendation based on the technology acceptance model*. Acta Psychologica, 259, 105383. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105383

Chavalarias, D., Bouchaud, J.-P., & Panahi, M. (2023). *Can few lines of code change society? Beyond fact-checking and moderation: How recommender systems toxify social networking sites*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2303.15035

Chung, M. (2023). What's in the black box? How algorithmic knowledge promotes corrective and restrictive actions to counter misinformation in the USA, the UK, South Korea and Mexico. *Internet Research*, *33*(5), 1971-1989.

Jakubjaková, K. (2025). STVR stopla rubriku o hoaxoch Overovňa, nepáčila sa Dankovi ani Danišovi. In: *Sme.* 28.8.2025 o 16:46. online: https://domov.sme.sk/c/23536369/stvr-radio-slovensko-overovna-hoaxy-zrusenie.html [28.8.2025].

Janková, G. (2015). *Adverfakt ako zrkadlo edukačnej a socializačnej funkcie médií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Jhaver, S., Zhang, A. Q., Chen, Q. Z., Natarajan, N., Wang, R., & Zhang, A. X. (2023). Personalizing content moderation on social media: User perspectives on moderation choices, interface design, and labor. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *7*(CSCW2), 1-33.

John, K., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American behavioral scientist*, *65*(2), 371-388.

Kaur, K., & Gupta, S. (2023). Towards dissemination, detection and combating misinformation on social media: a literature review. *Journal of business & industrial marketing*, *38*(8), 1656-1674.

Khan, M. L., & Idris, I. K. (2019). Recognise misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour & Information Technology*, *38*(12), 1194-1212.

Kiková, H. & Štrbová, E. (2025). Understanding subjective views on the perceived motivations for spreading hoaxes via a rigorous q sample framework: addressing core methodological questions. DOI 10.34135/mmidentity-2025-34 In: *Marketing Identit : The Power(s) of Communication*: *Conference Proceedings from the International Scientific*

Conference 11th -12th November 2025 Voderady. ed. Bianka Francistyová, Lucia Furtáková, Monika Prostináková Hossov. Trnava: University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2025, pp. 374-388.

Kishor, J., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Kőváry Sólymos, K., Šlerka, J., Możański, M. (2025). *Platená nenávisť: Útoky na novinárov najviac sponzorovali politici na Slovensku a v Maďarsku, platformy nezakročili.* Investigatívne centrum Jána Kuciaka. (2025). https://www.icjk.sk/419/Platena-nenavist-Utoky-na-novinarov-najviac-sponzorovali-politici-na-Slovensku-a-v-Madarsku-platformy-nezakrocili

Kunert, J., & Thurman, N. (2019). The form of content personalisation at mainstream, transatlantic news outlets: 2010–2016. *Journalism Practice*, *13*(7), 759-780.

Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Götz, F. M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. Personality and Individual Differences, 223, 112115. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177

Laitinen, M. (2024). *Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET)*. Research Council of Finland. https://research.fi/en/results/funding/81344

Lee, M. K. (2018). Understanding perception of algorithmic decisions: Fairness, trust, and emotion in response to algorithmic management. *Big Data & Society, 5*(1). 2053951718756684. https://doi.org/10.1177/2053951718756684

Littrell, S., & Fugelsang, J. A. (2024). Bullshit blind spots: The roles of miscalibration and information processing in bullshit detection. *Thinking & Reasoning*, *30*(1), 49-78.

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., Kerr, J. R., Stieger, S., McClanahan, W. P., Drabot, K., He, J., & van der Linden, S. (2023).
The misinformation susceptibility test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods, 56*(3), 1863–1899. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., ... & van der Linden, S. (2024). The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods*, *56*(3), 1863-1899.

MESA10. (2023). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. In *To dá rozum: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Mikuláš, P. & Wojciechowski, Ł. P. (2015). Celebrity necromarketing: Nonliving celebrities in media communication. In: *Marketing Identity*: *Digital Life - part I.*. editors: Ľ. Čábyová, D. Petranová. Trnava: Faculty of Mass Media Communication, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2015, pp.192-207.

Mikuláš, P., & Spálová, L. (2023). *Digital resilience in the area of hybrid threats: Perception of concepts associated with the Ukrainian military conflict by Generation Z in Slovakia*. Communication Today, 14(2), 76–89.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Mirga, T. (2024). Dezinformácie v ére digitálnej transformácie: generatívna AI ako nástroj tvorby rizikového syntetického obsahu–prípadová štúdia a strategické riešenia. *ProInflow*, *16*(1), 33-95.

Molina, A. U., & Subias, M. H. (2024). Personalization of content in video-on-demand services: Insights from satisfaction over social media algorithms. *Revista ComHumanitas*, *15*(2), 175-187.

Murphy, G., de Saint Laurent, C., Reynolds, M., Aftab, O., Hegarty, K., Sun, Y., & Greene, C. M. (2023). What do we study when we study misinformation? A scoping review of experimental research (2016-2022). *Harvard Kennedy School Misinformation Review*.

Osatuyi, B., & Dennis, A. R. (2024). The strength of weak ties and fake news believability. *Decision Support Systems*, *184*, 114275.

Pathak, R., & Spezzano, F. (2024, June). Analyzing the Interplay between Diversity of News Recommendations and Misinformation Spread in Social Media. In *Adjunct Proceedings of the 32nd ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 80-85).

Pathak, R., Spezzano, F., & Pera, M. S. (2023). Understanding the contribution of recommendation algorithms on misinformation recommendation and misinformation dissemination on social networks. *ACM Transactions on the Web*, *17*(4), 1-26.

Perra, N., & Rocha, L. E. (2019). Modelling opinion dynamics in the age of algorithmic personalisation. *Scientific reports*, *9*(1), 7261.

Piduru, B. R. (2022). *Evaluating personalization algorithms in social media: Balancing user engagement and privacy*. Journal of Artificial Intelligence & Cloud Computing, 1(4), 1–5. https://doi.org/10.47363/JAICC/2022(1)194

Plaváková, B. (2023). Vláda sa mstí úradníkom, ktorí bojovali proti ruskej propagande. V hre sú milióny eur. In: Sme.6. dec. 2023. https://domov.sme.sk/c/23252927/propaganda-hybridne-hrozby-hoaxy-stat-zmeny.html?ref=av-center / [28.8.2025].

Radošinský, M., Najjar, S. & Wojciechowski, Ł. P. (2025). Online fraud: security challenges and preventiv measures for accommodation platform users. *Lumina* [electronic]. *19* (1), pp. 120-138 [print, online].

Roozenbeek, J., Maertens, R., & van der Linden, S. (2022). Susceptibility to misinformation is consistent across question framings and response modes and better explained by myside bias and partisanship than analytical thinking. Judgment and

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Szyszka, M., Wąsiński, A., Fabiś, A., & Buchwald, P. (2025). *Attitudes towards fake news from the perspective of the experience of adult Poles*. Communication Today. *16*(1), 172-189. https://doi.org/10.34135/communicationtoday.2025.Vol.16.No.1.12

Šramová, B., & Hamranová, A. (2022). Psychological and social risks of digitalization in adolescents. *Education and New Developments. Proceedings from END Conference*, Volume I., 256-258.

Štatistická ročenka - vysoké školy. Tabuľky z posledného spracovania údajov k 31. 10. 2025 (údaje o absolventoch za kalendárny rok 2025) Školy, fakulty, študujúci I., II. a III. stupňa úhrnom https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Štrbová, E. & Mišík, O. (2021). Interaktívna prezentácia produktov v digitálnom prostredí a jej kognitívne spracovanie. *Culturologica Slovaca*. *6*.(2), pp.. 5-25.

Taneja, A. K., & Tripathi, C. (2020). AI-powered recommender systems: Personalization and bias. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *11*(1), 1090-1094.

Tommasel, A., & Menczer, F. (2022, September). Do recommender systems make social media more susceptible to misinformation spreaders?. In *Proceedings of the 16th ACM Conference on Recommender Systems* (pp. 550-555).

Transparency International Slovensko. (2025). *Ako verejnoprávna STVR zavádza v správach koaličnú bodku*. https://transparency.sk

Wang, S. (2023). Factors related to user perceptions of artificial intelligence (AI)-based content moderation on social media. *Computers in Human Behavior*, *149*, 107971. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107971

Zarouali, B., Boerman, S. C., & de Vreese, C. H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale). *Telematics and Informatics*, *62*, 101607.

Zdút, M.(2023). Bývalý administrátor Facebooku polície Púchovský: Tri minúty po zverejnení príspevku mi volali, že ministrovi sa nepáči. In *DenníkN,* 1. december 2023., online https://dennikn.sk/3708191/byvaly-administrator-facebooku-policie-puchovsky-tri-minuty-po-zverejneni-prispevku-mi-volali-ze-ministrovi-sa-nepaci/ [28.8.2025].

Zrnec, A., Poženel, M., & Lavbič, D. (2022). Users' ability to perceive misinformation: An information quality assessment approach. *Information Processing & Management*, *59*(1), 102739.

Personalizácia obsahu a jej dopady, problematika dezinformácií a manipulácie

Katarína Fichnová

1 Teoretické východiská

1.1 Personalizácia a rozhodovanie

Cieľom kapitoly je identifikovať potenciálne súvislosti personalizácie obsahu sociálnych platforiem a rizika vystavenia dezinformáciám a manipuláciám. Personalizácia obsahu, sa najmä v ostatných rokoch stala významnou funkciou digitálnych platforiem, ako sú streamovacie služby, sociálne médiá a tzv. systémy videa na požiadanie (VOD). Zahŕňa prispôsobenie odporúčaní obsahu a to na základe predchádzajúceho správania jej používateľov, ich preferencií a tiež kontextových údajov, čo môže zvýšiť angažovanosť, spokojnosť a retenciu používateľov tým, že poskytuje relevantnejší a aktuálnejší obsah (Taneja & Tripathi, 2020; Piduru, 2022; Molina & Subias, 2024). Pomáhajú tiež používateľom nájsť relevantné informácie a vytvoriť nové sociálne vzťahy (Tommasel & Menczer, 2022). A hoci povedomie o algoritmoch zvyšuje vnímanú užitočnosť, zároveň zintenzívňuje skepticizmus a zdôrazňuje potrebu transparentných, užívateľsky kontrolovateľných odporúčacích systémov na udržanie angažovanosti pri zachovaní dôvery, ako potvrdila štúdia Y. Huang a L. Liu (2025).

Personalizácia však môže mať významný vplyv aj na autonómiu a slobodu rozhodovania, algoritmy a personalizácia obsahu môžu viesť k jemnej forme kontroly a manipulácie, ktorá ovplyvňuje postoje a správanie spotrebiteľov, čím dochádza k obmedzeniu ich voľby (Cyrino; Fabriz, 2024). Podľa R. R. Cyrino a D. C. Fabriza (2024) medzi identifikované praktiky patria manipulácia výsledkov vyhľadávania a segmentácia spotrebiteľov na základe dát, čo môže viesť k neetickým postupom a znižovaniu transparentnosti platforiem. Výskum J. Kunert a N. Thurman (2019) poukazuje na zmeny v personalizácii obsahu v mediálnom prostredí, kde sa napríklad v období 2010-2016 zvýšila personalizácia na mobilných platformách, zatiaľ čo kleslo využívanie odporúčaní od priateľov. Tieto trendy sú spojené s konvergenciou a komodifikáciou platforiem na odporúčanie obsahu, čo vyvoláva otázky týkajúce sa selektívnej expozície a ochrany osobných údajov. A hoci uvedený výskum z dát spred vyše dekády, v súčasnosti zistený trend je nie len že aktuálny ale aj výraznejšie akceleruje.

1.2 Personalizácia a falošné správy, dezinformácie, manipulácie a ďalšie informačné poruchy

Algoritmy personalizácie v sociálnych médiách zohrávajú významnú úlohu aj pri šírení falošných správ, a to predovšetkým prostredníctvom mechanizmov odporúčania obsahu, ktoré môžu viesť k zvýšenej personalizácii a vytváraniu tzv. *filter bublín* a *echo komôr* (Perra & Rocha, 2019; Kulvinder et al., 2023)[1].

[1] Napríklad bolo výskumne potvrdené (Baumann, Arora, Rahwan, & Czaplicka, 2026), že s rastúcou amplifikáciou obsahu zosúladeného so záujmami prudko klesá rozmanitosť nájdených hashtagov.

Tieto javy podporujú šírenie dezinformácií tým, že používateľom zobrazujú obsah, ktorý potvrdzuje ich existujúce názory, čím sa znižuje expozícia voči rôznorodým názorom a faktom. Veľké online platformy ako Instagram, TikTok či YouTube využívajú sofistikované odporúčacie systémy, ktoré môžu neúmyselne alebo zámerne zosilňovať polarizujúci alebo nevhodný obsah vrátane dezinformácií. Tento fenomén vyvoláva obavy o šírenie nepravdivých správ a narušenie súkromia používateľov (Starke, at al., 2025). Analýza dvoch datasetov (Politifact FakeNewsNet a HealthStory FakeHealth) autormi R. Pathak et al. (2023) ukázala, že nie všetky odporúčacie algoritmy sú rovnako náchylné na šírenie dezinformácií. Najväčší vplyv na šírenie nepravdivých informácií majú algoritmy založené na popularite a na sieťových vzťahoch. Používatelia, ktorí sú identifikovaní ako superspreaderi, môžu výrazne ovplyvniť výkon týchto algoritmov a tým aj rozsah šírenia dezinformácií v určitých situáciách

Podľa zistení autorov A. Tommasela a F. Menczera (2022), ktorí testovali sa rôzne typy odporúčaní (jednoduché: náhodné, podľa popularity; pokročilé: podľa siete (topológie), podľa obsahu (textu), „friend-of-friends“, maticová faktorizácia) odporúčacie systémy nepriamo ovplyvňujú šírenie dezinformácií nie však tým, že by výrazne zvyšovali počet šíriteľov, ale menia štruktúru siete a interakcií. Najväčší vplyv má topológia siete (prepojenia), nie len počet šíriteľov.

Výskum autorov D. Chavalariasa, J.-P. Bouchauda & M. Panahia (2023) ukazuje, že algoritmy optimalizované na engagement **zvyšujú expozíciu negatívnemu obsahu a podporujú polarizáciu**. To následne formuje subjektívne vnímanie reality používateľmi (napr. pocit, že svet je konfliktný alebo extrémny).

Uvedené výskumy poukázali na výrazné riziká algoritmizácie platforiem. Ako jedno z riešení sa ponúka zabezpečenie väčšej heterogenity výsledkov. Uvedené podporuje i štúdia R. Pathaka a F. Spezzana (2024) analyzujúca vplyv rôznych odporúčacích algoritmov na Twitteri, ktorá ukázala, že zvýšenie diverzity v odporúčaniach správ môže prispieť k **zníženiu šírenia falošných správ**. Konkrétne kolaboratívne a obsahovo založené odporúčacie systémy poskytujú väčšiu diverzitu v porovnaní s algoritmami založenými na popularite alebo sieti, čo vedie k menšiemu šíreniu dezinformácií.

Okrem technického smeru riešenia šírenia dezinformácií prostredníctvom alogoritmickej odozvy sa ako jedno zo smerov výskumu riešení ukazuje aj to ako recipienti vnímajú tú toto odozvu, a j to ako **recipienti vnímajú dezinformácie** ako také a či ich vôbec vedia identifikovať.

Hoci informačná gramotnosť je štandardne považovaná za jeden z faktorov zvýšenia schopnosti rozpoznávať dezinformácie a iné informačné poruchy (napr. Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2021; Zou'bi, 2022; Mikuláš & Spálová, 2023; Szyszka, Wąsiński, Fabiś & Buchwald, 2025), ide o zložitejší fenomén zhrňujúci motivačné i osobnostné faktory (Janková, 2015; Kiková, Štrbová, 2025; Radošinský, Najjar & Wojciechowski, 2025 a iní). Súčasné modely informačnej gramotnosti však často nedokážu správne rozlíšiť medzi pravdivými a nepravdivými informáciami, čo poukazuje na potrebu ich zlepšenia a rozvoja nových stratégií a metód na identifikáciu dezinformácií (Kishor & Tater, 2025).

Vnímanie dezinformácií je tiež ovplyvnené technologickým vývojom, najmä generatívnou umelou inteligenciou, ktorá umožňuje tvorbu presvedčivého a vizuálne ťažko rozpoznateľného obsahu, ako sú deepfake videá. Ľudí nedokážu spoľahlivo rozpoznávať ani medzi textami tweetov: medzi AI tweetom a ľudským tweetom (Spitale, Biller-Andorno& Germani, 2023). Tento technologický pokrok zvyšuje mieru manipulácie s informáciami a vyvoláva potrebu kombinácie technologických, právnych a intelektuálnych riešení na boj proti šíreniu dezinformácií (Mirga, 2024). Naliehavosť nutnosti nájsť optimálne riešenie v boji proti dezinformáciám dobre ilustrujú výsledky metaštúdie autorov G. Murphy, et. al (2023), ktorý identifikovali len 3 akademické články v roku 2016 a v priebehu ďalších rokov zaznamenali ich prudký nárast v roku 2020 (176), až po rok 202 (312).

V boji proti dezinformáciám je významná aj skutočnosť, ako si recipienti uvedomujú vlastnú schopnosť identifikovať falošné správy – v prípade, že toto povedomie nemajú o to problematickejšia sa javí prax mediálnej konzumpcie a jej dopadov na spoločenské či politické procesy.

Význam sebahodnotenia sa potvrdzuje aj v kontexte vzdelávania, kde vyššia istota v správnosť naučených odpovedí koreluje s lepšou retenciou vedomostí (Hassmén, Hunt et al., 2002). Uvedené môže byť relevantné aj pre schopnosť rozpoznávať dezinformácie, keďže presné sebahodnotenie môže pomôcť identifikovať neisté alebo nesprávne informácie a tým zlepšiť schopnosť ich rozpoznávania. K. S. Fort a H. C. Shulman (2024) skúmali „Internal efficacy" (pocit respondenta, že rozumie informáciám a vie ich posudzovať) pričom ich zistenia ukázali, že bol i pozitívne spojený s presnosťou rozpoznávania dezinformácií. Avšak uvedené zistenia nie sú úplne v súlade s inými výskumami. Vnímaná schopnosť rozpoznávať falošné informácie na sociálnych sieťach vo výskume M. L. Khana a I. K. Idrisovej (2019) nezodpovedala skutočnej schopnosti ich rozpoznať. S podobnými zisteniami prišiel i výskum S. Littrella a J. A. Fugelsanga (2024), ktorý navyše poukázal na to, že ľudia s nízkou schopnosťou detekcie pseudo-profundných dezinformácií často nadhodnocujú svoje schopnosti, zatiaľ čo tí s vysokou schopnosťou ich naopak podceňujú.

Tento fenomén naznačuje, že sebahodnotenie v oblasti rozpoznávania dezinformácií môže byť skreslené a nepresné, čo komplikuje efektívnu sebareflexiu a zlepšovanie týchto schopností. Sebahodnotenie schopnosti rozlišovať medzi reálnymi falošnými informáciami sme zradili ako jeden zoo skúmaných konštruktov aj do nášho výskumu.

1.3 Percepcia algoritmickej odozvy

Vnímanie algoritmickej odozvy je komplexný sociotechnický fenomén, ktorý zahŕňa aktívnu účasť používateľov, dynamiku spätnej väzby a jej vplyv na obsahovú diverzitu a sociálne interakcie na platformách sociálnych médií. Výsledky štúdie autorov I. Stamenkovića a D. Aleksić (2023) ukazujú, že väčšina respondentov (najmä študentov) si uvedomuje personalizáciu obsahu a filtráciu informácií prostredníctvom algoritmov sociálnych médií, no ich porozumenie mechanizmom algoritmov je často povrchné. Štúdia poukazuje, že existuje rozdiel medzi implicitným „pocitom" algoritmickej odozvy a skutočným poznaním.

Vnímanie algoritmickej odozvy je spojené s vedomosťami používateľov o algoritmoch a ich schopnosťou rozpoznať a reagovať na dezinformácie. Vo výskume M. Chung, M. (2023) vyššia úroveň algoritmických znalostí korelovala s väčšou ochotou prijímať opatrenia na korekciu dezinformácií a podporu regulácie obsahu na sociálnych platformách. Tento vzťah sa líši medzi skúmanými krajinami (USA, Spojené kráľovstvo, Južná Kórea a Mexiko), čo naznačuje rôzne postoje k algoritmom a ich vplyvu na spoločnosť. Výskumne overený (Starke, et al., 2025) pozitívny vplyv povedomia o algoritmoch zdôrazňuje podľa autorov výskumu najmä význam algoritmickej gramotnosti pre používateľov online platforiem. Nuansované meranie tohto faktora naznačilo, že *„nestačí iba upozorniť používateľov na to, že dostávajú vysoko personalizované odporúčania. Algoritmická gramotnosť musí ísť nad rámec základného povedomia a zahŕňať aj komplexnejšie aspekty odporúčacích systémov (RS)"* (ibid, s. 54-55). Uvedení autori zistili, že čím nižšia bola dôvera respondentov v platformy sociálnych médií a čím menej často tieto platformy používali, tým pravdepodobnejšie spochybňovali personalizované odporúčania. Okrem toho výsledky ukázali, že starší respondenti mali vyššiu tendenciu spochybňovať personalizované RS. Podobne S. Wang (2023) výskume na reprezentatívnom súbore respondentov od 18 do 65+ rokov potvrdil, že používatelia, ktorí majú väčšiu znalosť algoritmickej moderácie, ju paradoxne hodnotia menej pozitívne, pričom dôvera zohráva kľúčovú sprostredkujúcu úlohu. Percepcia moderácie je podľa uvedeného výskumu zároveň ovplyvnená ďalšími faktormi (napr. ideológia,

akceptácia algoritmov), čo naznačuje, že personalizovaná skúsenosť a predchádzajúca interakcia formujú postoje k moderovaniu. Nedôvera voči algoritmom, najmä pokiaľ ide o presnosť a férovosť rozhodnutí založených na predchádzajúcej aktivite používateľov sa potvrdil aj vo výskume S. Heunga, L. Jianga etl. (2025).

Používatelia však nemajú voči algoritmom len negatívne postoje. Vo výskume S. Jhavera a A. Q. Zhanga et al. (2023) vnímali personalizovanú moderáciu ako užitočnú. Zároveň však rovnako uvádzali, že je náročná, pretože si vyžaduje aktívne nastavovanie filtrov a rozhodovanie o tom, aký obsah chcú vidieť. Výskum týchto autorov ukázal, že personalizácia (na základe preferencií a správania) mení u respondentov vnímanie zodpovednosti – používatelia očakávajú väčšiu kontrolu, ale zároveň kritizujú platformy za prenášanie „moderátorskej práce“ na nich.

Uvedená nejednotnosť postojov je ilustrovaná aj v štúdií M. K. Lee (2018) v ktorej bolo potvrdené, že algoritmická odozva vyvoláva zmiešané emócie – je spájaná s objektivitou, ale aj s dehumanizáciou a nedostatkom intuície.

Výskumy sa zhodujú v tom, že percepcia algoritmickej moderácie je silne ovplyvnená individualizovanou skúsenosťou používateľa (napr. predchádzajúcou aktivitou, špecifickými preferenciami, preferovanými politickými postojmi a ideológiou, vekom a ďalšími faktormi). Personalizácia síce zvyšuje pocit kontroly, ale zároveň prináša nižšiu dôveru a obavy z férovosti a transparentnosti algoritmov. Ako sa uvedené spája zároveň s vnímaním a identifikovaním dezinformácií sme s rozhodli preskúmať v tejto štúdii.

2 Výskumná štúdia

2.1 Výskumné ciele a výskumné problémy

Výskumné problémy sme špecifikovali v nasledovných okruhoch:

Schopnosť identifikovať dezinformácie:

- **RQ1.1:** Aká je sebavnímaná miera evidencie dezinformácií v médiách u študentov vysokých škôl v Slovenskej republike – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?
- **RQ1.2:** Aká je sebavnímaná úroveň schopnosti identifikovať dezinformácie u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?
- **RQ1.3:** Existuje signifikantný rozdiel medzi sebavnímanou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie a agregovaným súborom respondentov z predchádzajúceho výskumu Y. Kyrychenko et al. (2025)?
- **RQ1.4:** Aká je objektívne nameraná úroveň schopnosti identifikovať dezinformácie u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?
- **RQ1.5:** Existuje signifikantný rozdiel medzi nameranou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie a sebavnímanou úrovňou tejto schopnosti u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?

Vnímaná algoritmizácia a personalizácia

- **RQ2:** Existuje významná súvislosť medzi sebahodnotením schopnosti rozlišovať Fake news a dezinformácie v spojení s hlásenými stretnutiami s dezinformáciami ?

RQ3: Existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi celkovou vnímanou personalizáciou (PPI)[2] a vnímaným kontaktom s mediálne šírenými dezinformáciami u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?

RQ3.1 Existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi percipovanou algoritmickou odozvou (PAR)[3] a vnímaným kontaktom s mediálne šírenými dezinformáciami u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?

RQ3.2 Existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi percipovanou názorovou homogenitou (ECHO) a vnímaným kontaktom s mediálne šírenými dezinformáciami u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie?

Všetky výskumné problémy sme sa snažili zodpovedať na základe štatistických ukazovateľov a zároveň sme použili vizualizácie. Výsledky uvládzme v príslušnej kapitole.

2.2 Operacionalizácia premenných, metódy a postup

2.2.1 Metódy identifikácie premenných

Vo výskume sme použili viaceré metódy. Všetky boli agregované vo formulári distribuovanom online na hromadné maily študentstva prostredníctvom linku na formulár. Dotazník študentstvo vypĺňalo anonymne. Pre identifikáciu demografických údajov sme využili dotazník s kombináciou uzavretých a semiuzatvorených položiek. Dotazník bol koncipovaný z viacerých častí, ktoré sme oddelili sekciami.

a) Percipovanú algoritmickú responzia (PAR) a percipovanú názorovú homogenitu (tzv. vnímané echo chambers, ECHO) sme identifikovali prostredníctvom autorského inventára (*Index vnímanej personalizácie* (PPI)), pri koncepcii ktorého sme vychádzali z podobných nástrojov, ktoré boli pri tvorbe našej metódy inšpiráciu (napr. autorov B. Zarouali, S. C. Boerman et al., 2021)[4]. Inventár pozostával z 10 tvrdení, po 5 pre každú z dvoch subdimenzií (dimenzia PAR[5] - percipovaná algoritmická responzia a dimenzia ECHO - Percipovaná názorová homogenita). Každé tvrdenie respondenti hodnotili na päť bodovej stupnici. Niektoré položky v zhode s metodologickými štandardmi boli reverzné. Výsledné indexy sme počítali ako priemery. Vnútorná konzistencia PAR je prijateľná/dobrá. Hodnota 0,8827 s považuje za veľmi dobrú a výrazne presahuje bežne akceptovanú hranicu 0,70. To znamená, že položky, ktoré tvoria tento index, sú vzájomne veľmi konzistentné a spoľahlivo merajú ten istý základný koncept. Rovnako vnútorná konzistencia druhého indexu inventára tzv. ECHO je taktiež prijateľná/dobrá. Hodnota 0,7970 je rovnako blízko k hranici 0,80, čo naznačuje, že aj položky tohto indexu sú dostatočne konzistentné a spoľahlivé. Oba indexy, Percipovaná algoritmická responzia (PAR) a Percipovaná názorová homogenita (ECHO), vykazujú dobrú až veľmi dobrú vnútornú konzistenciu, možno kontovať, že merajú to, čo zamýšľali merať, a sú spoľahlivými konštruktmi pre následné analýzy.

b) Schopnosť rozpoznávania medzi skutočnými falošnými spravodajskými titulkami sme identifikovali prostredníctvom štandardizovaného testu nazvaného *Misinformation susceptibility test* (MIST) autorov R. Maertens, F. M. Götz, et al. (2024); J. Roozenbeek et al. (2022). Tento dotazník bol pôvodne vyvinutý ako 100 položkový, neskôr prešiel viacerými modifikáciami. Sú známe 8, 16 20 položkové

[2] Index vnímanej personalizácie (Perceived Personalization Index)
[3] Perceived Algorithmic Responsiveness Index
[4] Škála AMCA bola pomerne robustná a zahŕňala celkovo až štyri dimenzie: 1) informovanosť používateľov o filtrovaní obsahu, 2) povedomie používateľov o automatizovanom rozhodovaní, 3) povedomie používateľov o súhre ľudského algoritmu a 4) povedomie používateľov o etických úvahách.
[5] Perceived Algorithmic Responsiveness

moduly. My sme autorsky upravili 20 podložkovú verziu tak, aby obsahovala aj slovesné kontexty a odrážala viac súčasnú mediálnu scénu na Slovensku (bližšie Fichnová, Wojciechowski, Štrbová, 2026). Použitá varianta obsahovala 10 falošných a 10 reálnych titulkov správ. Aby s pri položkách zamedzilo nežiadúcemu efektu poradia, položky ako aj poradie uvádzaných možností sme rotovali. Rotácia bola realizovaná fyzickým vyhotovením mutácií formuláru – keďže neboli dostupné technické možnosti automatickej rotácie. Skórovanie v zhode originálom testu bolo realizované tak, že za každú správe označenú položku respondenti získavajú bod. Maximálny počet bodov, ktoré mohol respondent/ka dosiahnuť bol 20.

c) *sebahodnotiaca položka - škála,* ktorej účelom je získať indikátor metakognície súvisiacej s oblasťou rozpoznávania falošných správ (pôvodne navrhnutá v C. R. Kyrychenko et al., 2025, s. 113176).

d) Vo výskume sme operovali aj s kontrolnými premennými: *sebahlásený kontakt s dezinformáciami*, ktorý slúžil ako indikátor vnímaného kontaktu s dezinformáciami. Rovnako sme zaradili aj *sebahodnotenie aktivity* na sociálnych platformách. Oba indikátory sme vytvorili špecficky pre túto štúdiu a boli škálované.

2.2.2 Metódy analýzy premenných

Získané dáta sme spracovali v tabuľkovom editore Excel a štatistickom programe SPSS. Niektoré vizualizácie sme realizovali aj prostredníctvom programovacieho jazyka Pyton. Aplikovali sme prístupy deskriptívnej (AM, sd, min., max., modus, medián) i induktívnej štatistiky (testy normálneho rozloženia, testy významnosti rozdielov – parametrické i neparametrické a korelačné koeficienty, napr. t-test, Supermanov korelačný koeficient, χ^2 (chi-kvadrát), Cramérovo V, U-test, korešpondenčná analýza).

2.3 Výskumný súbor

Vychádzajúc z artikulovaných výskumných problémov sme pre realizáciu výskumnej štúdie stanovili základný súbor: študentov vysokých škôl a univerzít na Slovensku**.** Oficiálne údaje o počte študentov pre akademický rok 2025/2026 ešte neboli v čase písania tejto state ešte úplne sprístupnené (údaje sú zverejňované postupne v priebehu roka na stránkach Štatistického úradu SR alebo MŠVVaM SR). Orientovali sme sa preto podľa najaktuálnejších dostupných štatistických údajov, tie pokrývajú akademický rok 2024/2025. Dáta uvádzajú, že na slovenských vysokých školách celkovo študovalo 142 813 študentov, medzi nimi bol 57 % podiel žien (MŠVVaM SR, 2025). Študijný odbor „mediálne a komunikačné štúdiá (Media and Communication Studies) pokrýva rôzne programy (bakalárske, magisterské, doktorandské) na viacerých vysokých školách na Slovensku. Tento odbor je možné študovať na viacerých vysokých školách a univerzitách: Univerzita Komenského v Bratislave a na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v rámci Filozofických fakúlt, a na samostatných fakultách venovaných odboru na Univerzite Cyrila a Metoda v Trnave a Paneurópskej vysokej škole. Odbor má svoje zastúpenie aj na Katolíckej univerzite v Ružomberku , prešovskej univerzite v Prešove a Žilinskej univerzite, donedávna (na už teraz neexistujúcej) Fakulte humanitných vied, aktuálne na ústave mediamatiky kultúrneho dedičstva. Presné počty študentov nie je možné získať z pravidiel rozpočtu VŠ, ktorý uvádza celkovo teda 2609 študentov. Vychádzajúc z tejto veľkosti základného súboru sme prostredníctvom príslušného vzorca stanovili požadovanú veľkosť výberového súboru (N=334 respondentov). Dotazník sme distribuovali celkom 864 študentom vyššie uvedených vysokých škôl. Tzv. návratnosť dotazníka bola nízka, v dôsledku čoho sme vo výberovom súbore mali len 144 respondentov (z toho 115 sa identifikuje ako žena, 28 ako muž a 1 osoba uviedla možnosť iné). Ich priemerný vek bol

22 rokov aj 4 mesiace. V marketingovej komunikácii sa táto veková kategória v súčasnosti spája s označením generácia Z. Niektoré demografické ukazovatele súboru prezentujeme v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Vybrané demografické ukazovatele výberového súboru**.**

		%		
Priemerný vek respondentov		22 r. 4 m.	žena	79,86
			muž	19,44
	N =	144	Iné /nebinárna osoba	0,69
Banskobystrický kraj		8,33		
Bratislavský kraj		6,25	slovenský	81,9
Košický kraj		1,39	ukrajinský	10,4
Nitriansky kraj		40,28	maďarský	2,78
Prešovský kraj		7,64	ruský	4,17
Trenčiansky kraj		8,33		
Trnavský kraj		14,58	mesto	52,08
Trvalý pobyt mám mimo Slovenska		8,33	krajské mesto	9,03
Žilinský kraj		4,86	obec	38,89

Zdroj: vlastný výskum

Takto koncipovaný súbor má určité limity, ktoré majú dopady na zúžené možnosti generalizácie zistení. Mierna prevaha dievčat korešponduje s ich celkovo vyšším záujmom o tento odbor a zodpovedá ich zastúpeniu v tejto populačnej kohorte. V súbore tiež prevládajú respondenti z Nitrianskeho a Trnavského kraja, zatiaľ čo Košický je zastúpený len minoritne. Uvedené je spôsobené menšou návratnosťou dotazníkov z Prešovskej a Žilinskej univerzít. Zastúpenie miest obcí je relatívne korešpondujúce s reálnym rozložením v populácii. Rovnako menšiny sú zastúpené (okrem poľskej) a s ohľadom na situáciu ruskej agresie na Ukrajine je medzi študentmi zastúpených aj väčšie percento ukrajinsky hovoriacich respondentov, ktorí na Slovensku našli útočisko. Výberový súbor teda v niektorých aspektoch dobre reprezentuje základný súbor študentov mediálnych štúdií na Slovensku v niektorých o niečo menej (zastúpenie univerzít a krajov). Uvedené berieme v zreteľ pri interpretácii výsledkov.

2.4 Analýza a interpretácia výsledkov

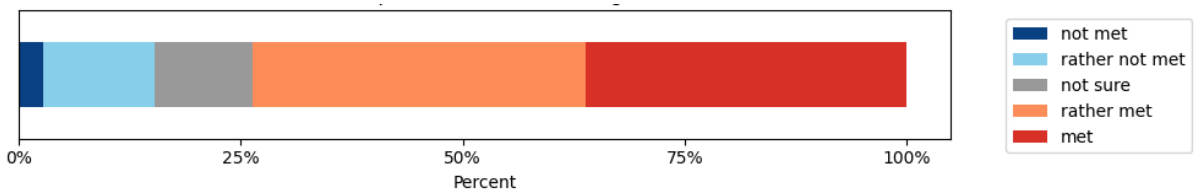
2.4.1 Evidencia a rozpoznávanie Fake news respondentmi v skúmanom súbore - základné deskriptívne informácie

Získané dáta sme podrobili deskriptívnej i intervenčnej štatistike. V prvej fáze sme zisťovali aká je miera sebavnímanej evidencie dezinformácií v médiách. Respondenti skúmaného súboru v zhode s výskumami iných autorov (napr. ACMA, 2025; Eurobrometer, 2025) hlásia **pomerne vysokú evidenciu dezinformácií v sociálnych platformách za ostatný polrok** (**R1.1**). S dezinformáciami sa podľa ich vlastného hlásenia stretlo celkom 73,61 % respondentov, z toho iba časť uvedené vyjadrila jednoznačne (36,11%). Veľmi podobné čísla uvádzali aj respondenti z výskumu realizovaného v Austrálii v roku 2025 (ACMA[6], 2025), celkom 72% z nich hlásilo, že sa stretlo s dezinformáciami online v posledných 6 mesiacoch. Je to o niečo viacej ako identifikoval Eurobrometer, ktorý zistil, že 66 %) respondentov si myslia, že boli za posledných sedem dní aspoň niekedy vystavení dezinformáciám a falošným správam.

[6] Správa Australian Communications and Media Authority

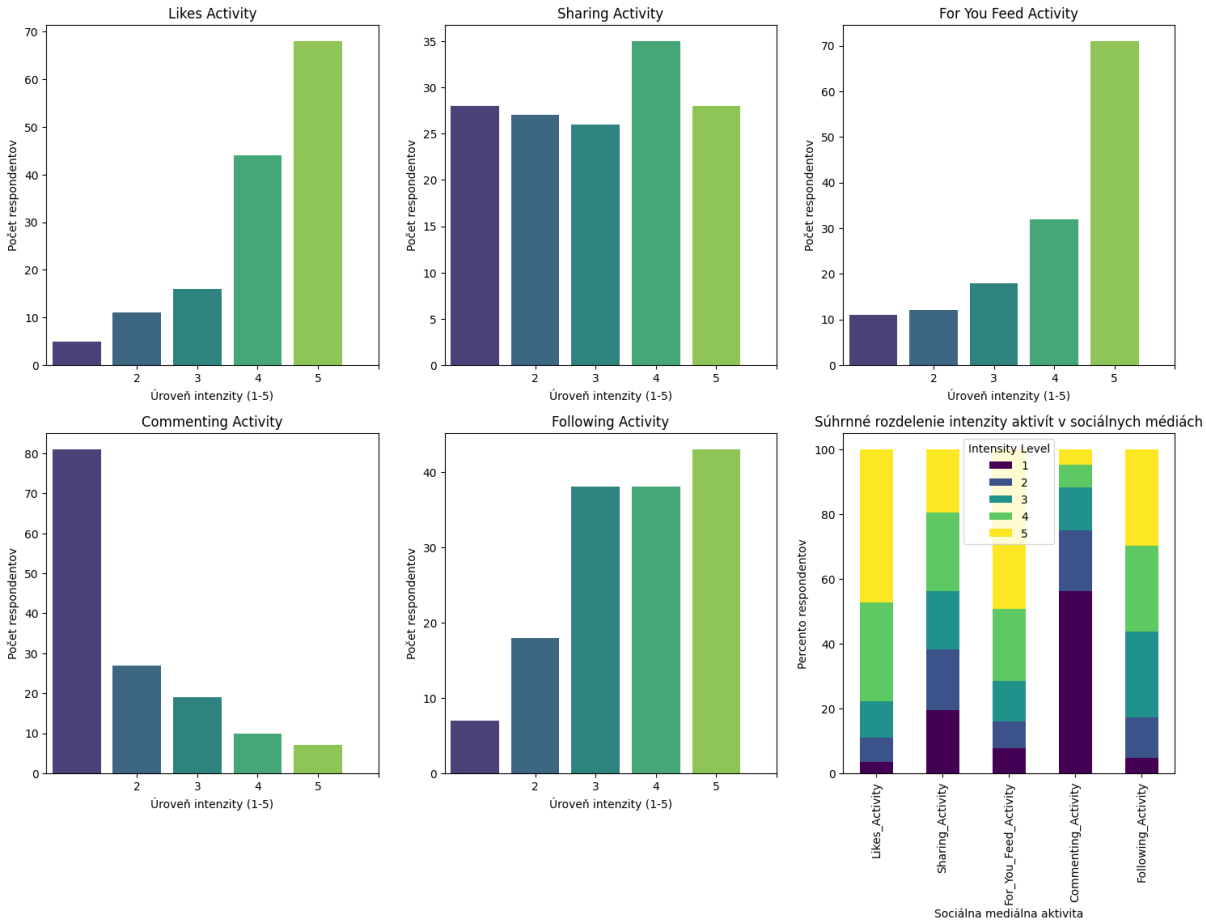
Celkom 11,11% respondentov a respondentiek nášho výskumu si nebolo istých, či s dezinformáciami stretlo, a 15,28% vyjadrilo nejakú mieru presvedčenia, že sa s dezinformáciami nestretli (z toho 2,78% nestretlo a 12,50 pravdepodobne nestretlo). Výsledky ilustrujeme v Grafe 1.

Graf 1: Distribúcia odpovedí podľa položky sledujúcej hlásene respondentov – študentov mediálnych štúdií na Slovensku na stretnutie s dezinformáciami z ostatných 6 mesiacov.



Legenda: not met = nestretlol/l, rather not met = skôr nestreto/la, not sure = nie som si istý/á, rather met = skôr stretol/la, met = stretol/la
Zdroj: vlastný výskum

Graf 2: Distribúcia odpovedí podľa položky sledujúcej hlásene respondentov o ich aktivitách a intenzite týchto aktivít v sociálnych médiách.



Legenda: Likes Activity = lajkovanie; Sharing Activity = zdieľanie; For You Feed Activity = Pre Teba „Feed"; Commenting Activity = komentovanie; Following Activity = sledovanie; úroveň intenzity = level of intenzity; sociálna mediálna aktivita = social media activity. **Škála:** aktivita pre mňa: 1 = nie je typická; 2 = skôr nie je typická; 3 = nedá sa povedať či je alebo nie je typická; 4 = skôr je typická; 5 = je typická
Zdroj: vlastný výskum

Tabuľka 2: Výsledky analýzy vzťahu medzi aktivitami v sociálnych médiách a stretnutím sa s dezinformáciami

Premenná správania	Spearman Corr	P-hodnota	p < 0.05	Sila vzťahu
Likes Activity (Lajkovanie)	-0,0223	0,7909	n.s.	Veľmi slabý/žiadny
Sharing Activity (Zdieľanie)	-0,1374	0,1005	n.s.	Slabý
For You Feed Activity (For You Feed)	-0,0208	0,8049	n.s.	Veľmi slabý/žiadny
Commenting Activity (Komentovanie)	-0,078	0,3527	n.s.	Veľmi slabý/žiadny
Following Activity (Sledovanie)	-0,0303	0,7189	n.s.	Veľmi slabý/žiadny

Legenda: n.s. = nesignifikantný výsledok
Zdroj: vlastný výskum

Väčšina respondentov teda eviduje kontakt s dezinformáciami a značne menšia časť sa podľa vlastných slov s dezinformáciami nestretla.

V inventári sme zradili aj tzv. kontrolnú premennú – aktivitu na sociálnych sieťach (viď. Graf 2). Ako je zrejmé z Tabuľky 2, pre všetky analyzované aktivity na sociálnych médiách (lajkovanie, zdieľanie, For You Feed, komentovanie, sledovanie) platí, že: P-hodnota je vo všetkých prípadoch výrazne vyššia ako 0.05. To znamená, že žiadny z pozorovaných vzťahov nie je štatisticky významný pri štandardnej úrovni významnosti. Spearmanov korelačný koeficient sa vo všetkých skúmaných prípadoch pohybuje veľmi blízko nule (alebo mierne pod ňou), čo naznačuje veľmi slabý alebo žiadny monotónny vzťah. Sila vzťahu je preto konzistentne hodnotená ako "Veľmi slabý/žiadny" alebo "Slabý".

Vychádzajúc z uvedeného konštatujeme, že medzi týmito konkrétnymi typmi správania na sociálnych médiách a stretnutím s dezinformáciami sa v tomto dátovom súbore nenašiel štatisticky významný monotónny vzťah.

Väčšina respondentov nami skúmaného súboru vysokoškolákov – študentov a študentiek slovenských univerzít odboru so zameraním na mediálnu komunikáciu **si dôveruje v schopnosti rozlišovania falošných správ a skutočných správ** (**RQ1.2**) - v sebahodnotení uvádza druhú najvyššiu známku (4) až 63,89% respondentov (prvú najvyššiu známku (5) uvádza 14,58%). Priemerné skóre za skupinu je 3,785 (s sd = 0,75), podrobnejšie všetky údaje prezentujeme v Tabuľke 3. Tieto výsledky v zásade korešpondujú s dátami výskumu Y. Kyrychenko et al. (2025, s. 113177). V jej súbore túto možnosť uviedlo 50% všetkých opýtaných, pričom 12,30% uvádza, že ich schopnosť rozlišovať správy je veľmi dobrá (stupeň 5). Podobne ako v jej, tak i našom súbore si len veľmi malá časť respondentov v tejto schopnosti neverí (0,51= vs. 2,08 %).

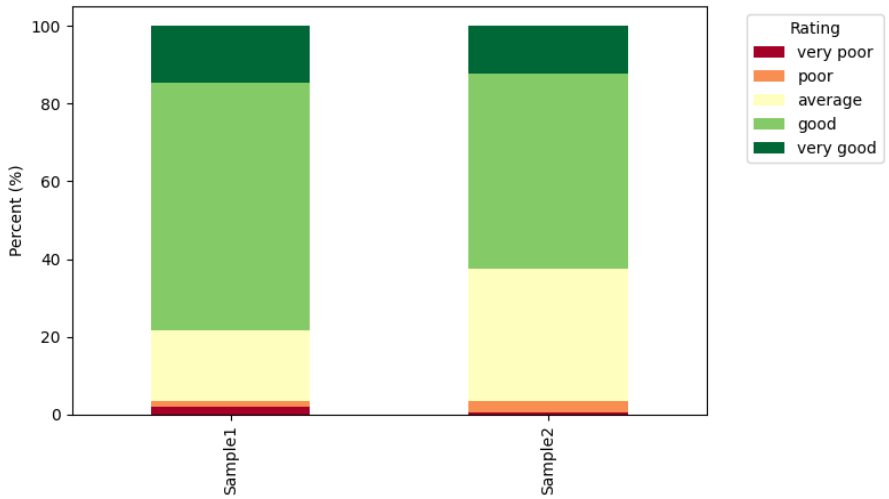
Úroveň schopnosti identifikovať dezinformácie zobrazujeme v Graf 3, kde je uvádzané percentuálne rozdelenie hodnotení v oboch súboroch. Súbor 1 (študent VŠ odboru mediálne a komunikačné štúdiá) obsahuje vyšší podiel hodnotení „dobre“, zatiaľ čo v Súbore 2 (agregovaný súbor z výskumu Y. Kyrychenko et al. (2025) je vyšší aj podiel hodnotení „priemerne“.

Naše zistenia tiež korešpondujú s rozsiahlym výskumom v nemeckej populácii a populácii v Spojenom kráľovstve, kde štúdia K. P. Arina, D. Mazrekaja, a M. Thuma (2023) podporila myšlienku, že jednotlivci majú určitú metakognitívnu predstavu o svojej schopnosti rozlišovať pravdu a lož (i keď táto schopnosť nie je dokonalá a dochádza k „accidental sharing“). Lepšie odhaliť falošné správy v oboch krajinách boli schopní respondenti s vysokými príjmami a starší respondenti.

Rozdiel v distribúcii hodnotení medzi skupinami bol testovaný pomocou chí-kvadrát testu nezávislosti. Výsledok ukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ($\chi^2(4) = 25,12$, $p < 0.001$). Na identifikáciu kategórií prispievajúcich k rozdielu boli analyzované i štandardizované reziduá. Najväčšie

odchýlky sa objavili v kategóriách „priemerná“ (SR = −3,28), „veľmi slabá“ (SR = 2,63) a „dobrá“ (SR = 2,34) v Súbore 1, čo naznačuje významne nižší podiel hodnotenia „priemerná“ a vyšší podiel hodnotení „dobrý“ a „veľmi slabý“ v porovnaní s očakávanými hodnotami.

Graf 3: Rozdelenie seba-hodnotenia rozpoznávania falošných správ podľa vzoriek



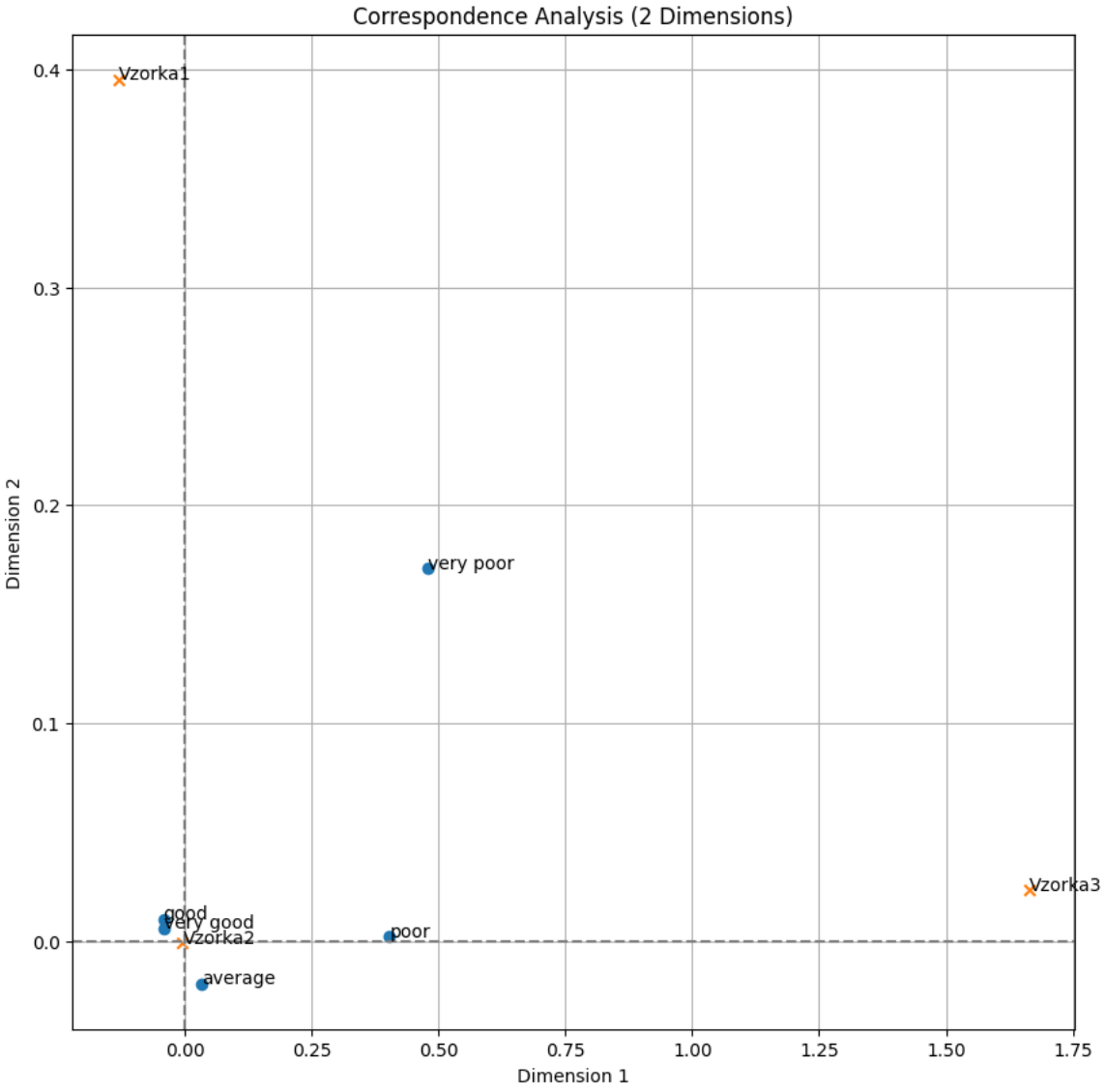
Legenda: Sampl1 = Súbor 1 = študenti MS v SR; Sample2 = Súbor 2= agregovaný súbor a jeho výsledky z výskumu Y. Kyrychenko et al. (2025); very poor = veľmi slabo, poor =slabo, averge = priemerne, good = dobre, very good = veľmi dobre
Zdroj: vlastné spracovanie - dáta z Tabuľky 3

Tabuľka 3: Skóre sebahodnotenia respondentov referujúce o vnímanej schopnosti selekcie falošných a skutočných správ.

Úrovne	**N1 /[%]**	**očakávané**	**Štandardizované reziduum**	**N2 /[%]**	**očakávané**	**Štandardizované reziduum**
Veľmi slabá	3 /[2,08%]	0,74	*2,63*	338 /[0,51%]	340,26	*-0,12*
Slabá	2 /[1,39%]	4,42	*-1,15*	2035 /[3,07%]	2032,58	*0,05*
Priemerná	26 /[18,06%]	48,97	*-3,28*	22549 /[34,04%]	22526,03	*0,15*
Dobrá	92 /[63,89%]	72,16	*2,34*	33174 /[50,08%]	33193,84	*-0,11*
Veľmi dobrá	21 /[14,58%]	17,72	*0,78*	8146 /[12,30%]	8149,28	*-0,04*
χ^2 (chi-kvadrát)	**25,1235**					
p-value	**4,75133E-05**					
df	*4*					
Cramér's V	**0,02**					
Výsledky U-testu	Sample1= 3,875; Sample2= 3,7058; U = **0,00;** Z = **-2,6112**					
P-hodnoty U testu	Jednostranný: **0,004512;** Dvojstranný: **0,009023**					

Legenda: N1 = 144, tj. Súbor 1 - študenti MS na Slovensku, N2 = 66 242: tj. Súbor 2 – agregovaný súbor z výskumu Y. Kyrychenko et al. (2025)
Zdroj: vlastný výskum a porovnanie s výskumom Y. Kyrychenko et al. (2025, s. 113177)

Graf 4: Vnímaná schopnosť selekcie falošných a skutočných správ v súboroch podľa korešpondenčnej analýzy.



Legenda: „Vzorka1“ = Súbor 1, študenti MS v SR, „Vzorka2“ = Súbor 2, agregovaný súbor a jeho výsledky z výskumu Y. Kyrychenko et al. (2025), Súbor 3 = pomocný výpočet pre účely vytvorenia grafu korešpondenčnej analýzy, ktorý vyžaduje viac než dve sady dát.
Zdroj: vlastné spracovanie - dáta z Tabuľky 3

Keďže hodnotenia predstavovali ordinálnu škálu, rozdiel medzi skupinami bol analyzovaný aj pomocou Mann–Whitney U test. Výsledky naznačujú, že Súbor 1 vykazoval mierne vyššie hodnotenie (AM = 3,8750) v porovnaní so Súborom 2 (AM = 3,7058). Mann-Whitneyov U test odhalil štatisticky významný výsledok, U = 0,00, p = 0,009.

Súbor 1 (v Grafe 4 s názvom „Vzorka1“) je najbližšie spojená s kategóriami „dobré“, „veľmi dobré“ a „priemerné“ (jej body sú na grafe fyzicky najbližšie k týmto kategóriám). To naznačuje, že Súbor 1 prevažne obsahuje položky alebo pozorovania, ktoré spadajú do týchto vyššie hodnotených kategórií. Naopak, tento súbor je zároveň najmenej spojený s kategóriami „veľmi zlé“ a „zlé“ (na grafe to naznačuje vyššia vzdialenosť). Súbor 2 („Vzorka2“) je veľmi blízko k počiatku, čo naznačuje, že je viac zosúladená s priemerným rozložením naprieč všetkými kategóriami alebo menej odlišná než Súbor 1.

Možno teda konštatovať, že Súbor 1 predstavuje respondnetov, ktorí vykazujú silný sklon k pozitívnym výsledkom alebo vyšším sebahodnoteniam kvality, najmä v rozsahu „dobré“ a „veľmi dobré“, a významne menej v nižšie hodnotených kategóriách. Súbor 2 je umiestnený veľmi blízko k pôvodu (0,0) grafu. Tento výsledok je pomerne kľúčový s ohľadom skutočnosť, že ak je bod blízko pôvodu v biplote korešpondenčnej analýzy, znamená to, že nemá silné spojenie s konkrétnou kategóriou viac ako s inými. Jeho rozloženie naprieč kategóriami je veľmi podobné priemernému rozloženiu všetkých súborov dohromady. Je menej výrazný alebo jedinečný v porovnaní so súbormi, ktoré sú ďalej od pôvodu (ako „Vzorka1“ a „Vzorka3“). Zatiaľ čo Súbor 1 vykazoval jasné spojenie s „dobré“ a „veľmi dobré“, a Súbor 2 sa silno nekloní k žiadnym konkrétnym kategóriám. Jej hodnoty naprieč spektrom od „veľmi zlé“ po „veľmi dobré“ pravdepodobne viac zodpovedajú celkovým pomerom. Súbor 2 predstavuje výber, ktorého rozloženie naprieč hodnotiacimi kategóriami je veľmi blízke priemernému alebo celkovému rozloženiu všetkých.
Vychádzajúc z uvedených analýz môžeme konštatovať, že (**RQ1.3**) **existuje štatistiky signifikantný rozdiel medzi sebavnímanou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie u študentov** vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie **a agregovaným súborom respondentov** z Y. Kyrychenko et al. (2025) predchádzajúceho výskumu.

Okrem sebavnímanej úrovne schopnosti identifikovať dezinformácie sme identifikovali aj reálny výkon v tejto schopnosti prostredníctvom reliabilnej a validnej metódy MIST (Roozenbeek et al., 2022; Maertens, Götz, et al., 2024) u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie. (**RQ1.4**) Zistili sme **priemerné skóre 14,15** (sd=3,24, medián 14) čo je výrazne nižšie ako sa očakáva s ohľadom na výskumy s využitím rovnakej metódy realizované v zahraničí. Napríklad R. Maertens et al. (2023) uvádza priemerné skóre 15.71 (sd = 3.35); J. Baron et al. (2022) uvádza skóre 15-17.

Tabuľka 4: Výsledky deskriptívnej i induktívnej štatistiky pre sebahodnotenie schopnosti identifikovať dezinformácie objektívny test tejto schopnosti v súbore slovenských vysokoškolákov.

	Sebahodnotenie	MIST-20 transponované	MIST-20
AM	3,88	3,90	14,15
sd	0,75	0,83	3,24
min.	1	2	6
max.	5	5	20
median	4	4	14
modus	4	4	13
Sig. hodnoty t-testu		5,68356E-75	

Zdroj: vlastný výskum

Pre ďalšiu analýzu smerujúcu k odpovedi na RQ1.5, či existuje signifikantný rozdiel medzi nameranou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie a sebavnímanou úrovňou tejto schopnosti u študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie sme najprv vypočítali tzv. *Index sebapreceňovania* (ako rozdiel sebahodnotenia a objektívneho skóre). Zistili sme, že iba 39,58% študentov a študentiek reálne odhadlo svoje schopnosti, z celkového počtu 30,55% svoje schopnosti preceňuje a až 42% ich podceňuje.

Po otestovaní dát testom pre identifikáciu normality rozdelenia (Shapiro-Wilk test), zistenia ukázali, že v našom súbore respondentov nemajú sledované premenné normálnu distribúciu (pre MIST20 score p-hodnota = 0.0067 < 0.05; pre sebahodnotenie schopnosti identifikovať dezinformácie p-hodnota = 0.0000 < 0.05). I keď pre veľké súbory (nad 30) respondentov je možné použiť len párový t-test, rozhodli sme sa urobiť obe verzie analýzy – prostredníctvom parametrického i neparametrického testu. Wilcoxonov test pre párové dáta ukázal, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi nameranou a sebavnímanou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie ($p < 0.05$).To naznačuje, že **študenti vysokých škôl v priemere podceňujú svoju schopnosť identifikovať dezinformácie**, keďže ich namerané skóre je vyššie, než ako sami seba hodnotia. Na porovnanie objektívne meranej a sebavnímanej úrovne schopnosti identifikovať dezinformácie bol použitý aj párový t-test. Výsledky ukázali štatisticky signifikantný rozdiel medzi objektívnou (AM = 14,15, SD = 3,24) a sebavnímanou úrovňou schopnosti (AM = 3,88, SD = 0,75), p = 5,68356E-75,tj. $p < 0.05$. Na **RQ1.5.,** teda odpovedáme: **existuje signifikantný rozdiel medzi nameranou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie a sebavnímanou úrovňou tejto schopnosti u študentov vysokých škôl.** Študenti majú tendenciu podceňovať svoje skutočné schopnosti v tejto oblasti, keďže ich objektívne namerané výsledky sú v priemere vyššie ako ich vlastné sebahodnotenie.

2.4.2 Súvislosti schopnosti rozpoznávania Fake news s vybranými premennými

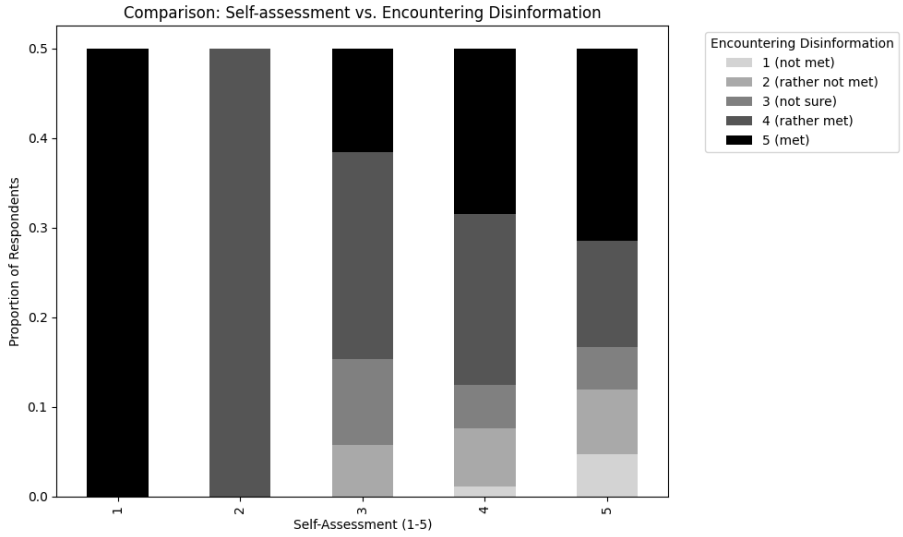
U študentov vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie sme dávali do súvisu aj sebahlásené stretávanie s dezinformáciami a ich sebahlásenú schopnosť rozpoznať tieto správy. Konfrontáciu sme ilustrovali v kontingenčnej tabuľke (5). Táto ukazuje, že počet respondentov, ktorí hlásili nízku schopnosť rozlíšiť falošné správy od reálnych (1 a 2) je nízky. Pre tých, ktorí sa hodnotili ako „1"(veľmi slabá schopnosť rozoznávať fake news), všetci zároveň uviedli, že sa stretli s dezinformáciami na úrovni „5". Pre „2" to bolo 100 % na úrovni „4". Ide však o veľmi malé počty, preto treba byť pri záveroch opatrný. Najviac respondentov uvádza, že má vysokú mieru schopnosti rozlišovať Fake news (4 a 5 - sebahásená úroveň) (lustrujeme v Grafe 5). Za pozornosť stojí fakt je, že tí, ktorí sa hodnotia ako 4 alebo 5 (lepší v rozpoznávaní falošných správ), uvádzajú **najvyšší podiel stretávania sa s dezinformáciami na úrovniach 4** (pravdepodobne stretol/la) a 5 (stretol/la). Naznačuje to, že určité súvislosti medzi **sebahodnotenou schopnosťou rozpoznať falošné správy a frekvenciou hláseného stretávania sa s dezinformáciami.** Tento jav sa však dá interpretovať rôznymi spôsobmi: *(a) zvýšeným povedomím:* ľudia, ktorí sú lepší v rozpoznávaní falošných správ, môžu byť viac uvedomelí a preto pravdepodobnejšie správne identifikujú a hlásia, že sa s dezinformáciami stretli, zatiaľ čo iní môžu byť vystavení, ale nerozpoznajú ich. *(b) Filter bubliny / echo komory*: je tiež možné, že jedinci, ktorí sú veľmi angažovaní v určitých témach (kde majú väčšiu istotu vo svojich znalostiach), sú zároveň viac vystavení polarizovanému obsahu vrátane dezinformácií súvisiacich s týmito témami. *(c) Sebavyberanie:* ľudia, ktorí aktívne vyhľadávajú falošné správy, môžu vedome alebo nevedome vystavovať sami seba väčšiemu množstvu dezinformácií, aby ich vedeli lepšie rozpoznať. Tento nález naznačuje komplexnú dynamiku, kde sebapercipovaná mediálna gramotnosť môže viesť k zvýšenej (alebo presnejšej) percepcii vystavenia sa dezinformáciám, namiesto ich nutného zníženia.
Avšak štatistická konfrontácia s využitím Chí-kvadrát testu nezávislosti neodhalila žiadne významné výsledky, $\chi^2(16) = 17,84$, p = 0,333, Cramérov V = 0,18. Premenné sa zdajú byť nezávislé (nesúvisiace) **(RQ2)**.

Tabuľka 5: Kontingenčná tabuľka výskytov sebahodnotenie schopnosti rozlišovať Fake news a dezinformácie v spojení s hlásenými stretnutiami s dezinformáciami

	Hlásené stretnutie s dezinformáciami					
Sebahodnotenie schopnosti rozlišovať Fake news a dezinformácie	Nestretol (1)	Skôr nestretol/la (2)	Nie som si istý/á (3)	Skôr stretol/la (4)	Stretol (5)	Spolu
Veľmi slabá (1)	0	0	0	0	3	**3**
Slabá (2)	0	0	0	2	0	**2**
Priemerná (3)	0	3	5	12	6	**26**
Dobrá (4)	2	12	9	35	34	**92**
Veľmi dobrá (5)	2	3	2	5	9	**21**
spolu	**4**	**18**	**16**	**54**	**52**	**144**
χ^2	17,8377					
df	16					
P - value	0,333488					
Cramér's V	0,1760 (slabá asociáca)					

Zdroj: vlastný výskum

Graf 5: Sebahodnotenie schopnosti rozlišovať Fake news a dezinformácie v spojení s hlásenými stretnutiami s dezinformáciami



Zdroj: vlastný výskum

V ďalšej časti sme zisťovali či existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi vnímanou personalizáciou a vnímaným kontaktom s mediálne šírenými dezinformáciami u slovenských študentov mediálneho odboru. Personalizáciu sme skúmali v dvoch častiach prostredníctvom samostatných indexov. Všetky premenné boli hodnotené na 5-bodovej škále (min=1, max=5), kde vyššie číslo znamená vyšší súhlas s výrokom inventáru. Vo všeobecnosti respondenti vykazujú vysokú mieru súhlasu so všetkými výrokmi tvoriacimi index PAR. Všetky priemery sa pohybujú v rozmedzí 3,40 až 4,12, s mediánmi často na úrovni 4,00 (Tabuľka 6). To znamená, že pre väčšinu študentov sú ich skúsenosti v sociálnych médiách vnímané ako personalizované a algoritmicky responzívne. Štandardné odchýlky sú relatívne nízke (okolo 1), čo naznačuje, že odpovede sú pomerne konzistentné a nie je v nich extrémne veľký rozptyl.

Tabuľka 6: Popisné štatistiky pre premenné tvoriace index PAR

	Content_Matches_Interests	Platforms_Know_Interests	Content_Tailored	Platforms_Adapt_Prefs	Content_Reacts_Interactions
count	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000
mean	3,805556	3,972222	3,402778	4,006944	4,118056
std	1,019240	1,057404	1,130131	1,080640	0,985890
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25%	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	4,000000
50%	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
75%	4,000000	5,000000	4,000000	5,000000	5,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

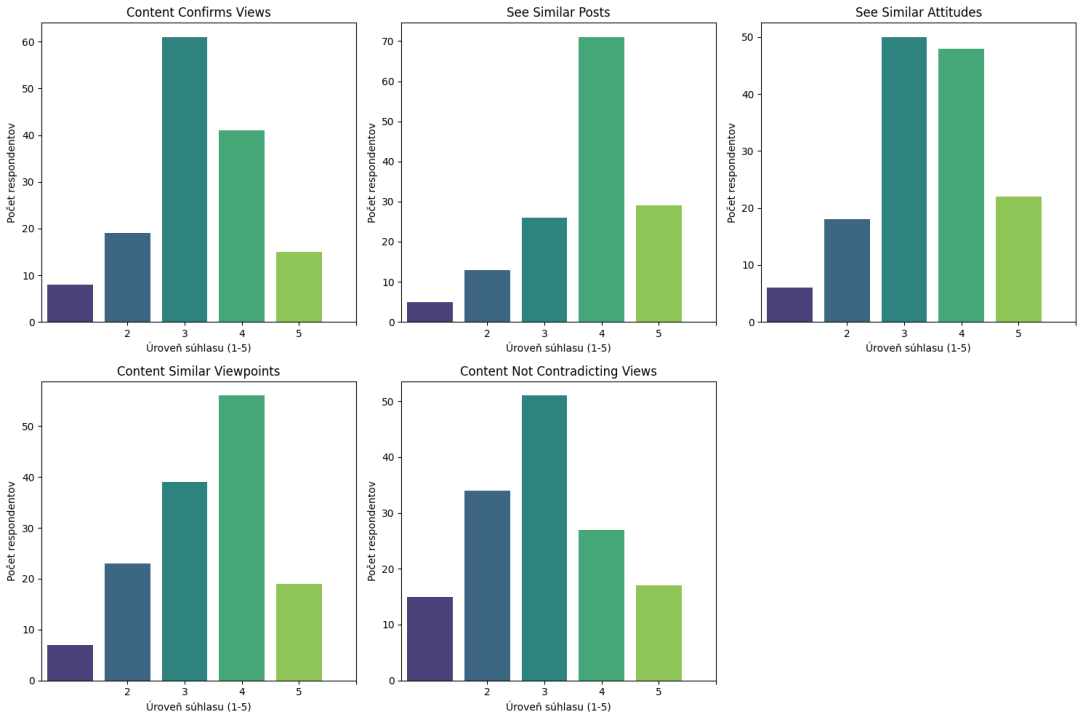
Zdroj: vlastný výskum

Tabuľka 7: Popisné štatistiky pre premenné tvoriace index ECHO

	Content_Confirms_Views	See_Similar_Posts	See_Similar_Attitudes	Content_Similar_Viewpoints	Content_Not_Contradicting_Views
count	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000
mean	1,3,2025	3,736111	3,430556	3,395833	2,979167
std	1,000000	0,996400	1,028631	1,059217	1,149453
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25%	3,000000	3,000000	3,000000	3,000000	2,000000
50%	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	3,000000
75%	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

Zdroj: vlastný výskum

Graf 6: Vizualizácia rozloženia hodnôt pre premenné tvoriace index ECHO.



Zdroj: vlastný výskum

Tieto zistenia sú v súlade s vysokou vnútornou konzistenciou indexu PAR, ktorú sme zistili pomocou Cronbachovho alfa.

Na rozdiel od indexu PAR, kde bol všeobecný súhlas vysoký, pre index ECHO sú priemerné hodnoty pre jednotlivé položky rozmanitejšie a často sa pohybujú okolo stredu škály (okolo 3,00-3,70) (Tabuľka 7). To naznačuje, že vnímanie názorovej homogenity na sociálnych médiách nie je tak jednoznačné ako vnímanie algoritmickej personalizácie. Zatiaľ čo respondenti skôr súhlasia, že vidia podobné príspevky a postoje, nie sú si tak istí, že obsah výhradne potvrdzuje ich názory, alebo že sa málokedy stretávajú s protichodným obsahom. Napriek tejto variabilite v jednotlivých položkách, sme už potvrdili, že vnútorná konzistencia indexu ECHO ako celku je prijateľná (Cronbachov alfa = 0,7970). Grafy (Graf 6) potvrdzujú, že zatiaľ čo niektoré aspekty názorovej homogenity sú vnímané pomerne silno (napr. videnie podobných príspevkov), iné (ako napr. zriedkavé stretávanie sa s protichodnými názormi) sú vnímané len neutrálne alebo dokonca so skôr nesúhlasným postojom. Tieto vizualizácie dopĺňajú naše číselné popisné štatistiky a pomáhajú nám lepšie pochopiť variabilitu a koncentráciu odpovedí v rámci každej položky indexu ECHO.

Tabuľka 8: Výsledky štatistickej analýzy vzťahov medzi indexmi percipovanej personalizácie a stretávaním sa s dezinformáciami

Index	Spearman Corr	P-hodnota	p < 0.05	Sila vzťahu
Percipovaná algoritmická odozva (PAR)	0,1697	0,0421	*	Slabý
Percipovaná názorová homogenita (ECHO)	0,0573	0,4954	n.s.	Veľmi slabý/žiadny
Celá vnímaná personalizácia (PAR+ECHO) (PPI)	0,1239	0,1389	n.s.	Slabý

Zdroj: vlastný výskum

Pre zodpovedanie výskumnej otázky sme konfrontovali dáta celého indexu vnímanej personalizácie (PPI) s hláseným stretávaním s dezinformácii v sociálnych médiách respondentmi nášho súboru. Celá vnímaná personalizácia (spojené indexy PAR a ECHO) s so stretávaním sa s dezinformáciami nevykazuje štatisticky významný vzťah (p = 0,1389). Sila vzťahu je slabá (Spearman Corr = 0,1239) (**RQ3**). Podobné výsledky sme zaznamenali v prípade **percipovanej názorovej homogenity (ECHO)**, ktorý **nevykazuje štatisticky významný vzťah** (p = 0,4954) **so stretávaním sa s dezinformáciami** (**RQ3.2**). Sila vzťahu je veľmi slabá (Spearman Corr = 0,0573) (Tabuľka 8). Je možné, že respondenti z nášho súboru nevyjadrujú výraznejšie názory v sociálnych médiách, ktoré by umožňovali algoritmom identifikovať postoje kompatibilné s dezinformačnou preferenciou. Túto tézu podporuje kontrolná premenná aktivity v sociálnych médiách, kde sa ukázalo, že respondenti z nášho súboru zvyčajne ***všeobecne*** nekomentujú príspevky – ***nevyjadrujú názory a postoje***, priemer aktivity je 1,85 na škále do 5 (1=aktivita nie je typická, 5=aktivita je typická) (viď. aj skorší graf na začiatku tejto analýzy Graf 2). Takže hoci sa s dezinformáciami stretávajú, tieto zrejme nie sú vnímané ako efekt názorovej homogenity určitých skupín, v ktorých sa respondenti nachádzajú v sociálnych médiách.

Naproti tomu **percipovaná algoritmická odozva/responzia (PAR)** vykazuje **štatisticky významný** i keď **slabý pozitívny** monotónny vzťah so stretávaním sa s dezinformáciami (Spearman Corr = 0.1697, p = 0,0421) (**RQ3.1**). To znamená, že čím viac respondenti vnímajú algoritmy ako responzívne voči ich záujmom a preferenciám, tým častejšie sa podľa vlastného pozorovania stretávajú s dezinformáciami, aj keď sila tohto vzťahu je mierna. Nazdávame sa, že na tomto výsledku sa môžu podpisovať aktivity

ako sú „lajkovnie“ (v skúmanom súbore AM=4,10 z max hodnoty 5), používanie „ForYou“ feedu (AM=3,97) a „following“ (AM=3,64) (Graf 2), zvyšujú mieru personalizácie, ale aj celkové množstvo konzumovaného obsahu (čím viac obsahu, tým je vyššia pravdepodobnosť stretnutia sa s dezinformáciami). Ak algoritmy reagujú na správanie používateľov, môžu mu ponúkať asociovaný resp. obdobný obsah. Ak sledujú niekoho, kto dezinformačné obsahy čítal, lebo na ne reagoval, môže tento fakt kontaminovať aj prostredie používateľa, ktorý priamo neintegroval. Zároveň dezinformácie bývajú niektorými platformami zvýhodňované, lebo prinášajú výraznejšie a rýchlejšie reakcie, čo súvisí s ich vyššou emocionálnou hypersaturáciou. V uvedenom zohráva rolu aj ich častá kontroverzia a pre niektorých aj vyššia atraktívnosť, takže sa do výberu môžu dostať s vyššou frekvenciou než iné obsahy. Zároveň aktívnejší alebo i „vnímavejší“ používatelia si viac uvedomujú obsah a fungovanie algoritmov (vnímajú ich responzibilitu), môžu byť mediálne gramotnejší a kritickejší a preto častejšie identifikujú obsahy kosú dezinformácie, aj keď objektívne im nemusia byť vystavení častejšie než iní (ktorí si to neuvedomujú, alebo ich nerozlišujú).

Z troch indexov je len percipovaná algoritmická responzia (PAR) štatisticky významne spojená so stretávaním sa s dezinformáciami, hoci ide o slabú koreláciu. Tento index preto pravdepodobne nebude predstavovať dominantný faktor vysvetľujúci vnímanú expozíciu dezinformáciám v sociálnych médiách.

3 Diskusia a limity

V súčasnej dobe rýchleho rozvoja digitálnych technológií, umelej inteligencie a sociálnych médií (Mikuláš & Wojciechowski, 2015; Badjak & Wojciechowski, 2020, Štrbová, & Mišík, 2021) narastá potreba v príprave budúcich odborníkov na mediálnu marketingovú komunikáciu akcelerovať zvádzanie inovatívnych a technologicky vyspelých postupov ako i dôslednej reflexie možných rizík postupov zvládania. Boj so šírením dezinformácií medzi ne nepochybne patrí. Na budúcich odborníkov na mediálnu komunikáciu budú kladené náročné požiadavky mediálnej praxe, pričom sa očakáva nie len odborná erudícia, ale aj schopnosť metakognície. Vnímaná schopnosť rozpoznať falošné informácie v sociálnych médiách ako aj reálne a spoľahlivé rozpoznávanie falošných správ, dezinformácií a ďalších typov informačných porúch sa stáva ultimatívnym. Väčšina respondentov nášho súboru si v tejto schopnosti dôveruje. Výsledky korešpondujú so zisteniami K. S. Fort a H. C. Shulman (2024), pričom ich zistenia ukázali, že bol i pozitívne spojený s presnosťou rozpoznávania dezinformácií. Naopak u respondentov súbore autorov M. L. Khana a I. K. Idrisovej (2019) nezodpovedala skutočnej schopnosti ich rozpoznať, respondenti svoje schopnosti nadhodnocovali. Naproti tomu študenti mediálnej komunikácie na Slovensku majú tendenciu svoje skutočné schopnosti v tejto oblasti skôr podceňovať (ich objektívne namerané výsledky sú v priemere vyššie, ako ich vlastné sebahodnotenie).

Pokaľ ide o skutočné schopnosti v odhaľovaní falošných správ, súbor študentov slovenských vysokých škôl odboru mediálne štúdiá bol v tejto schopnosti slabší než iné populácie z výskumov realizovaných v zahraničí (porovnaj Baron et al., 2022; Maertens et al., 2023; Kyrychenko, et. l., 2025). S ohľadom na skutočnosť, že ide o vysokoškolských študentov a študentky, kedy sa predpokladá vyššia úroveň analytického myslenia je uvedený výsledok alarmujúci. R. Hall, P. Dráľ, et al. (2020) v tejto súvislosti uvádzajú, že slovenskí študenti v medzinárodnom testovaní (PIAAC) dosahujú podpriemerné výsledky v riešení problémov. Výskum taktiež poukazuje na relatívne nižšiu úroveň analytického myslenia (resp. jeho rozvoja) u mladých na Slovensku. Analytické myslenie pritom je dôležitým faktorom korelujúcim s lepším rozlišovaním dezinformácií (Faragó, Krekó & Orosz, 2023).

Študenti nášho výskumu hlásili vysokú evidenciu dezinformácií v sociálnych platformách za ostatný polrok, pričom tieto výsledky sú v zhode s aktuálnymi štatistikami zo zahraničia (ACMA, 2025, Eurobarometer, 2025),
Identifikovali sme súvislosti medzi sebahodnotenou schopnosťou rozpoznať falošné správy a frekvenciou hláseného stretávania sa s dezinformáciami. Uvedené je možné pripísať hneď niekoľkým skutočnostiam: vyššia schopnosť rozpoznávania falošných správ vedie k ich častejšej identifikácii, rovnako tak ich možná vyššia angažovanosť v téme (vyššia pravdepodobnosť vystavenia v polarizovaných témach, a tiež aktívne detekcia falošných správ, môže vedome i nevedome viesť k vystavovaniu sa väčšiemu množstvu dezinformácií. B. Šramová a A. Hamranová (2022) v zhode s uvedeným identifikovali pomerne vysokú úroveň digitálnej gramotnosti u mladých (vo veku od 16 do 23 rokov).
Hoci naša štúdia prispieva k predchádzajúcemu výskumu, má určité obmedzenia. Výskumný súbor nedosahoval stanovený rozsah, zároveň návratnosť dotazníkov bola nízka, a to asymetricky najmä zo škôl na východe a severe Slovenska. Táto geografická nerovnovážnosť zastúpení mohla skresliť zistené výsledky. Ďalším limitom boli niektoré použité metódy – pri identifikácii *Indexu vnímanej personalizácie* (PPI) sme sa opierali o pomerne stručný vlastný inventár, ktorý nemusel zachytiť všetky aspekty skúmanej premennej, hoci konzistencia subškál bola primerane vysoká. Rovnako sebahodnotenie schopnosti rozoznávať dezinformácie je možné považovať skôr len za určitý indikátor než faktor, keďže bolo zisťované v zhode s literatúrou len prostredníctvom jednej položky. Výskumný súbor podľa genderu síce reflektoval zastúpenie a prevahu žien v danom skúmanom odbore, čím ale mohol byť výsledok ovplyvnený reprezentujúc viac výsledky žien, než celej skupiny študujúcich. Z intervenujúcich premenných spomenieme aspoň rodný jazyk respondentov, keďže išlo o študentstvo vysokých škôl, nie u všetkých bol rodným jazykom jazyk, v ktorom realizovali odpovede na otázky. Vychádzaajú z uvedeného sa mohlo stať, že dotazník identifikoval nie zamýšľanú premennú, ale skôr schopnosť porozumieť textu v slovenskom jazyku a v prípade tých, čo slovenský jazyk ešte neovládajú dostatočne – mohlo prísť k významovým posunom a skresleniam. Do úvahy treba brať aj motiváciu respondentov, výberový súbor je tak skreslený smerom k respondentom ochotným k zodpovedaniu otázok, komunikatívnym, otvoreným a s ochotou podeliť sa o osvoj pohľad. Napriek uvedeným obmedzeniam sa nazdávame, že výskum poskytuje užitočný vhaď do problematiky v tejto vybranej kohorte v podmienkach slovenských vysokých škôl odboru mediálne komunikačné štúdiá.

Závery

Výsledky výskumu ukázali pomerne kritický stav schopnosti diferencovať medzi fake news a reálnymi správami a to aj pri zohľadnení špecifík komparácie so súborom z výskumu, na ktorý čiastočne nadväzujeme (respondenti z iných krajín mimo Slovenska): štatistická konfrontácia potvrdila s väčšinou komaprovaných súborov štatistiky významné rozdiely. Tieto zistenia implicitne otvárajú otázku, v akom stave sú skúmané schopnosti u bežnej - netriedenej populácie, ak respondenti prijatí na vysokoškolské vzdelávanie v odbore, kde by mali mať nie len odborné vedomosti ale aj určitý náhľad na tému dezinformácií a tiež odborné zručnosti ich identifikovať a to v teoretickej i praktickej rovine, zlyhávajú. Uvedené plánujeme v krátkej budúcnosti preskúmať v ďalšej širšie koncipovanej štúdii (už na reprezentatívnom kvótnom pomerovom výbere dospelej populácie v SR).
Zistené výsledky v kontexte aktuálnej kultúrno-spoločenskej a politickej situácie však nie sú až tak prekvapivé. Aktuálne absentuje v Slovenských podmienkach systematický boj proti dezinformáciám a

tiež systematická práca s edukáciou naprieč rôznymi vekovými skupinami. Vzdelávanie v tomto smere je skôr iniciatívou niektorých odborníkov odborných kruhov. Tento stav je mimo iného aj dôsledkom postupnej dekonštrukcie plánovitých a systémových opatrení, ktoré na Slovensku aspoň v základnej podobe fungovali do nástupu novej vlády v októbri roku 2023 (na tomto mieste z priestorových dôvodov uvedieme len niektoré z nich: v novembri 2023 po politických zásahoch do strategickej komunikácie rezortu boja proti dezinformáciám sa tento oslabuje až postupne zaniká (Zdút, 2023); v januári 2024 deštrukcia *Centra boja proti hybridným hrozbám* a *Inštitútu správnych a bezpečnostných analýz* (Plaváková, 2023), auguste 2024 koniec *Analytického centra ministerstva*, v auguste 2025 zastavenie rubriky o hoaxoch a dezinformáciách v RTVS – slovenskom verejnoprávnom médiu (Jakubjaková, 2025) a ďalšie). Navyše veľká časť politikov z vládnucej koalície dezinformácie sama šíri a niektorí ich aj produkujú (pozri napr. našu predchádzajúcu štúdiu Fichnová, Wojciechowski, Radošinský, 2025; alebo informáciu z Transparency International Slovensko, 2025; Kőváry Sólymos, Šlerka, Možański, z Investigatívneho centra Jána Kuciaka[7], 2025 a iné). Z uvedených skutočností je zrejmé, že situácia v boji proti dezinformáciám jev slovenských podmienkach v kritickom stave.
Preto možno súhlasiť s konštatovaním maďarských autorov L. Faragó, P. Krekó a G. Orosz, (2023) (kde je situácia v mnohých aspektoch podobná), že misinformácie a dezinformácie predstavujú (najmä vo východnej a stredo východnej Európe) významný sociálny, hospodársky a politický problém, s krehkým demokratickým inštitucionálnym systémom a vzostupom neliberálneho populizmu.

Prezentovaný výskum venovaný tejto téme v kontexte mladých (študentov vysokých škôl) zároveň ukázal, že:

- S dezinformáciami sa podľa vlastného hlásenia stretlo celkom 73,61 % respondentov.
- Väčšina respondentov si dôveruje v schopnosti rozlišovania falošných správ a skutočných správ - v sebahodnotení uvádza druhú najvyššiu známku (4) až 63,89% respondentov (prvú najvyššiu známku (5) uvádza 14,58%.
- Existuje štatistiky signifikantný rozdiel medzi sebavnímanou úrovňou schopnosti identifikovať dezinformácie u študentov slovenských vysokých škôl – budúcich odborníkov v oblasti mediálnej komunikácie a agregovaným súborom respondentov zo zahraničia.
- Študenti majú zároveň tendenciu podceňovať svoje skutočné schopnosti v tejto oblasti, ich objektívne namerané výsledky sú v priemere vyššie, ako ich vlastné sebahodnotenie. I keď táto "výška" nedosahuje priemery identifikované v zahraničí.
- Pozitívna korelácia medzi sebahodnotenou schopnosťou rozpoznať falošné správy a frekvenciou hláseného stretávania sa s dezinformáciami sa štatisticky nepotvrdila**.**
- Percipovaná algoritmická responzia (PAR) štatisticky významne koreluje so stretávaním sa s dezinformáciami, tj. čím viac respondenti vnímajú algoritmy ako responzívne voči ich záujmom a preferenciám, tým častejšie vnímajú aj stretávanie sa s dezinformáciami.
- Naopak nepotvrdila sa korelácia percipovanej názorovej homogenity (ECHO) s vnímaným stretávaním sa s dezinformáciami.

Táto štúdia má niekoľko dôležitých dôsledkov pre prax: ukazuje sa nutnosť systematickej práce boji proti dezinformáciám, vhodnosť posilnení rozvoja kritického myslenia a mediálnej gramotnosti nielen na vysokých školách, posilnenie tém venovaných informačným poruchám, mechanizmom

[7] Výskum Investigatívneho centra Jána Kuciaka (Kőváry Sólymos, Šlerka, Možański, 2025) dokumentuje viac než 500 platených útokov a manipulatívnych kampaní na sociálnych sieťach, pričom významnú časť financovania a šírenia zabezpečovali politickí aktéri na Slovensku.

hybridných vojen, algoritmizácii sociálnych médií, možnosti fact checkingu, a mnohé ďalšie vrátane hodnotových otázok osobnostných premenných a integrity (pozri napr. Zrnec, Poženel & Lavbič, 2022) a schopností podporujúcich rezilienciu voči dezinformáciám (viac. Fichnová, Peráčková, 2024).

Pre ďalší budúci výskum už niektoré návrhy boli uvedené vyššie, určite by však bolo podnetné identifikovať, nie len to či respondenti vedia odlišovať falošné správy od dôveryhodných informácií, ale aj to či ich vedome, lebo aj nevedome nešíria. Rovnako by bolo podnetné identifikovať, faktory ktoré prispievajú k tomu, že bežní používatelia sociálnych médií šíria dezinformácie (nie politici)., či aké faktory zvyšujú dôveryhodnosť dezinformácií. Napríklad výskum B. Osatuyi a A. R. Dennisa (2024) ukazuje, že používatelia sociálnych médií sú náchylnejší veriť dezinformáciám, ak sú zdieľané prostredníctvom slabých sociálnych väzieb, ktoré zároveň dominujú online prostrediu. Na význam štruktúry sociálnych sietí pri šírení informácií poukazuje aj výskumný projekt Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET) vedený M. Laitinenom (2024), ktorý skúma mechanizmy šírenia informácií v rozsiahlych sieťach sociálnych médií. Výskum v tejto oblasti ukazuje, že informácie sa šíria najmä prostredníctvom tzv. slabých väzieb medzi používateľmi, ktoré prepájajú odlišné sociálne skupiny. Modelovanie šírenia informácií v digitálnych sieťach umožňuje lepšie pochopiť aj dynamiku šírenia dezinformácií.
Významným sa preto javí ďalší výskum, ktorý by identifikoval možnosti a efekty podpory resp. nejakého druhu „katalyzátora“ rýchlejšieho šírenia dôveryhodných informácií.

Použité zdroje

ACMA - Australian Communications and Media Authority. (2025). *How we encounter misinformation: Executive summary and key findings (6 months to June 2025)*. https://www.acma.gov.au/sites/default/files/2025-11/How%20we%20encounter%20misinformation%20-%20Executive%20summary%20and%20key%20findings_2025.pdf

Al Zou'bi, R. M. (2022). The Impact of Media and Information Literacy on Students' Acquisition of the Skills Needed to Detect Fake News. *Journal of Media literacy education*, *14*(2), 58-71.

Arin, K. P., Mazrekaj, D., & Thum, M. (2023). Ability of detecting and willingness to share fake news. *Scientific Reports*, *13*(1), 7298.

Badjak, A. & Wojciechowski Ł. P. (2020). Nowe technologie cyfrowe w komunikacji marketingowej. In: *Cyfrowa komunikacja organizacji*. redakcja naukowa B. Filipczyk, J. Gołuchowski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2020, pp. 209-225.

Baron, J., et al. (2022). Susceptibility to misinformation. *Judgment and Decision Making, 17*(3), 547–573.

Baumann, F., Arora, N., Rahwan, I., & Czaplicka, A. (2026). Dynamics of algorithmic content amplification on TikTok. *EPJ Data Science*.

Cyrino, R. R., & Fabriz, D. C. (2024). The Influence of Information and Communication Technologies on Consumer Freedom. *Revista De Gestão Social E Ambiental - RGSA*, *18*(8), e08468. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-170

Decision Making, 17(3), 547–573. https://doi.org/10.1017/s1930297500003570

Eurobarometer: Social media and disinformation survey. (2025). European Commission. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3592

Faragó, L., Krekó, P., & Orosz, G. (2023). Hungarian, lazy, and biased: the role of analytic thinking and partisanship in fake news discernment on a Hungarian representative sample. *Scientific Reports*, *13*(1), 178.

Fichnová, K., & Peráčková, V. (2024). Human creativity, perceptual rigidity, the media and conspiracy theoriess in the age of AI. *Marketing identity: Human vs. artificial intelligence*, 131-144.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Radošnský, M. (2025). Methodological traps of research. A map of disinformation and misinformation in politicians' social media in the context of the topic of migration. In *Conference MetUwell*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza, Poland, October 20 th 2025.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Štrbová, E. (2026). AI, media, and misinformation targeting LGBTQI+ communities in the Slovak context. In: *"Technologies numériques et Genre en Arts et Médias: création, représentations, réception"*. Conférence Interntonle. Paris: Sorbona, 11th -12th March 2026.

Fort, K. S., & Shulman, H. C. (2024). Using a signal detection approach to understand the impacts of processing fluency and efficacy on accuracy in misinformation detection. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1417910.

Hall, R.; Dráľ, P.; Fridrichová, P.; Haplová, M.; Lukáč, S.; Miškolci, J. & Vančíková, K. (2020). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. MESA10, In: *To dá rozum.* 1128 p. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Hassmén, P., Hunt, D. P., & Dybeck, C. (2002). Effects of self-assessment on retention in rule-based learning. *Perceptual and motor skills*, *94*(1), 296-306.

Heung, S., Jiang, L., Azenkot, S., & Vashistha, A. (2025, April). " Ignorance is not Bliss": Designing Personalized Moderation to Address Ableist Hate on Social Media. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-18).

Huang, Y., & Liu, L. (2025). *The impact of algorithm awareness on the acceptance of personalized social media content recommendation based on the technology acceptance model*. Acta Psychologica, 259, 105383. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105383

Chavalarias, D., Bouchaud, J.-P., & Panahi, M. (2023). *Can few lines of code change society? Beyond fact-checking and moderation: How recommender systems toxify social networking sites*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2303.15035

Chung, M. (2023). What's in the black box? How algorithmic knowledge promotes corrective and restrictive actions to counter misinformation in the USA, the UK, South Korea and Mexico. *Internet Research*, *33*(5), 1971-1989.

Jakubjaková, K. (2025). STVR stopla rubriku o hoaxoch Overovňa, nepáčila sa Dankovi ani Danišovi. In: *Sme.* 28.8.2025 o 16:46. online: https://domov.sme.sk/c/23536369/stvr-radio-slovensko-overovna-hoaxy-zrusenie.html [28.8.2025].

Janková, G. (2015). *Adverfakt ako zrkadlo edukačnej a socializačnej funkcie médií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Jhaver, S., Zhang, A. Q., Chen, Q. Z., Natarajan, N., Wang, R., & Zhang, A. X. (2023). Personalizing content moderation on social media: User perspectives on moderation choices, interface design, and labor. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *7*(CSCW2), 1-33.

John, K., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American behavioral scientist*, *65*(2), 371-388.

Kaur, K., & Gupta, S. (2023). Towards dissemination, detection and combating misinformation on social media: a literature review. *Journal of business & industrial marketing*, *38*(8), 1656-1674.

Khan, M. L., & Idris, I. K. (2019). Recognise misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour & Information Technology*, *38*(12), 1194-1212.

Kiková, H. & Štrbová, E. (2025). Understanding subjective views on the perceived motivations for spreading hoaxes via a rigorous q sample framework: addressing core methodological questions. DOI 10.34135/mmidentity-2025-34 In: *Marketing Identit : The Power(s) of Communication*: *Conference Proceedings from the International Scientific Conference 11th -12th November 2025 Voderady*. ed. Bianka Francistyová, Lucia Furtáková, Monika Prostináková Hossov. Trnava: University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2025, pp. 374-388.

Kishor, J., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Kőváry Sólymos, K., Šlerka, J., Możański, M. (2025). *Platená nenávisť: Útoky na novinárov najviac sponzorovali politici na Slovensku a v Maďarsku, platformy nezakročili.* Investigatívne centrum Jána Kuciaka. (2025). https://www.icjk.sk/419/Platena-nenavist-Utoky-na-novinarov-najviac-sponzorovali-politici-na-Slovensku-a-v-Madarsku-platformy-nezakrocili

Kunert, J., & Thurman, N. (2019). The form of content personalisation at mainstream, transatlantic news outlets: 2010–2016. *Journalism Practice*, *13*(7), 759-780.

Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Götz, F. M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. Personality and Individual Differences, 223, 112115. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177

Laitinen, M. (2024). *Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET)*. Research Council of Finland. https://research.fi/en/results/funding/81344

Lee, M. K. (2018). Understanding perception of algorithmic decisions: Fairness, trust, and emotion in response to algorithmic management. *Big Data & Society, 5*(1). 2053951718756684. https://doi.org/10.1177/2053951718756684

Littrell, S., & Fugelsang, J. A. (2024). Bullshit blind spots: The roles of miscalibration and information processing in bullshit detection. *Thinking & Reasoning*, *30*(1), 49-78.

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., Kerr, J. R., Stieger, S., McClanahan, W. P., Drabot, K., He, J., & van der Linden, S. (2023).
The misinformation susceptibility test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods, 56*(3), 1863–1899. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., ... & van der Linden, S. (2024). The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods*, *56*(3), 1863-1899.

MESA10. (2023). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. In *To dá rozum: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Mikuláš, P. & Wojciechowski, Ł. P. (2015). Celebrity necromarketing: Nonliving celebrities in media communication. In: *Marketing Identity*: *Digital Life - part I.*. editors: Ľ. Čábyová, D. Petranová. Trnava: Faculty of Mass Media Communication, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2015, pp.192-207.

Mikuláš, P., & Spálová, L. (2023). *Digital resilience in the area of hybrid threats: Perception of concepts associated with the Ukrainian military conflict by Generation Z in Slovakia*. Communication Today, 14(2), 76–89.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Mirga, T. (2024). Dezinformácie v ére digitálnej transformácie: generatívna AI ako nástroj tvorby rizikového syntetického obsahu–prípadová štúdia a strategické riešenia. *ProInflow*, *16*(1), 33-95.

Molina, A. U., & Subias, M. H. (2024). Personalization of content in video-on-demand services: Insights from satisfaction over social media algorithms. *Revista ComHumanitas*, *15*(2), 175-187.

Murphy, G., de Saint Laurent, C., Reynolds, M., Aftab, O., Hegarty, K., Sun, Y., & Greene, C. M. (2023). What do we study when we study misinformation? A scoping review of experimental research (2016-2022). *Harvard Kennedy School Misinformation Review*.

Osatuyi, B., & Dennis, A. R. (2024). The strength of weak ties and fake news believability. *Decision Support Systems*, *184*, 114275.

Pathak, R., & Spezzano, F. (2024, June). Analyzing the Interplay between Diversity of News Recommendations and Misinformation Spread in Social Media. In *Adjunct Proceedings of the 32nd ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 80-85).

Pathak, R., Spezzano, F., & Pera, M. S. (2023). Understanding the contribution of recommendation algorithms on misinformation recommendation and misinformation dissemination on social networks. *ACM Transactions on the Web*, *17*(4), 1-26.

Perra, N., & Rocha, L. E. (2019). Modelling opinion dynamics in the age of algorithmic personalisation. *Scientific reports*, *9*(1), 7261.

Piduru, B. R. (2022). *Evaluating personalization algorithms in social media: Balancing user engagement and privacy*. Journal of Artificial Intelligence & Cloud Computing, 1(4), 1–5. https://doi.org/10.47363/JAICC/2022(1)194

Plaváková, B. (2023). Vláda sa mstí úradníkom, ktorí bojovali proti ruskej propagande. V hre sú milióny eur. In: Sme.6. dec. 2023. https://domov.sme.sk/c/23252927/propaganda-hybridne-hrozby-hoaxy-stat-zmeny.html?ref=av-center / [28.8.2025].

Radošinský, M., Najjar, S. & Wojciechowski, Ł. P. (2025). Online fraud: security challenges and preventiv measures for accommodation platform users. *Lumina* [electronic]. *19* (1), pp. 120-138 [print, online].

Roozenbeek, J., Maertens, R., & van der Linden, S. (2022). Susceptibility to misinformation is consistent across question framings and response modes and better explained by myside bias and partisanship than analytical thinking. Judgment and

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Szyszka, M., Wąsiński, A., Fabiś, A., & Buchwald, P. (2025). *Attitudes towards fake news from the perspective of the experience of adult Poles*. Communication Today. *16*(1), 172-189. https://doi.org/10.34135/communicationtoday.2025.Vol.16.No.1.12

Šramová, B., & Hamranová, A. (2022). Psychological and social risks of digitalization in adolescents. *Education and New Developments. Proceedings from END Conference*, Volume I., 256-258.

Štatistická ročenka - vysoké školy. Tabuľky z posledného spracovania údajov k 31. 10. 2025 (údaje o absolventoch za kalendárny rok 2025) Školy, fakulty, študujúci I., II. a III. stupňa úhrnom https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Štrbová, E. & Mišík, O. (2021). Interaktívna prezentácia produktov v digitálnom prostredí a jej kognitívne spracovanie. *Culturologica Slovaca*. *6*.(2), pp.. 5-25.

Taneja, A. K., & Tripathi, C. (2020). AI-powered recommender systems: Personalization and bias. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *11*(1), 1090-1094.

Tommasel, A., & Menczer, F. (2022, September). Do recommender systems make social media more susceptible to misinformation spreaders?. In *Proceedings of the 16th ACM Conference on Recommender Systems* (pp. 550-555).

Transparency International Slovensko. (2025). *Ako verejnoprávna STVR zavádza v správach koaličnú bodku*. https://transparency.sk

Wang, S. (2023). Factors related to user perceptions of artificial intelligence (AI)-based content moderation on social media. *Computers in Human Behavior*, *149*, 107971. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107971

Zarouali, B., Boerman, S. C., & de Vreese, C. H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale). *Telematics and Informatics*, *62*, 101607.

Zdút, M.(2023). Bývalý administrátor Facebooku polície Púchovský: Tri minúty po zverejnení príspevku mi volali, že ministrovi sa nepáči. In *DenníkN,* 1. december 2023., online https://dennikn.sk/3708191/byvaly-administrator-facebooku-policie-puchovsky-tri-minuty-po-zverejneni-prispevku-mi-volali-ze-ministrovi-sa-nepaci/ [28.8.2025].

Zrnec, A., Poženel, M., & Lavbič, D. (2022). Users' ability to perceive misinformation: An information quality assessment approach. *Information Processing & Management*, *59*(1), 102739.

Personalizace obsahu a její dopady, problém dezinformací a manipulace.

Katarína Fichnová

1 Teoretické východisko

1.1 Personalizace a rozhodování

Cílem této kapitoly je identifikovat potenciální souvislosti mezi personalizací obsahu sociálních platforem a rizikem vystavení dezinformacím a manipulaci. Personalizace obsahu se zejména v posledních letech stala významnou funkcí digitálních platforem, jako jsou streamovací služby, sociální média a tzv. systémy videa na vyžádání (VOD). Zahrnuje přizpůsobení doporučení obsahu na základě předchozího chování uživatelů, jejich preferencí a také kontextových údajů, což může zvýšit zapojení, spokojenost a retenci uživatelů tím, že poskytuje relevantnější a aktuálnější obsah (Taneja & Tripathi, 2020; Piduru, 2022; Molina & Subias, 2024). Pomáhají také uživatelům najít relevantní informace a navázat nové sociální vztahy (Tommasel & Menczer, 2022). Ačkoli povědomí o algoritmech zvyšuje vnímanou užitečnost, zároveň zesiluje skepsi a zdůrazňuje potřebu transparentních, uživatelem kontrolovatelných doporučovacích systémů pro udržení zapojení při zachování důvěry, jak potvrdila studie Y. Huanga a L. Liu (2025).

Personalizace však může mít významný vliv i na autonomii a svobodu rozhodování; algoritmy a personalizace obsahu mohou vést k jemné formě kontroly a manipulace, která ovlivňuje postoje a chování spotřebitelů, čímž dochází k omezení jejich volby (Cyrino; Fabriz, 2024). Podle R. R. Cyrina a D. C. Fabriza (2024) patří mezi identifikované praktiky manipulace s výsledky vyhledávání a segmentace spotřebitelů na základě dat, což může vést k neetickým postupům a snižování transparentnosti platforem. Výzkum J. Kunerta a N. Thurmana (2019) poukazuje na změny v personalizaci obsahu v mediálním prostředí, kde se například v období 2010–2016 zvýšila personalizace na mobilních platformách, zatímco kleslo využívání doporučení od přátel. Tyto trendy souvisejí s konvergencí a komodifikací platforem pro doporučování obsahu, což vyvolává otázky týkající se selektivní expozice a ochrany osobních údajů. Ačkoli uvedený výzkum vychází z dat starších než deset let, v současnosti zjištěný trend je nejen aktuální, ale také se výrazně zrychluje.

1.2 Personalizace a falešné zprávy, dezinformace, manipulace a další informační poruchy

Algoritmy personalizace v sociálních médiích hrají významnou roli také při šíření falešných zpráv, a to především prostřednictvím mechanismů doporučování obsahu, které mohou vést ke zvýšené personalizaci a vytváření tzv. *filtrů bublin* a *ozvěn* (Perra & Rocha, 2019; Kulvinder et al., 2023)[1] .

Tyto jevy podporují šíření dezinformací tím, že uživatelům zobrazují obsah, který potvrzuje jejich stávající názory, čímž se snižuje jejich vystavení různorodým názorům a faktům. Velké online

[1] Například výzkum potvrdil (Baumann, Arora, Rahwan a Czaplicka, 2026), že s rostoucí amplifikací obsahu přizpůsobeného zájmům prudce klesá rozmanitost nalezených hashtagů.

platformy jako Instagram, TikTok nebo YouTube využívají sofistikované doporučovací systémy, které mohou neúmyslně nebo záměrně zesilovat polarizující nebo nevhodný obsah, včetně dezinformací. Tento fenomén vyvolává obavy z šíření nepravdivých zpráv a narušení soukromí uživatelů (Starke, et al., 2025). Analýza dvou datových sad (Politifact FakeNewsNet a HealthStory FakeHealth) provedená autory R. Pathak et al. (2023) ukázala, že ne všechny doporučovací algoritmy jsou stejně náchylné k šíření dezinformací. Největší vliv na šíření nepravdivých informací mají algoritmy založené na popularitě a síťových vztazích. Uživatelé, kteří jsou identifikováni jako superspreadeři, mohou výrazně ovlivnit výkon těchto algoritmů a tím i rozsah šíření dezinformací v určitých situacích

Podle zjištění autorů A. Tommasela a F. Menczera (2022), kteří testovali různé typy doporučení (jednoduchá: náhodná, podle popularity; pokročilá: podle sítě (topologie), podle obsahu (textu), „friend-of-friends“, maticová faktorizace), doporučovací systémy nepřímo ovlivňují šíření dezinformací, nikoli však tím, že by výrazně zvyšovaly počet šířících osob, ale tím, že mění strukturu sítě a interakcí. Největší vliv má topologie sítě (propojení), nikoli pouze počet šířících osob.

Výzkum autorů D. Chavalariasa, J.-P. Bouchauda a M. Panahia (2023) ukazuje, že algoritmy optimalizované na zapojení **zvyšují expozici negativnímu obsahu a podporují polarizaci**. To následně formuje subjektivní vnímání reality uživateli (např. pocit, že svět je konfliktní nebo extrémní).

Uvedené výzkumy poukázaly na výrazná rizika algoritmizace platforem. Jako jedno z řešení se nabízí zajištění větší heterogenity výsledků. To potvrzuje i studie R. Pathaka a F. Spezzana (2024) analyzující vliv různých doporučujících algoritmů na Twitteru, která ukázala, že zvýšení diverzity v doporučeních příspěvků může přispět ke **snížení šíření falešných zpráv**. Konkrétně kolaborativní a obsahově založené doporučovací systémy poskytují větší diverzitu ve srovnání s algoritmy založenými na popularitě nebo síti, což vede k menšímu šíření dezinformací.

Kromě technického přístupu k řešení šíření dezinformací prostřednictvím algoritmické reakce se jako jeden z výzkumných směrů ukazuje také to, jak příjemci tuto reakci vnímají, a to jak **příjemci vnímají dezinformace** jako takové a zda je vůbec dokážou identifikovat.

Ačkoli je informační gramotnost standardně považována za jeden z faktorů zvyšujících schopnost rozpoznat dezinformace a jiné informační poruchy (např. Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2021; Zou'bi, 2022; Mikuláš & Spálová, 2023; Szyszka, Wąsiński, Fabiś & Buchwald, 2025), jedná se o složitější fenomén zahrnující motivační i osobnostní faktory (Janková, 2015; Kiková, Štrbová, 2025; Radošinský, Najjar & Wojciechowski, 2025 a další). Současné modely informační gramotnosti však často nedokážou správně rozlišit mezi pravdivými a nepravdivými informacemi, což poukazuje na potřebu jejich zlepšení a vývoje nových strategií a metod pro identifikaci dezinformací (Kishor & Tater, 2025).

Vnímání dezinformací je rovněž ovlivněno technologickým vývojem, zejména generativní umělou inteligencí, která umožňuje vytvářet přesvědčivý a vizuálně těžko rozpoznatelný obsah, jako jsou deepfake videa. Lidé nedokážou spolehlivě rozlišit ani mezi texty tweetů: mezi tweetem vytvořeným umělou inteligencí a tweetem napsaným člověkem (Spitale, Biller-Andorno & Germani, 2023). Tento technologický pokrok zvyšuje míru manipulace s informacemi a vyvolává potřebu kombinace technologických, právních a intelektuálních řešení v boji proti šíření dezinformací (Mirga, 2024). Naléhavost nutnosti najít optimální řešení v boji proti dezinformacím dobře ilustrují výsledky metaanalýzy autorů G. Murphyho a kol. (2023), kteří v roce 2016 identifikovali pouze 3 akademické články a v průběhu dalších let zaznamenali jejich prudký nárůst v roce 2020 (176), až do roku 2020 (312).

V boji proti dezinformacím je významná také skutečnost, jak si příjemci uvědomují vlastní schopnost identifikovat falešné zprávy – v případě, že toto povědomí nemají, je o to problematičtější praxe mediální konzumace a její dopady na společenské či politické procesy.
Význam sebehodnocení se potvrzuje i v kontextu vzdělávání, kde vyšší jistota ve správnosti naučených odpovědí koreluje s lepším zapamatováním si znalostí (Hassmén, Hunt et al., 2002). To může být relevantní i pro schopnost rozpoznávat dezinformace, protože přesné sebehodnocení může pomoci identifikovat nejisté nebo nesprávné informace a tím zlepšit schopnost jejich rozpoznávání. K. S. Fort a H. C. Shulman (2024) zkoumali „internal efficacy" (pocit respondenta, že informacím rozumí a umí je posoudit), přičemž jejich zjištění ukázala, že byla pozitivně spojena s přesností rozpoznávání dezinformací. Uvedená zjištění však nejsou zcela v souladu s jinými výzkumy. Vnímaná schopnost rozpoznat falešné informace na sociálních sítích ve výzkumu M. L. Khana a I. K. Idrisové (2019) neodpovídala skutečné schopnosti je rozpoznat. K podobným zjištěním dospěla i studie S. Littrella a J. A. Fugelsanga (2024), která navíc poukázala na to, že lidé s nízkou schopností odhalit pseudoprofundní dezinformace často přeceňují své schopnosti, zatímco ti s vysokou schopností je naopak podceňují.
Tento jev naznačuje, že sebehodnocení v oblasti rozpoznávání dezinformací může být zkreslené a nepřesné, což komplikuje efektivní sebereflexi a zlepšování těchto schopností. Sebehodnocení schopnosti rozlišovat mezi skutečnými a falešnými informacemi jsme jako jeden ze zkoumaných konstruktů zahrnuli i do našeho výzkumu.

1.3 Vnímání algoritmické odezvy

Vnímání algoritmické odezvy je komplexní sociotechnický jev, který zahrnuje aktivní účast uživatelů, dynamiku zpětné vazby a její vliv na obsahovou rozmanitost a sociální interakce na platformách sociálních médií. Výsledky studie autorů I. Stamenkoviće a D. Aleksiće (2023) ukazují, že si většina respondentů (zejména studentů) uvědomuje personalizaci obsahu a filtrování informací prostřednictvím algoritmů sociálních médií, avšak jejich porozumění mechanismům algoritmů je často povrchní. Studie poukazuje na to, že existuje rozdíl mezi implicitním „pocitem" algoritmické odezvy a skutečným poznáním.
Vnímání algoritmické odezvy souvisí s vědomostmi uživatelů o algoritmech a jejich schopností rozpoznat dezinformace a reagovat na ně. Ve výzkumu M. Chung, M. (2023) korelovala vyšší úroveň znalostí o algoritmech s větší ochotou přijímat opatření k nápravě dezinformací a podpoře regulace obsahu na sociálních platformách. Tento vztah se liší mezi zkoumanými zeměmi (USA, Spojené království, Jižní Korea a Mexiko), což naznačuje různé postoje k algoritmům a jejich vlivu na společnost. Výzkumem ověřený (Starke, et al., 2025) pozitivní vliv povědomí o algoritmech podle autorů výzkumu zdůrazňuje zejména význam algoritmické gramotnosti pro uživatele online platforem. Nuancované měření tohoto faktoru naznačilo, že *„nestačí pouze upozornit uživatele na to, že dostávají vysoce personalizovaná doporučení. Algoritmická gramotnost musí jít nad rámec základního povědomí a zahrnovat i komplexnější aspekty doporučovacích systémů (RS)"* (ibid, s. 54–55). Uvedení autoři zjistili, že čím nižší byla důvěra respondentů v platformy sociálních médií a čím méně často tyto platformy používali, tím častěji zpochybňovali personalizovaná doporučení. Kromě toho výsledky ukázaly, že starší respondenti měli větší tendenci zpochybňovat personalizované RS. Podobně S. Wang (2023) ve výzkumu na reprezentativním vzorku respondentů ve věku od 18 do 65+ let potvrdil, že uživatelé, kteří mají větší znalosti o algoritmické moderaci, ji paradoxně hodnotí méně pozitivně, přičemž důvěra hraje klíčovou zprostředkující roli. Vnímání moderace je podle uvedeného výzkumu zároveň ovlivněno dalšími faktory (např. ideologií, akceptací algoritmů), což naznačuje, že personalizovaná zkušenost a předchozí interakce formují postoje k moderování. Nedůvěra v algoritmy, zejména pokud jde o přesnost

a spravedlnost rozhodnutí založených na předchozí aktivitě uživatelů, byla potvrzena také ve výzkumu S. Heunga, L. Jianga et al. (2025).

Uživatelé však k algoritmům nezaujímají pouze negativní postoje. Ve výzkumu S. Jhavera a A. Q. Zhanga et al. (2023) vnímali personalizovanou moderaci jako užitečnou. Zároveň však uváděli, že je náročná, protože vyžaduje aktivní nastavování filtrů a rozhodování o tom, jaký obsah chtějí vidět. Výzkum těchto autorů ukázal, že personalizace (na základě preferencí a chování) mění u respondentů vnímání odpovědnosti – uživatelé očekávají větší kontrolu, ale zároveň kritizují platformy za přenesení „moderátorské práce“ na ně.

Uvedená nejednotnost postojů je ilustrována také ve studii M. K. Lee (2018), v níž bylo potvrzeno, že algoritmická odezva vyvolává smíšené emoce – je spojována s objektivností, ale také s dehumanizací a nedostatkem intuice.

Výzkumy se shodují v tom, že vnímání algoritmické moderace je silně ovlivněno individualizovanou zkušeností uživatele (např. předchozí aktivitou, specifickými preferencemi, preferovanými politickými postoji a ideologií, věkem a dalšími faktory). Personalizace sice zvyšuje pocit kontroly, ale zároveň přináší nižší důvěru a obavy z férovosti a transparentnosti algoritmů. Jak se výše uvedené spojuje s vnímáním a identifikací dezinformací, jsme se rozhodli prozkoumat v této studii.

2 Výzkumná studie

2.1 Cíle a problémy výzkumu

Výzkumné problémy jsme specifikovali v následujících oblastech:

Schopnost identifikovat dezinformace:

- **RQ1.1:** Jaká je míra vnímání dezinformací v médiích u studentů vysokých škol ve Slovenské republice – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?
- **RQ1.2:** Jaká je subjektivně vnímaná úroveň schopnosti identifikovat dezinformace u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?
- **RQ1.3:** Existuje významný rozdíl mezi subjektivně vnímanou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace – a agregovaným souborem respondentů z předchozího výzkumu Y. Kyrychenko et al. (2025)?
- **RQ1.4:** Jaká je objektivně naměřená úroveň schopnosti identifikovat dezinformace u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?
- **RQ1.5:** Existuje významný rozdíl mezi naměřenou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace a subjektivně vnímanou úrovní této schopnosti u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?

Vnímaná algoritmizace a personalizace

- **RQ2:** Existuje významná souvislost mezi sebehodnocením schopnosti rozlišovat falešné zprávy a dezinformace ve spojení s hlášenými setkáními s dezinformacemi?

RQ3: Existuje významný pozitivní vztah mezi celkovou vnímanou personalizací (PPI)[2] a vnímaným kontaktem s dezinformacemi šířenými médii u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?

RQ3.1 Existuje významný pozitivní vztah mezi vnímanou algoritmickou odezvou (PAR)[3] a vnímaným kontaktem s dezinformacemi šířenými médii u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?

RQ3.2 Existuje významný pozitivní vztah mezi vnímanou názorovou homogenitou (ECHO) a vnímaným kontaktem s mediálně šířenými dezinformacemi u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace?

Na všechny výzkumné otázky jsme se snažili odpovědět na základě statistických ukazatelů a zároveň jsme použili vizualizace. Výsledky uvádíme v příslušné kapitole.

2.2 Operacionalizace proměnných, metody a postup

2.2.1 Metody identifikace proměnných

Ve výzkumu jsme použili několik metod. Všechny byly agregovány do formuláře distribuovaného online hromadnými e-maily studentům prostřednictvím odkazu na formulář. Dotazník studenti vyplňovali anonymně. K identifikaci demografických údajů jsme využili dotazník s kombinací uzavřených a polouzavřených položek. Dotazník byl koncipován z několika částí, které jsme rozdělili do sekcí.

a) Vnímanou algoritmickou odezvu (PAR) a vnímanou názorovou homogenitu (tzv. vnímané echo chambers, ECHO) jsme identifikovali pomocí autorského dotazníku (*Index vnímané personalizace* (PPI)), jehož koncepce vycházela z podobných nástrojů, které byly při tvorbě naší metody inspirací (např. autoři B. Zarouali, S. C. Boerman et al., 2021)[4] . Inventář se skládal z 10 tvrzení, po 5 pro každou ze dvou subdimenzí (dimenze PAR[5] – vnímaná algoritmická odezva a dimenze ECHO – vnímaná názorová homogenita). Každé tvrzení respondenti hodnotili na pětibodové škále. Některé položky byly v souladu s metodologickými standardy reverzní. Výsledné indexy jsme počítali jako průměry. Vnitřní konzistence PAR je přijatelná/dobrá. Hodnota 0,8827 je považována za velmi dobrou a výrazně přesahuje běžně přijímanou hranici 0,70. To znamená, že položky, které tvoří tento index, jsou vzájemně velmi konzistentní a spolehlivě měří stejný základní koncept. Stejně tak je vnitřní konzistence druhého indexu inventáře, tzv. ECHO, přijatelná/dobrá. Hodnota 0,7970 je rovněž blízko hranici 0,80, což naznačuje, že i položky tohoto indexu jsou dostatečně konzistentní a spolehlivé. Oba indexy, vnímaná algoritmická odezva (PAR) a vnímaná názorová homogenita (ECHO), vykazují dobrou až velmi dobrou vnitřní konzistenci; lze tedy konstatovat, že měří to, co měly měřit, a jsou spolehlivými konstrukty pro následné analýzy.

b) Schopnost rozlišovat mezi skutečnými a falešnými zpravodajskými titulky jsme identifikovali prostřednictvím standardizovaného testu nazvaného *Misinformation susceptibility test* (MIST) autorů R. Maertens, F. M. Götz, et al. (2024); J. Roozenbeek et al. (2022). Tento dotazník byl původně vyvinut jako 100 položkový, později prošel několika modifikacemi. Jsou známy 8, 16 a 20 položkové moduly.

---

[2] Index vnímané personalizace (Perceived Personalization Index)

[3] Index vnímané algoritmické odezvy (Perceived Algorithmic Responsiveness Index)

[4] Škála AMCA byla poměrně robustní a zahrnovala celkem až čtyři dimenze: 1) informovanost uživatelů o filtrování obsahu, 2) povědomí uživatelů o automatizovaném rozhodování, 3) povědomí uživatelů o součinnosti lidského a algoritmického rozhodování a 4) povědomí uživatelů o etických úvahách.

[5] Vnímaná algoritmická odezva (Perceived Algorithmic Responsiveness)

My jsme autorsky upravili 20položkovou verzi tak, aby obsahovala i slovesné kontexty a odrážela více současnou mediální scénu na Slovensku (blíže Fichnová, Wojciechowski, Štrbová, 2026). Použitá varianta obsahovala 10 falešných a 10 skutečných titulků zpráv. Abychom u položek zabránili nežádoucímu efektu pořadí, rotovali jsme jak položky, tak pořadí uváděných možností. Rotace byla realizována fyzickým vyhotovením mutací formuláře – jelikož nebyly k dispozici technické možnosti automatické rotace. Bodování v souladu s originálem testu bylo provedeno tak, že za každou položku označenou v zprávě získali respondenti jeden bod. Maximální počet bodů, kterého mohl respondent dosáhnout, byl 20.

c) *položka pro sebehodnocení – škála*, jejímž účelem je získat indikátor metakognice související s rozpoznáváním falešných zpráv (původně navržená v C. R. Kyrychenko et al., 2025, s. 113176).

d) Ve výzkumu jsme pracovali také s kontrolními proměnnými: *subjektivně uváděný kontakt s dezinformacemi*, který sloužil jako indikátor vnímaného kontaktu s dezinformacemi. Stejně tak jsme zahrnuli i *sebehodnocení aktivity* na sociálních platformách. Oba indikátory jsme vytvořili specificky pro tuto studii a byly škálovány.

2.2.2 Metody analýzy proměnných

Získaná data jsme zpracovali v tabulkovém editoru Excel a statistickém programu SPSS. Některé vizualizace jsme realizovali také pomocí programovacího jazyka Python. Použili jsme přístupy deskriptivní (AM, sd, min., max., modus, medián) i induktivní statistiky (testy normálního rozložení, testy významnosti rozdílů – parametrické i neparametrické a korelační koeficienty, např. t-test, Supermanův korelační koeficient, χ^2 (chi-kvadrát), Cramérovo V, U-test, korespondenční analýza).

2.3 Výzkumný soubor

Na základě formulovaných výzkumných otázek jsme pro realizaci výzkumné studie stanovili základní soubor: studenty vysokých škol a univerzit na Slovensku**.** Oficiální údaje o počtu studentů pro akademický rok 2025/2026 nebyly v době psaní tohoto článku ještě zcela dostupné (údaje jsou zveřejňovány postupně v průběhu roku na stránkách Statistického úřadu SR nebo MŠVVaM SR). Vycházeli jsme proto z nejaktuálnějších dostupných statistických údajů, které pokrývají akademický rok 2024/2025. Data uvádějí, že na slovenských vysokých školách studovalo celkem 142 813 studentů, z nichž 57 % tvořily ženy (MŠVVaM SR, 2025). Studijní obor „mediální a komunikační studia (Media and Communication Studies)“ zahrnuje různé studijní programy (bakalářské, magisterské, doktorské) na několika vysokých školách na Slovensku. Tento obor je možné studovat na několika vysokých školách a univerzitách: na Univerzitě Komenského v Bratislavě a na Univerzitě Konstantina Filozofa v Nitře v rámci filozofických fakult a na samostatných fakultách věnovaných tomuto oboru na Univerzitě Cyrila a Metoda v Trnavě a na Paneuropské vysoké škole. Obor má své zastoupení také na Katolické univerzitě v Ružomberku, Prešovské univerzitě v Prešově a Žilinské univerzitě, donedávna (na již neexistující) Fakultě humanitních věd, v současné době na Ústavu mediamatiky kulturního dědictví. Přesný počet studentů nelze zjistit z rozpočtových pravidel vysokých škol, která uvádějí celkem 2609 studentů. Na základě této velikosti základního souboru jsme pomocí příslušného vzorce stanovili požadovanou velikost výběrového souboru (N=334 respondentů). Dotazník jsme rozdali celkem 864 studentům výše uvedených vysokých škol. Návratnost dotazníku byla nízká, v důsledku čehož jsme ve výběrovém souboru měli pouze 144 respondentů (z toho 115 se identifikovalo jako žena, 28 jako muž a 1 osoba uvedla možnost „jiné“). Jejich průměrný věk byl 22 let a 4 měsíce. V marketingové komunikaci se tato

věková kategorie v současné době spojuje s označením generace Z. Některé demografické ukazatele souboru prezentujeme v tabulce 1.

Tabulka 1: Vybrané demografické ukazatele vzorky**.**

		%		
Průměrný věk respondentů		22 let 4 měsíce	ženy	79,86
			muž	19,44
	N =	144	Jiné / nebinární osoba	0,69
Bansko-bystrický kraj		8,33		
Bratislavský kraj		6,25	slovenský	81,9
Košický kraj		1,39	ukrajinský	10,4
Nitrianský kraj		40,28	maďarský	2,78
Prešovský kraj		7,64	ruský	4,17
Trenčínský kraj		8,33		
Trnavský kraj		14,58	město	52,08
Trvalý pobyt mám mimo Slovensko		8,33	krajské město	9,03
Žilinský kraj		4,86	obec	38,89

Zdroj: vlastní výzkum

Takto koncipovaný soubor má určité limity, které mají dopad na omezené možnosti zobecnění zjištění. Mírná převaha dívek koresponduje s jejich celkově vyšším zájmem o tento obor a odpovídá jejich zastoupení v této populační kohortě. Ve vzorku také převažují respondenti z Nitrského a Trnavského kraje, zatímco Košický kraj je zastoupen pouze menšinově. To je způsobeno nižší návratností dotazníků z Prešovské a Žilinské univerzity. Zastoupení měst a obcí relativně odpovídá skutečnému rozložení v populaci. Stejně tak jsou zastoupeny menšiny (kromě polské) a s ohledem na situaci ruské agrese na Ukrajině je mezi studenty zastoupeno i větší procento ukrajinsky mluvících respondentů, kteří na Slovensku našli útočiště. Výběrový soubor tedy v některých aspektech dobře reprezentuje základní soubor studentů mediálních studií na Slovensku, v některých o něco méně (zastoupení univerzit a krajů). Uvedené skutečnosti bereme v úvahu při interpretaci výsledků.

2.4 Analýza a interpretace výsledků

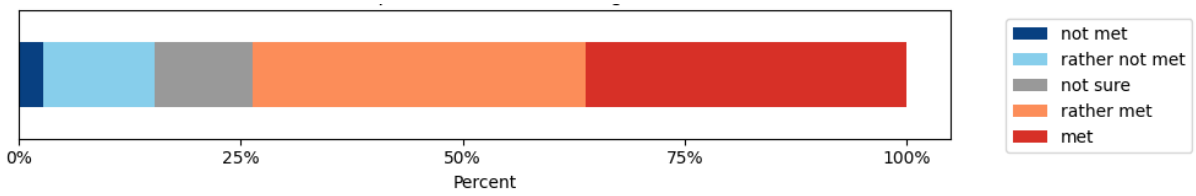
2.4.1 Zaznamenávání a rozpoznávání falešných zpráv respondenty ve zkoumaném souboru – základní deskriptivní informace

Získaná data jsme podrobili deskriptivní i intervenční statistice. V první fázi jsme zjišťovali, jaká je míra subjektivně vnímaného výskytu dezinformací v médiích. Respondenti zkoumaného souboru v souladu s výzkumy jiných autorů (např. ACMA, 2025; Eurobarometr, 2025) uvádějí **za poslední půlrok poměrně vysoký výskyt dezinformací na sociálních platformách** (**R1.1**). Podle vlastního sdělení se s dezinformacemi setkalo celkem 73,61 % respondentů, z nichž pouze část to vyjádřila jednoznačně (36,11 %). Velmi podobná čísla uváděli i respondenti z průzkumu realizovaného v Austrálii v roce 2025 (ACMA[6] , 2025), celkem 72 % z nich uvedlo, že se v posledních 6 měsících setkalo s dezinformacemi online. Je to o něco více, než zjistil Eurobarometr, který zjistil, že 66 % respondentů si myslí, že byli v posledních sedmi dnech alespoň někdy vystaveni dezinformacím a falešným zprávám.
Celkem 11,11 % respondentů a respondentek našeho průzkumu si nebylo jistých, zda se s dezinformacemi setkalo, a 15,28 % vyjádřilo určitou míru přesvědčení, že se s dezinformacemi

[6] Zpráva Australského úřadu pro komunikaci a média

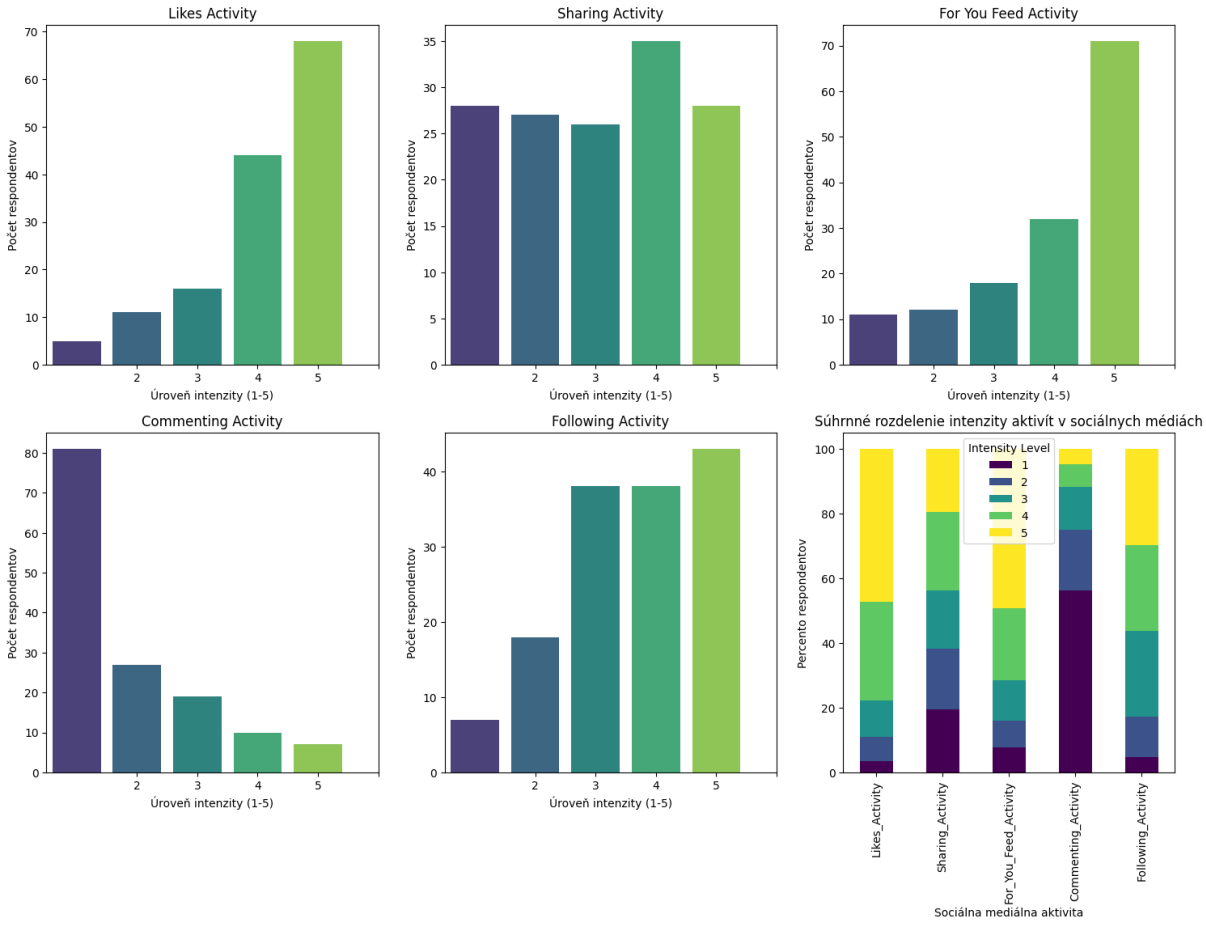
nesetkalo (z toho 2,78 % se s nimi nesetkalo a 12,50 % se s nimi pravděpodobně nesetkalo). Výsledky ilustrujeme v grafu 1.

Graf 1: Rozložení odpovědí podle položky sledující hlášení respondentů – studentů mediálních studií na Slovensku ohledně setkání s dezinformacemi za posledních 6 měsíců.



Legenda: not met = nesetkal/a se, rather not met = spíše se nesetkal/a, not sure = nejsem si jistý/á, rather met = spíše se setkal/a, met = setkal/a se
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 2: Rozložení odpovědí podle položky sledující údaje respondentů o jejich aktivitách a intenzitě těchto aktivit na sociálních médiích.



Legenda: Likes Activity = lajkování; Sharing Activity = sdílení; For You Feed Activity = „Feed“ pro tebe; Commenting Activity = komentování; Following Activity = sledování; úroveň intenzity = level of intensity; aktivita na sociálních médiích = social media activity. **Škála:** aktivita pro mě: 1 = není typická; 2 = spíše není typická; 3 = nelze říci, zda je nebo není typická; 4 = spíše je typická; 5 = je typická
Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 2: Výsledky analýzy vztahu mezi aktivitami na sociálních médiích a setkáním s dezinformacemi

Proměnná chování	Spearmanův koeficient	P-hodnota	p < 0,05	Síla vztahu
Likes Activity (Lajkování)	-0,0223	0,7909	n.s.	Velmi slabý/žádný
Aktivita sdílení	-0,1374	0,1005	n.s.	Slabý
Aktivita kanálu „Pro tebe“ (For You Feed)	-0,0208	0,8049	n.s.	Velmi slabý/žádný
Aktivita komentování (Komentování)	-0,078	0,3527	n.s.	Velmi slabá/žádná
Sledování	-0,0303	0,7189	n.s.	Velmi slabý/žádný

Legenda: n.s. = nevýznamný výsledek
Zdroj: vlastní výzkum

Většina respondentů tedy zaznamenává kontakt s dezinformacemi a podstatně menší část se podle vlastních slov s dezinformacemi nesetkala.

V dotazníku jsme zahrnuli také tzv. kontrolní proměnnou – aktivitu na sociálních sítích (viz graf 2). Jak je patrné z tabulky 2, pro všechny analyzované aktivity na sociálních médiích (lajkování, sdílení, For You Feed, komentování, sledování) platí, že: P-hodnota je ve všech případech výrazně vyšší než 0,05. To znamená, že žádný ze sledovaných vztahů není statisticky významný při standardní hladině významnosti. Spearmanův korelační koeficient se ve všech zkoumaných případech pohybuje velmi blízko nuly (nebo mírně pod ní), což naznačuje velmi slabý nebo žádný monotónní vztah. Síla vztahu je proto konzistentně hodnocena jako „velmi slabá/žádná“ nebo „slabá“.

Na základě výše uvedeného konstatujeme, že mezi těmito konkrétními typy chování na sociálních médiích a setkáním s dezinformacemi nebyl v tomto datovém souboru nalezen statisticky významný monotónní vztah.

Většina respondentů z našeho vzorku vysokoškoláků – studentů a studentek slovenských univerzit oboru zaměřeného na mediální komunikaci – **si věří ve schopnost rozlišovat falešné zprávy od skutečných** (**RQ1.2**) – v sebehodnocení uvádí druhou nejvyšší známku (4) až 63,89 % respondentů (první nejvyšší známku (5) uvádí 14,58 %). Průměrné skóre skupiny je 3,785 (s sd = 0,75), podrobnější údaje uvádíme v tabulce 3. Tyto výsledky v zásadě odpovídají údajům z výzkumu Y. Kyrychenko et al. (2025, s. 113177). V jejím souboru tuto možnost uvedlo 50 % všech dotázaných, přičemž 12,30 % uvádí, že jejich schopnost rozlišovat zprávy je velmi dobrá (stupeň 5). Podobně jako v jejím, tak i v našem souboru věří v tuto schopnost jen velmi malá část respondentů (0,51 % vs. 2,08 %).

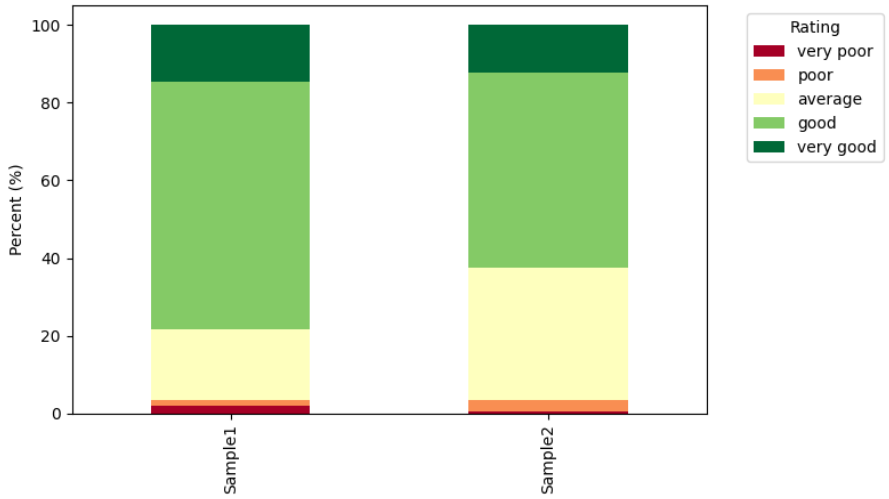
Úroveň schopnosti identifikovat dezinformace znázorňujeme v grafu 3, kde je uvedeno procentuální rozložení hodnocení v obou souborech. Soubor 1 (studenti vysokých škol oboru mediálních a komunikačních studií) obsahuje vyšší podíl hodnocení „dobře“, zatímco v Souboru 2 (agregovaný soubor z výzkumu Y. Kyrychenko et al. (2025)) je vyšší i podíl hodnocení „průměrně“.

Naše zjištění také korespondují s rozsáhlým výzkumem v německé populaci a populaci ve Spojeném království, kde studie K. P. Arina, D. Mazrekaja a M. Thuma (2023) podpořila myšlenku, že jednotlivci mají určitou metakognitivní představu o své schopnosti rozlišovat pravdu a lež (i když tato schopnost není dokonalá a dochází k „náhodnému sdílení“). V obou zemích byli schopni lépe odhalit falešné zprávy respondenti s vysokými příjmy a starší respondenti.

Rozdíl v rozložení hodnocení mezi skupinami byl testován pomocí chí-kvadrátového testu nezávislosti. Výsledek ukázal statisticky významný rozdíl mezi skupinami ($\chi^2(4) = 25{,}12$, $p < 0{,}001$). K identifikaci kategorií přispívajících k tomuto rozdílu byly analyzovány i standardizované rezidua. Největší odchylky se objevily v kategoriích „průměrná“ (SR = −3,28), „velmi slabá“ (SR = 2,63) a „dobrá“ (SR = 2,34) v

souboru 1, což naznačuje významně nižší podíl hodnocení „průměrná“ a vyšší podíl hodnocení „dobrá“ a „velmi slabá“ ve srovnání s očekávanými hodnotami.

Graf 3: Rozložení sebehodnocení rozpoznávání falešných zpráv podle vzorků



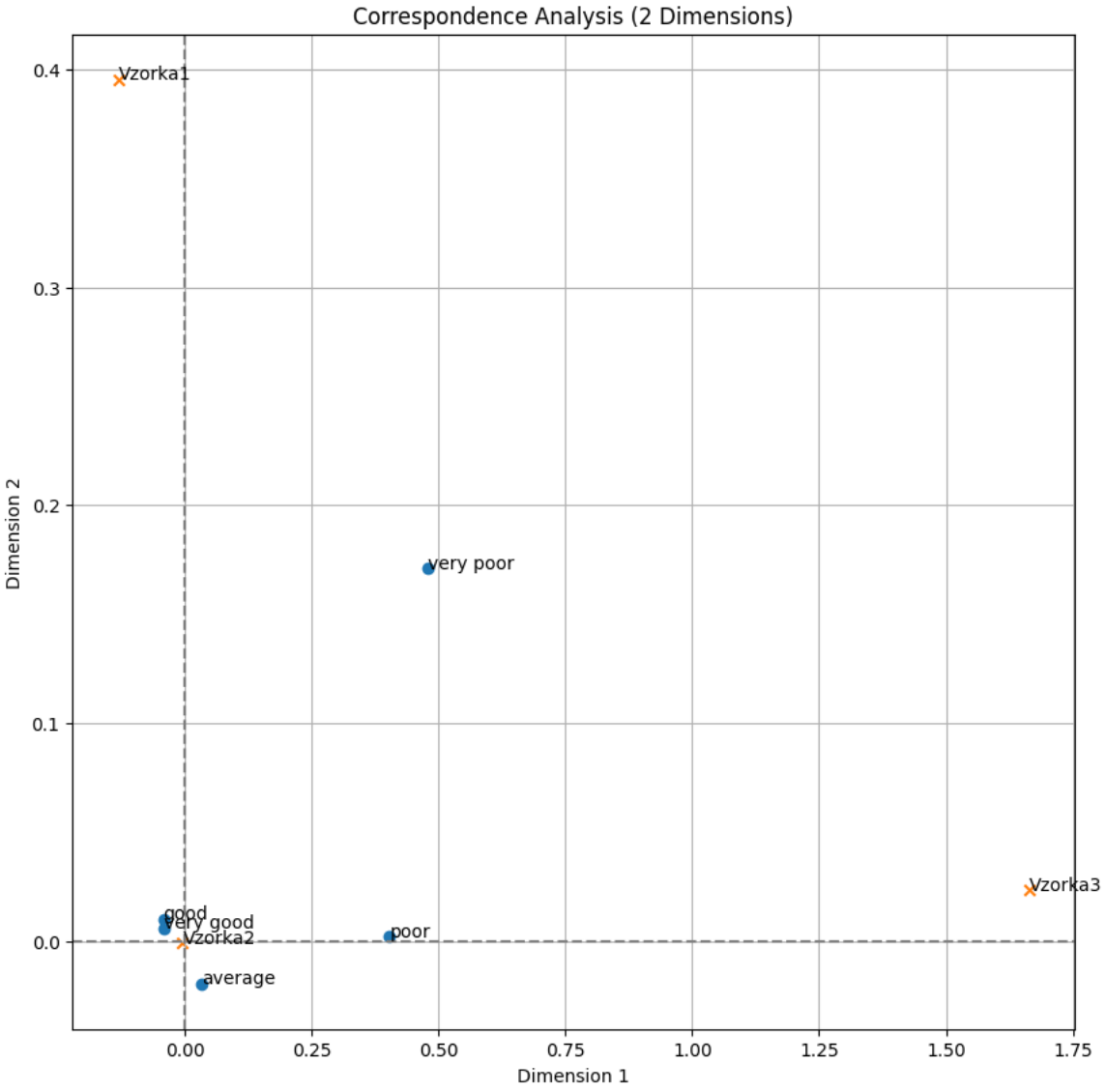
Legenda: Sampl1 = Soubor 1 = studenti MS v SR; Sample2 = Soubor 2 = agregovaný soubor a jeho výsledky z výzkumu Y. Kyrychenko et al. (2025); very poor = velmi slabě, poor = slabě, average = průměrně, good = dobře, very good = velmi dobře
Zdroj: vlastní zpracování – data z tabulky 3

Tabulka 3: Skóre sebehodnocení respondentů týkající se vnímané schopnosti rozlišovat falešné a skutečné zprávy.

Úrovně	**N1 /[%]**	**očekávané**	**Standardizovaný reziduum**	**N2 /[%]**	**očekávané**	**Standardizovaný reziduum**
Velmi slabá	3 /[2,08 %]	0,74	*2,63*	338 /[0,51 %]	340,26	*-0,12*
Slabá	2 /[1,39 %]	4,42	*-1,15*	2035 /[3,07 %]	2032,58	*0,05*
Průměr	26 /[18,06 %]	48,97	*-3,28*	22549 /[34,04 %]	22526,03	*0,15*
Dobrá	92 /[63,89 %]	72,16	*2,34*	33174 /[50,08 %]	33193,84	*-0,11*
Velmi dobrá	21 /[14,58 %]	17,72	*0,78*	8146 /[12,30 %]	8149,28	*-0,04*
χ^2 (chi-kvadrát)	**25,1235**					
p-hodnota	**4,75133E-05**					
df	*4*					
Cramérův V	**0,02**					
Výsledky U-testu	Vzorek 1 = 3,875; Vzorek 2 = 3,7058; U = **0,00;** Z = **-2,6112**					
P-hodnoty U-testu	Jednostranná: **0,004512;** Dvoustranná: **0,009023**					

Legenda: N1 = 144, tj. soubor 1 – studenti magisterského studia na Slovensku, N2 = 66 242: tj. soubor 2 – agregovaný soubor z výzkumu Y. Kyrychenko et al. (2025)
Zdroj: vlastní výzkum a srovnání s výzkumem Y. Kyrychenko et al. (2025, s. 113177)

Graf 4: Vnímaná schopnost rozlišit falešné a skutečné zprávy ve vzorcích podle korespondenční analýzy.



Legenda: „Vzorka1“ = Soubor 1, studenti magisterského studia na SR, „Vzorka2“ = Soubor 2, agregovaný soubor a jeho výsledky z výzkumu Y. Kyrychenko et al. (2025), Soubor 3 = pomocný výpočet pro účely vytvoření grafu korespondenční analýzy, který vyžaduje více než dva soubory dat.
Zdroj: vlastní zpracování – data z tabulky 3

Jelikož hodnocení představovala ordinální škálu, byl rozdíl mezi skupinami analyzován také pomocí Mannova–Whitneyho U testu. Výsledky naznačují, že soubor 1 vykazoval mírně vyšší hodnocení (AM = 3,8750) ve srovnání se souborem 2 (AM = 3,7058). Mann-Whitneyův U test odhalil statisticky významný výsledek, U = 0,00, p = 0,009.

Soubor 1 (v grafu 4 označený jako „Vzorka1“) je nejblíže spojen s kategoriemi „dobré“, „velmi dobré“ a „průměrné“ (jeho body jsou v grafu fyzicky nejblíže těmto kategoriím). To naznačuje, že soubor 1 převážně obsahuje položky nebo pozorování, které spadají do těchto výše hodnocených kategorií. Naopak, tento soubor je zároveň nejméně spojen s kategoriemi „velmi špatné“ a „špatné“ (na grafu to naznačuje větší vzdálenost). Soubor 2 („Vzorek 2“) je velmi blízko počátku, což naznačuje, že je více v souladu s průměrným rozložením napříč všemi kategoriemi nebo méně odlišný než Soubor 1. Lze tedy

konstatovat, že soubor 1 představuje respondenty, kteří vykazují silnou tendenci k pozitivním výsledkům nebo vyššímu sebehodnocení kvality, zejména v rozmezí „dobré“ a „velmi dobré“, a výrazně méně v nižších kategoriích. Soubor 2 je umístěn velmi blízko počátku (0,0) grafu. Tento výsledek je poměrně klíčový s ohledem na skutečnost, že pokud je bod blízko počátku v biplotu korespondenční analýzy, znamená to, že nemá silnou vazbu na konkrétní kategorii více než na jiné. Jeho rozložení napříč kategoriemi je velmi podobné průměrnému rozložení všech souborů dohromady. Je méně výrazné nebo jedinečné ve srovnání se soubory, které jsou dále od počátku (jako „Vzorek 1“ a „Vzorek 3“). Zatímco soubor 1 vykazoval jasnou vazbu na „dobré“ a „velmi dobré“ a soubor 2 se silně nekloní k žádným konkrétním kategoriím. Jeho hodnoty napříč spektrem od „velmi špatné“ po „velmi dobré“ pravděpodobně více odpovídají celkovým poměrům. Soubor 2 představuje výběr, jehož rozložení napříč hodnotícími kategoriemi je velmi blízké průměrnému nebo celkovému rozložení všech.
Na základě uvedených analýz můžeme konstatovat, že (**RQ1.3**) **existuje statisticky významný rozdíl mezi subjektivně vnímanou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace u studentů** vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace **– a souhrnným souborem respondentů** z Y. Kyrychenko et al. (2025) z předchozího výzkumu.

Kromě subjektivně vnímané úrovně schopnosti identifikovat dezinformace jsme identifikovali také skutečný výkon v této schopnosti pomocí spolehlivé a validní metody MIST (Roozenbeek et al., 2022; Maertens, Götz, et al., 2024) u studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace. (**RQ1.4**) Zjistili jsme **průměrné skóre 14,15** (sd=3,24, medián 14), což je výrazně nižší, než se očekává s ohledem na výzkumy využívající stejnou metodu realizované v zahraničí. Například R. Maertens et al. (2023) uvádějí průměrné skóre 15,71 (sd = 3,35); J. Baron et al. (2022) uvádějí skóre 15–17.

Tabulka 4: Výsledky deskriptivní i induktivní statistiky pro sebehodnocení schopnosti identifikovat dezinformace – objektivní test této schopnosti ve vzorku slovenských vysokoškoláků.

	Sebehodnocení	MIST-20 transponovaný	MIST-20
AM	3,88	3,90	14,15
sd	0,75	0,83	3,24
min.	1	2	6
max.	5	5	20
medián	4	4	14
modus	4	4	13
Signifikantní hodnoty t-testu		5,68356E-75	

Zdroj: vlastní výzkum

Pro další analýzu směřující k odpovědi na RQ1.5, zda existuje významný rozdíl mezi naměřenou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace a subjektivně vnímanou úrovní této schopnosti u vysokoškolských studentů – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace, jsme nejprve vypočítali tzv. *index přeceňování* (jako rozdíl mezi sebehodnocením a objektivním skóre). Zjistili jsme, že pouze 39,58 % studentů a studentek reálně odhadlo své schopnosti, z celkového počtu 30,55 % své schopnosti přeceňuje a až 42 % je podceňuje.

Po otestování dat testem pro identifikaci normality rozdělení (Shapiro-Wilkův test) zjištění ukázala, že v našem souboru respondentů nemají sledované proměnné normální rozdělení (pro skóre MIST20 p-hodnota = 0,0067 < 0,05; pro sebehodnocení schopnosti identifikovat dezinformace p-hodnota = 0,0000 < 0,05). I když u velkých souborů (nad 30) respondentů je možné použít pouze párový t-test, rozhodli jsme se provést obě verze analýzy – pomocí parametrického i neparametrického testu. Wilcoxonův test pro párová data ukázal, že existuje statisticky významný rozdíl mezi naměřenou a subjektivně vnímanou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace ($p < 0,05$).To naznačuje, že **vysokoškolští studenti v průměru podceňují svou schopnost identifikovat dezinformace**, jelikož jejich naměřené skóre je vyšší, než jak se sami hodnotí. K porovnání objektivně naměřené a subjektivně vnímané úrovně schopnosti identifikovat dezinformace byl použit také párový t-test. Výsledky ukázaly statisticky významný rozdíl mezi objektivní (AM = 14,15, SD = 3,24) a subjektivně vnímanou úrovní schopnosti (AM = 3,88, SD = 0,75), p = 5,68356E-75, tj. $p < 0,05$. Na **RQ1.5** tedy odpovídáme: **existuje významný rozdíl mezi naměřenou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace a subjektivně vnímanou úrovní této schopnosti u studentů vysokých škol.** Studenti mají tendenci podceňovat své skutečné schopnosti v této oblasti, protože jejich objektivně naměřené výsledky jsou v průměru vyšší než jejich vlastní sebehodnocení.

2.4.2 Souvislosti mezi schopností rozpoznat falešné zprávy a vybranými proměnnými

U studentů vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace – jsme také porovnávali jejich vlastní uváděné setkávání s dezinformacemi a jejich vlastní uváděnou schopnost tyto zprávy rozpoznat. Toto srovnání jsme znázornili v kontingenční tabulce (5). Ta ukazuje, že počet respondentů, kteří uvedli nízkou schopnost rozlišit falešné zprávy od skutečných (1 a 2), je nízký. Ti, kteří se ohodnotili jako „1“ (velmi slabá schopnost rozpoznat falešné zprávy), zároveň všichni uvedli, že se setkali s dezinformacemi na úrovni „5“. U „2“ to bylo 100 % na úrovni „4“. Jedná se však o velmi malý počet, proto je třeba být při závěrech opatrný. Nejvíce respondentů uvádí, že má vysokou schopnost rozlišovat falešné zprávy (4 a 5 – sebehodnocená úroveň) (viz graf 5). Za pozornost stojí skutečnost, že ti, kteří se hodnotí jako 4 nebo 5 (lepší v rozpoznávání falešných zpráv), uvádějí **nejvyšší podíl setkávání s dezinformacemi na úrovních 4** (pravděpodobně se setkal/a) a 5 (setkal/a se). To naznačuje určitou souvislost mezi **sebehodnocenou schopností rozpoznat falešné zprávy a frekvencí hlášeného setkávání se s dezinformacemi.** Tento jev lze však interpretovat různými způsoby: *(a) zvýšeným povědomím:* lidé, kteří jsou lepší v rozpoznávání falešných zpráv, mohou být více uvědomělí, a proto s větší pravděpodobností správně identifikují a nahlásí, že se s dezinformacemi setkali, zatímco jiní jim mohou být vystaveni, ale nerozpoznají je. *(b) Filtr bubliny / ozvěnová komora*: je také možné, že jedinci, kteří se velmi angažují v určitých tématech (kde mají větší jistotu ve svých znalostech), jsou zároveň více vystaveni polarizovanému obsahu, včetně dezinformací souvisejících s těmito tématy. *(c) Sebevybírání:* lidé, kteří aktivně vyhledávají falešné zprávy, se mohou vědomě či nevědomě vystavovat většímu množství dezinformací, aby je dokázali lépe rozpoznat. Tento poznatek naznačuje komplexní dynamiku, v níž může sebevnímání mediální gramotnosti vést ke zvýšenému (nebo přesnějšímu) vnímání vystavení dezinformacím, namísto k jejich nutnému snížení.

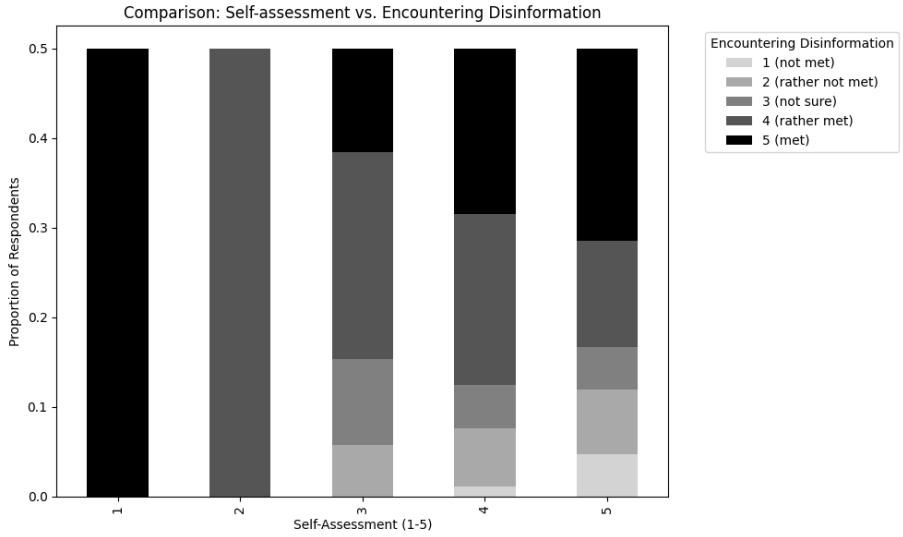
Statistická analýza s využitím Chi-kvadrátového testu nezávislosti však neodhalila žádné významné výsledky, $\chi^2(16) = 17,84$, $p = 0,333$, Cramérův V = 0,18. Proměnné se jeví jako nezávislé (nesouvisející) **(RQ2)**.

Tabulka 5: Kontingenční tabulka výskytu sebehodnocení schopnosti rozlišovat falešné zprávy a dezinformace ve spojení s hlášenými setkáními s dezinformacemi

	Nahlášené setkání s dezinformacemi					
Sebehodnocení schopnosti rozlišovat falešné zprávy a dezinformace	Nesetkal/a se (1)	Spíše ne (2)	Nejsem si jistý/á (3)	Spíše ano (4)	Setkal/a jsem se s tím (5)	Celkem
Velmi slabá (1)	0	0	0	0	3	**3**
Slabá (2)	0	0	0	2	0	**2**
Průměrná (3)	0	3	5	12	6	**26**
Dobrá (4)	2	12	9	35	34	**92**
Velmi dobrá (5)	2	3	2	5	9	**21**
celkem	**4**	**18**	**16**	**54**	**52**	**144**
χ^2	17,8377					
df	16					
P-hodnota	0,333488					
Cramérův V	0,1760 (slabá asociace)					

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 5: Sebahodnocení schopnosti rozlišit falešné zprávy a dezinformace ve spojení s hlášenými setkáními s dezinformacemi



Zdroj: vlastní výzkum

V další části jsme zjišťovali, zda existuje významný pozitivní vztah mezi vnímanou personalizací a vnímaným kontaktem s dezinformacemi šířenými médii u slovenských studentů mediálních oborů. Personalizaci jsme zkoumali ve dvou částech pomocí samostatných indexů. Všechny proměnné byly hodnoceny na 5bodové škále (min=1, max=5), kde vyšší číslo znamená vyšší souhlas s tvrzením dotazníku. Obecně respondenti vykazují vysokou míru souhlasu se všemi tvrzeními tvořícími index PAR. Všechny průměry se pohybují v rozmezí 3,40 až 4,12, přičemž mediány často dosahují úrovně 4,00 (Tabulka 6). To znamená, že většina studentů vnímá své zkušenosti na sociálních médiích jako personalizované a algoritmicky responzivní. Směrodatné odchylky jsou relativně nízké (kolem 1), což naznačuje, že odpovědi jsou poměrně konzistentní a nevykazují extrémně velký rozptyl.

Tabulka 6: Popisné statistiky pro proměnné tvořící index PAR

	Content_Matches_Interests	Platforms_Know_Interests	Content_Tailored	Platforms_Adapt_Prefs	Obsah reaguje na interakce
počet	144,000000	144 000 000	144,000000	144 000,00	144,000000
průměr	3,805556	3,972222	3,402778	4,006944	4,118056
std	1,019240	1,057404	1,130131	1,080640	0,985890
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25 %	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	4,000000
50 %	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
75 %	4,000000	5,000000	4,000000	5,000000	5,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

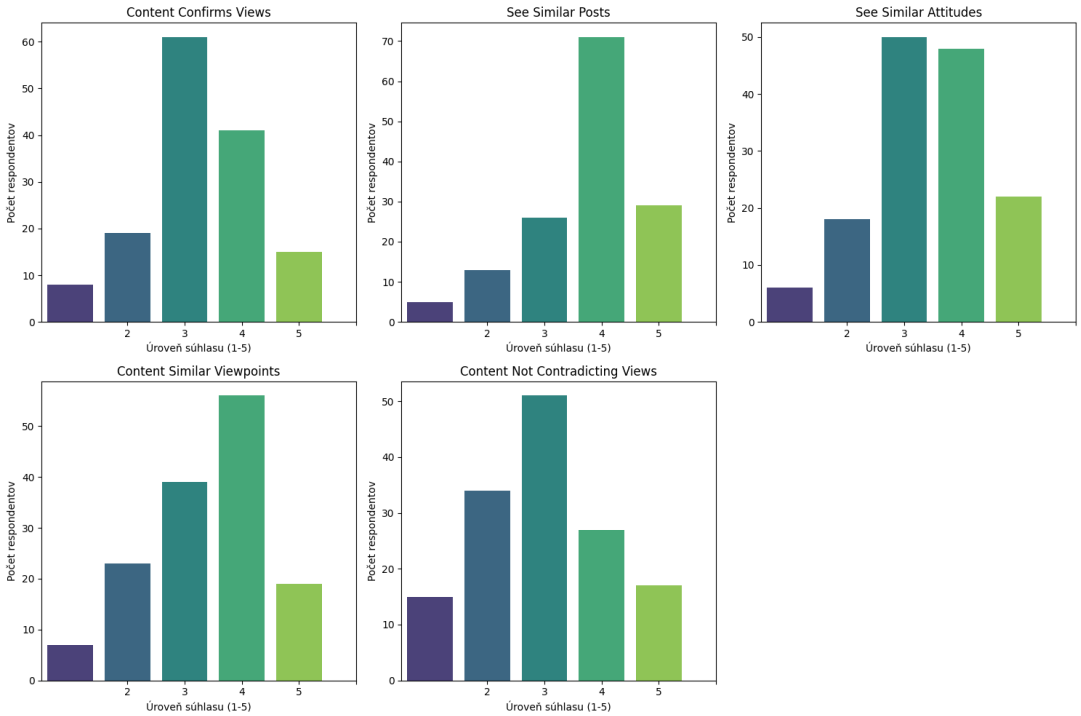
Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 7: Popisné statistiky pro proměnné tvořící index ECHO

	Content_Confirms_Views	See_Similar_Posts	See_Similar_Attitudes	Obsah_podobné_názory	Obsah_Nesouhlasící_názory
počet	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000
průměr	1,3,2025	3,736111	3,430556	3,395833	2,979167
std	1,000000	0,996400	1,028631	1,059217	1,149453
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25 %	3,000000	3,000000	3,000000	3,000000	2,000000
50 %	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	3,000000
75 %	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 6: Vizualizace rozložení hodnot proměnných tvořících index ECHO.



Zdroj: vlastní výzkum

Tyto zjištění jsou v souladu s vysokou vnitřní konzistencí indexu PAR, kterou jsme zjistili pomocí Cronbachova alfa.

Na rozdíl od indexu PAR, kde byla obecná shoda vysoká, jsou u indexu ECHO průměrné hodnoty jednotlivých položek rozmanitější a často se pohybují kolem středu škály (kolem 3,00–3,70) (tabulka 7). To naznačuje, že vnímání názorové homogenity na sociálních médiích není tak jednoznačné jako vnímání algoritmické personalizace. Zatímco respondenti spíše souhlasí s tím, že vidí podobné příspěvky a postoje, nejsou si tak jisti, že obsah výlučně potvrzuje jejich názory, nebo že se jen zřídka setkávají s protichůdným obsahem. Navzdory této variabilitě v jednotlivých položkách jsme již potvrdili, že vnitřní konzistence indexu ECHO jako celku je přijatelná (Cronbachův koeficient alfa = 0,7970). Grafy (graf 6) potvrzují, že zatímco některé aspekty názorové homogenity jsou vnímány poměrně silně (např. vnímání podobných příspěvků), jiné (jako např. vzácné setkávání se s protichůdnými názory) jsou vnímány pouze neutrálně nebo dokonce spíše s nesouhlasným postojem. Tyto vizualizace doplňují naše číselné popisné statistiky a pomáhají nám lépe pochopit variabilitu a koncentraci odpovědí v rámci každé položky indexu ECHO.

Tabulka 8: Výsledky statistické analýzy vztahů mezi indexy vnímané personalizace a setkáváním se s dezinformacemi

Index	Spearmanův koeficient	P-hodnota	p < 0,05	Síla vztahu
Vnímaná algoritmická odezva (PAR)	0,1697	0,0421	*	Slabý
Vnímaná homogenita názorů (ECHO)	0,0573	0,4954	n.s.	Velmi slabá/žádná
Celková vnímaná personalizace (PAR+ECHO) (PPI)	0,1239	0,1389	n.s.	Slabá

Zdroj: vlastní výzkum

Abychom zodpověděli výzkumnou otázku, porovnali jsme data celého indexu vnímané personalizace (PPI) s hlášenými setkáními s dezinformacemi na sociálních médiích u respondentů z našeho vzorku. Celková vnímaná personalizace (spojené indexy PAR a ECHO) nevykazuje statisticky významný vztah (p = 0,1389) s výskytem dezinformací. Síla vztahu je slabá (Spearmanův koeficient = 0,1239) (**RQ3**). Podobné výsledky jsme zaznamenali v případě **vnímané názorové homogenity (ECHO)**, která **nevykazuje statisticky významný vztah** (p = 0,4954) **se setkáváním se s dezinformacemi** (**RQ3.2**). Síla vztahu je velmi slabá (Spearmanův koeficient = 0,0573) (Tabulka 8). Je možné, že respondenti z našeho vzorku nevyjadřují na sociálních médiích výraznější názory, které by algoritmům umožnily identifikovat postoje kompatibilní s preferencí dezinformací. Tuto tezi podporuje kontrolní proměnná aktivity na sociálních médiích, kde se ukázalo, že respondenti z našeho souboru obvykle ***obecně*** nekomentují příspěvky – ***nevyjadřují názory a postoje***, průměr aktivity je 1,85 na škále do 5 (1 = aktivita není typická, 5 = aktivita je typická) (viz také předchozí graf na začátku této analýzy, graf 2). Ačkoli se tedy s dezinformacemi setkávají, zřejmě nejsou vnímány jako důsledek názorové homogenity určitých skupin, v nichž se respondenti na sociálních médiích nacházejí.

Naopak **vnímaná algoritmická odezva (PAR)** vykazuje **statisticky významný**, byť **slabý**, **pozitivní** monotónní vztah s setkáváním se s dezinformacemi (Spearmanův koeficient = 0,1697, p = 0,0421) (**RQ3.1**). To znamená, že čím více respondenti vnímají algoritmy jako reagující na jejich zájmy a preference, tím častěji se podle vlastního pozorování setkávají s dezinformacemi, i když síla tohoto vztahu je mírná. Domníváme se, že na tomto výsledku se mohou podílet aktivity jako „lajkování“ (ve

zkoumaném souboru AM=4,10 z maximální hodnoty 5), používání feedu „ForYou“ (AM=3,97) a „following“ (AM=3,64) (Graf 2), zvyšují míru personalizace, ale i celkové množství konzumovaného obsahu (čím více obsahu, tím vyšší je pravděpodobnost setkání s dezinformacemi). Pokud algoritmy reagují na chování uživatelů, mohou jim nabízet asociovaný či podobný obsah. Pokud sledují někoho, kdo dezinformační obsah četl nebo na něj reagoval, může tato skutečnost kontaminovat i prostředí uživatele, který se přímo nezapojil. Zároveň jsou dezinformace některými platformami upřednostňovány, protože přinášejí výraznější a rychlejší reakce, což souvisí s jejich vyšší emocionální hypersaturací. V tom hraje roli i jejich častá kontroverznost a pro některé i vyšší atraktivita, takže se do výběru mohou dostat s vyšší frekvencí než jiné obsahy. Zároveň si aktivnější nebo i „vnímavější“ uživatelé více uvědomují obsah a fungování algoritmů (vnímají jejich odpovědnost), mohou být mediálně gramotnější a kritičtější, a proto častěji identifikují obsahy, které jsou dezinformacemi, i když objektivně nemusí být těmto obsahům vystaveni častěji než ostatní (kteří si to neuvědomují nebo je nerozlišují).

Ze tří indexů je pouze vnímaná algoritmická odezva (PAR) statisticky významně spojena s setkáváním se s dezinformacemi, i když se jedná o slabou korelaci. Tento index proto pravděpodobně nebude představovat dominantní faktor vysvětlující vnímanou expozici dezinformacím na sociálních médiích.

3 Diskuze a omezení

V současné době rychlého rozvoje digitálních technologií, umělé inteligence a sociálních médií (Mikuláš & Wojciechowski, 2015; Badjak & Wojciechowski, 2020; Štrbová & Mišík, 2021) roste potřeba při přípravě budoucích odborníků na mediální marketingovou komunikaci urychlit zavádění inovativních a technologicky vyspělých postupů, stejně jako důslednou reflexi možných rizik a postupů jejich zvládání. Boj proti šíření dezinformací mezi ně nepochybně patří. Na budoucí odborníky na mediální komunikaci budou kladeny náročné požadavky mediální praxe, přičemž se očekává nejen odborná erudice, ale i schopnost metakognice. Vnímaná schopnost rozpoznat falešné informace v sociálních médiích, stejně jako reálné a spolehlivé rozpoznávání falešných zpráv, dezinformací a dalších typů informačních poruch se stává zásadní. Většina respondentů z našeho souboru si v této schopnosti věří. Výsledky korespondují se zjištěními K. S. Forta a H. C. Shulmana (2024), přičemž jejich zjištění ukázala, že byla pozitivně spojena s přesností rozpoznávání dezinformací. Naopak u respondentů ve vzorku autorů M. L. Khana a I. K. Idrisové (2019) neodpovídala skutečné schopnosti je rozpoznat, respondenti své schopnosti přeceňovali. Naopak studenti mediální komunikace na Slovensku mají tendenci své skutečné schopnosti v této oblasti spíše podceňovat (jejich objektivně naměřené výsledky jsou v průměru vyšší než jejich vlastní sebehodnocení).

Pokud jde o skutečné schopnosti odhalovat falešné zprávy, skupina studentů slovenských vysokých škol oboru mediálních studií v této schopnosti zaostávala za jinými populacemi z výzkumů provedených v zahraničí (srov. Baron et al., 2022; Maertens et al., 2023; Kyrychenko, et. al., 2025). Vzhledem k tomu, že se jedná o vysokoškolské studenty a studentky, u nichž se předpokládá vyšší úroveň analytického myšlení, je uvedený výsledek alarmující. R. Hall, P. Dráľ a kol. (2020) v této souvislosti uvádějí, že slovenští studenti v mezinárodním testování (PIAAC) dosahují podprůměrných výsledků v řešení problémů. Výzkum rovněž poukazuje na relativně nižší úroveň analytického myšlení (resp. jeho rozvoje) u mladých lidí na Slovensku. Analytické myšlení je přitom důležitým faktorem korelujícím s lepším rozlišováním dezinformací (Faragó, Krekó & Orosz, 2023).

Studenti v našem výzkumu hlásili vysoký výskyt dezinformací na sociálních platformách za poslední půlrok, přičemž tyto výsledky jsou v souladu s aktuálními statistikami ze zahraničí (ACMA, 2025, Eurobarometer, 2025),

Zjistili jsme souvislost mezi subjektivně hodnocenou schopností rozpoznat falešné zprávy a četností hlášených setkání s dezinformacemi. To lze připsat hned několika skutečnostem: vyšší schopnost rozpoznávání falešných zpráv vede k jejich častější identifikaci, stejně jako jejich možná vyšší angažovanost v tématu (vyšší pravděpodobnost vystavení se polarizovaným tématům a také aktivní detekce falešných zpráv může vědomě i nevědomě vést k vystavení se většímu množství dezinformací. B. Šramová a A. Hamranová (2022) v souladu s výše uvedeným identifikovaly poměrně vysokou úroveň digitální gramotnosti u mladých lidí (ve věku od 16 do 23 let).

Ačkoli naše studie přispívá k dosavadnímu výzkumu, má určitá omezení. Výzkumný soubor nedosáhl stanoveného rozsahu a zároveň byla nízká návratnost dotazníků, a to zejména ze škol na východě a severu Slovenska. Tato geografická nevyváženost zastoupení mohla zkreslit zjištěné výsledky. Dalším omezením byly některé použité metody – při identifikaci *Indexu vnímané personalizace* (PPI) jsme se opírali o poměrně stručný vlastní dotazník, který nemusel zachytit všechny aspekty zkoumané proměnné, ačkoli konzistence subškál byla přiměřeně vysoká. Stejně tak lze sebehodnocení schopnosti rozpoznat dezinformace považovat spíše jen za určitý indikátor než za faktor, jelikož bylo v souladu s literaturou zjišťováno pouze prostřednictvím jedné položky. Výzkumný soubor podle pohlaví sice odrážel zastoupení a převahu žen v daném studovaném oboru, čímž však mohl být výsledek ovlivněn tím, že reprezentoval spíše výsledky žen než celé skupiny studujících. Z intervenujících proměnných zmíníme alespoň rodný jazyk respondentů, jelikož se jednalo o studenty vysokých škol a ne u všech byl rodným jazykem jazyk, ve kterém odpovídali na otázky. Na základě výše uvedeného se mohlo stát, že dotazník identifikoval nikoli zamýšlenou proměnnou, ale spíše schopností porozumět textu ve slovenském jazyce, a v případě těch, kteří slovenským jazykem ještě neovládají dostatečně, mohlo dojít k významovým posunům a zkreslením. Je třeba vzít v úvahu také motivaci respondentů; výběrový soubor je tak zkreslen ve prospěch respondentů ochotných odpovídat na otázky, komunikativních, otevřených a ochotných sdílet svůj názor. Navzdory uvedeným omezením se domníváme, že výzkum poskytuje užitečný vhled do problematiky v této vybrané kohortě v podmínkách slovenských vysokých škol oboru mediální a komunikační studia.

Závěry

Výsledky výzkumu ukázaly poměrně kritický stav schopnosti rozlišovat mezi falešnými zprávami a skutečnými zprávami, a to i při zohlednění specifik srovnání se souborem z výzkumu, na který částečně navazujeme (respondenti z jiných zemí mimo Slovensko): statistická konfrontace potvrdila u většiny srovnávaných statistických souborů významné rozdíly. Tato zjištění implicitně otevírají otázku, v jakém stavu jsou zkoumané schopnosti u běžné - netříděné populace, pokud selhávají respondenti přijatí na vysokoškolské studium v oboru, kde by měli mít nejen odborné znalosti, ale také určitý přehled o tématu dezinformací a také odborné dovednosti k jejich identifikaci , a to na teoretické i praktické úrovni.

Uvedené plánujeme v blízké budoucnosti prozkoumat v další, šířeji koncipované studii (již na reprezentativním kvótním výběru dospělé populace na Slovensku).

Zjištěné výsledky však v kontextu současné kulturně-společenské a politické situace nejsou až tak překvapivé. V současnosti ve slovenském prostředí chybí systematický boj proti dezinformacím a také systematická práce v oblasti vzdělávání napříč různými věkovými skupinami. Vzdělávání v tomto směru

je spíše iniciativou některých odborníků z odborných kruhů. Tento stav je mimo jiné také důsledkem postupné dekonstrukce plánovitých a systémových opatření, která ve Slovensku alespoň v základní podobě fungovala až do nástupu nové vlády v říjnu roku 2023 (z důvodu omezeného prostoru zde uvedeme pouze některé z nich: v listopadu 2023 se po politických zásazích do strategické komunikace resortu pro boj proti dezinformacím tento resort oslabuje a postupně zaniká (Zdút, 2023); v lednu 2024 došlo k zrušení *Centra pro boj proti hybridním hrozbám* a *Institutu správních a bezpečnostních analýz* (Plaváková, 2023), v srpnu 2024 konec *Analytického centra ministerstva*, v srpnu 2025 zastavení rubriky o hoaxech a dezinformacích v RTVS – slovenském veřejnoprávním médiu (Jakubjaková, 2025) a další). Navíc velká část politiků z vládní koalice dezinformace sama šíří a někteří je dokonce produkují (viz např. naši předchozí studii Fichnová, Wojciechowski, Radošinský, 2025; nebo informaci od Transparency International Slovensko, 2025; Kőváry Sólymos, Šlerka, Možański, z Investigativního centra Jána Kuciaka[7] , 2025 a další). Z uvedených skutečností je zřejmé, že situace v boji proti dezinformacím je ve slovenských podmínkách v kritickém stavu.
Proto lze souhlasit s tvrzením maďarských autorů L. Faragó, P. Krekó a G. Orosz, (2023) (kde je situace v mnoha ohledech podobná), že misinformace a dezinformace představují (zejména ve východní a středovýchodní Evropě) významný sociální, ekonomický a politický problém, s křehkým demokratickým institucionálním systémem a vzestupem neliberálního populismu.

Prezentovaný výzkum věnovaný tomuto tématu v kontextu mladých lidí (vysokoškolských studentů) zároveň ukázal, že:

- S dezinformacemi se podle vlastního přiznání setkalo celkem 73,61 % respondentů.
- Většina respondentů si věří ve schopnost rozlišovat falešné zprávy od skutečných – v sebehodnocení uvádí druhou nejvyšší známku (4) až 63,89 % respondentů (první nejvyšší známku (5) uvádí 14,58 %).
- Existuje statisticky významný rozdíl mezi subjektivně vnímanou úrovní schopnosti identifikovat dezinformace u studentů slovenských vysokých škol – budoucích odborníků v oblasti mediální komunikace – a souhrnným souborem respondentů ze zahraničí.
- Studenti zároveň mají tendenci podceňovat své skutečné schopnosti v této oblasti, jejich objektivně naměřené výsledky jsou v průměru vyšší než jejich vlastní sebehodnocení. I když tato „výška“ nedosahuje průměrů identifikovaných v zahraničí.
- Pozitivní korelace mezi sebehodnocenou schopností rozpoznat falešné zprávy a frekvencí hlášeného setkávání se s dezinformacemi nebyla statisticky potvrzena**.**
- Vnímaná algoritmická odezva (PAR) statisticky významně koreluje se setkáváním se s dezinformacemi, tj. čím více respondenti vnímají algoritmy jako reagující na jejich zájmy a preference, tím častěji vnímají i setkávání se s dezinformacemi.
- Naopak nebyla potvrzena korelace vnímané názorové homogenity (ECHO) s vnímaným setkáváním se s dezinformacemi.

Tato studie má několik důležitých důsledků pro praxi: ukazuje nutnost systematické práce v boji proti dezinformacím, vhodnost posílení rozvoje kritického myšlení a mediální gramotnosti nejen na vysokých školách, posílení témat věnovaných informačním poruchám, mechanismům hybridních válek, algoritmizaci sociálních médií, možnostem ověřování faktů a mnoha dalším, včetně

[7] Výzkum Investigativního centra Jána Kuciaka (Kőváry Sólymos, Šlerka, Možański, 2025) dokumentuje více než 500 placených útoků a manipulativních kampaní na sociálních sítích, přičemž významnou část financování a šíření zajišťovali političtí aktéři na Slovensku.

hodnotových otázek osobnostních proměnných a integrity (viz např. Zrnec, Poženel & Lavbič, 2022) a schopností podporujících odolnost vůči dezinformacím (více viz Fichnová, Peráčková, 2024).

Pro další budoucí výzkum již byly některé návrhy uvedeny výše, jistě by však bylo podnětné zjistit nejen to, zda respondenti dokážou rozlišit falešné zprávy od důvěryhodných informací, ale také to, zda je vědomě či nevědomě šíří. Stejně tak by bylo zajímavé identifikovat faktory, které přispívají k tomu, že dezinformace šíří běžní uživatelé sociálních médií (nikoli politici), nebo jaké faktory zvyšují důvěryhodnost dezinformací. Například výzkum B. Osatuyi a A. R. Dennisa (2024) ukazuje, že uživatelé sociálních médií jsou náchylnější věřit dezinformacím, pokud jsou sdíleny prostřednictvím slabých sociálních vazeb, které zároveň dominují online prostředí. Na význam struktury sociálních sítí při šíření informací poukazuje také výzkumný projekt Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET) vedený M. Laitinenem (2024), který zkoumá mechanismy šíření informací v rozsáhlých sítích sociálních médií. Výzkum v této oblasti ukazuje, že informace se šíří zejména prostřednictvím tzv. slabých vazeb mezi uživateli, které propojují různé sociální skupiny. Modelování šíření informací v digitálních sítích umožňuje lépe pochopit i dynamiku šíření dezinformací.

Proto se jeví jako významný další výzkum, který by identifikoval možnosti a účinky podpory, resp. nějakého druhu „katalyzátoru“ rychlejšího šíření důvěryhodných informací.

Použité zdroje

ACMA - Australian Communications and Media Authority. (2025). *How we encounter misinformation: Executive summary and key findings (6 months to June 2025)*. https://www.acma.gov.au/sites/default/files/2025-11/How%20we%20encounter%20misinformation%20-%20Executive%20summary%20and%20key%20findings_2025.pdf

Al Zou'bi, R. M. (2022). The Impact of Media and Information Literacy on Students' Acquisition of the Skills Needed to Detect Fake News. *Journal of Media literacy education*, *14*(2), 58-71.

Arin, K. P., Mazrekaj, D., & Thum, M. (2023). Ability of detecting and willingness to share fake news. *Scientific Reports*, *13*(1), 7298.

Badjak, A. & Wojciechowski Ł. P. (2020). Nowe technologie cyfrowe w komunikacji marketingowej. In: *Cyfrowa komunikacja organizacji*. redakcja naukowa B. Filipczyk, J. Gołuchowski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2020, pp. 209-225.

Baron, J., et al. (2022). Susceptibility to misinformation. *Judgment and Decision Making, 17*(3), 547–573.

Baumann, F., Arora, N., Rahwan, I., & Czaplicka, A. (2026). Dynamics of algorithmic content amplification on TikTok. *EPJ Data Science*.

Cyrino, R. R., & Fabriz, D. C. (2024). The Influence of Information and Communication Technologies on Consumer Freedom. *Revista De Gestão Social E Ambiental - RGSA*, *18*(8), e08468. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-170

Decision Making, 17(3), 547–573. https://doi.org/10.1017/s1930297500003570

Eurobarometer: Social media and disinformation survey. (2025). European Commission. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3592

Faragó, L., Krekó, P., & Orosz, G. (2023). Hungarian, lazy, and biased: the role of analytic thinking and partisanship in fake news discernment on a Hungarian representative sample. *Scientific Reports*, *13*(1), 178.

Fichnová, K., & Peráčková, V. (2024). Human creativity, perceptual rigidity, the media and conspiracy theoriess in the age of AI. *Marketing identity: Human vs. artificial intelligence*, 131-144.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Radošnský, M. (2025). Methodological traps of research. A map of disinformation and misinformation in politicians' social media in the context of the topic of migration. In *Conference MetUwell*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza, Poland, October 20 th 2025.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Štrbová, E. (2026). AI, media, and misinformation targeting LGBTQI+ communities in the Slovak context. In: *"Technologies numériques et Genre en Arts et Médias: création, représentations, réception"*. Conférence Interntonle. Paris: Sorbona, 11th -12th March 2026.

Fort, K. S., & Shulman, H. C. (2024). Using a signal detection approach to understand the impacts of processing fluency and efficacy on accuracy in misinformation detection. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1417910.

Hall, R.; Dráľ, P.; Fridrichová, P.; Haplová, M.; Lukáč, S.; Miškolci, J. & Vančíková, K. (2020). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. MESA10, In: *To dá rozum.* 1128 p. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Hassmén, P., Hunt, D. P., & Dybeck, C. (2002). Effects of self-assessment on retention in rule-based learning. *Perceptual and motor skills*, *94*(1), 296-306.

Heung, S., Jiang, L., Azenkot, S., & Vashistha, A. (2025, April). " Ignorance is not Bliss": Designing Personalized Moderation to Address Ableist Hate on Social Media. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-18).

Huang, Y., & Liu, L. (2025). *The impact of algorithm awareness on the acceptance of personalized social media content recommendation based on the technology acceptance model*. Acta Psychologica, 259, 105383. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105383

Chavalarias, D., Bouchaud, J.-P., & Panahi, M. (2023). *Can few lines of code change society? Beyond fact-checking and moderation: How recommender systems toxify social networking sites*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2303.15035

Chung, M. (2023). What's in the black box? How algorithmic knowledge promotes corrective and restrictive actions to counter misinformation in the USA, the UK, South Korea and Mexico. *Internet Research*, *33*(5), 1971-1989.

Jakubjaková, K. (2025). STVR stopla rubriku o hoaxoch Overovňa, nepáčila sa Dankovi ani Danišovi. In: *Sme.* 28.8.2025 o 16:46. online: https://domov.sme.sk/c/23536369/stvr-radio-slovensko-overovna-hoaxy-zrusenie.html [28.8.2025].

Janková, G. (2015). *Adverfakt ako zrkadlo edukačnej a socializačnej funkcie médií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Jhaver, S., Zhang, A. Q., Chen, Q. Z., Natarajan, N., Wang, R., & Zhang, A. X. (2023). Personalizing content moderation on social media: User perspectives on moderation choices, interface design, and labor. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *7*(CSCW2), 1-33.

John, K., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American behavioral scientist*, *65*(2), 371-388.

Kaur, K., & Gupta, S. (2023). Towards dissemination, detection and combating misinformation on social media: a literature review. *Journal of business & industrial marketing*, *38*(8), 1656-1674.

Khan, M. L., & Idris, I. K. (2019). Recognise misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour & Information Technology*, *38*(12), 1194-1212.

Kiková, H. & Štrbová, E. (2025). Understanding subjective views on the perceived motivations for spreading hoaxes via a rigorous q sample framework: addressing core methodological questions. DOI 10.34135/mmidentity-2025-34 In: *Marketing Identit : The Power(s) of Communication*: *Conference Proceedings from the International Scientific Conference 11th -12th November 2025 Voderady*. ed. Bianka Francistyová, Lucia Furtáková, Monika Prostináková Hossov. Trnava: University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2025, pp. 374-388.

Kishor, J., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Kőváry Sólymos, K., Šlerka, J., Możański, M. (2025). *Platená nenávisť: Útoky na novinárov najviac sponzorovali politici na Slovensku a v Maďarsku, platformy nezakročili.* Investigatívne centrum Jána Kuciaka. (2025). https://www.icjk.sk/419/Platena-nenavist-Utoky-na-novinarov-najviac-sponzorovali-politici-na-Slovensku-a-v-Madarsku-platformy-nezakrocili

Kunert, J., & Thurman, N. (2019). The form of content personalisation at mainstream, transatlantic news outlets: 2010–2016. *Journalism Practice*, *13*(7), 759-780.

Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Götz, F. M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. Personality and Individual Differences, 223, 112115. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177

Laitinen, M. (2024). *Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET)*. Research Council of Finland. https://research.fi/en/results/funding/81344

Lee, M. K. (2018). Understanding perception of algorithmic decisions: Fairness, trust, and emotion in response to algorithmic management. *Big Data & Society, 5*(1). 2053951718756684. https://doi.org/10.1177/2053951718756684

Littrell, S., & Fugelsang, J. A. (2024). Bullshit blind spots: The roles of miscalibration and information processing in bullshit detection. *Thinking & Reasoning*, *30*(1), 49-78.

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., Kerr, J. R., Stieger, S., McClanahan, W. P., Drabot, K., He, J., & van der Linden, S. (2023).
The misinformation susceptibility test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods, 56*(3), 1863–1899. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., ... & van der Linden, S. (2024). The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods*, *56*(3), 1863-1899.

MESA10. (2023). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. In *To dá rozum: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Mikuláš, P. & Wojciechowski, Ł. P. (2015). Celebrity necromarketing: Nonliving celebrities in media communication. In: *Marketing Identity*: *Digital Life - part I.*. editors: Ľ. Čábyová, D. Petranová. Trnava: Faculty of Mass Media Communication, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2015, pp.192-207.

Mikuláš, P., & Spálová, L. (2023). *Digital resilience in the area of hybrid threats: Perception of concepts associated with the Ukrainian military conflict by Generation Z in Slovakia*. Communication Today, 14(2), 76–89.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Mirga, T. (2024). Dezinformácie v ére digitálnej transformácie: generatívna AI ako nástroj tvorby rizikového syntetického obsahu–prípadová štúdia a strategické riešenia. *ProInflow*, *16*(1), 33-95.

Molina, A. U., & Subias, M. H. (2024). Personalization of content in video-on-demand services: Insights from satisfaction over social media algorithms. *Revista ComHumanitas*, *15*(2), 175-187.

Murphy, G., de Saint Laurent, C., Reynolds, M., Aftab, O., Hegarty, K., Sun, Y., & Greene, C. M. (2023). What do we study when we study misinformation? A scoping review of experimental research (2016-2022). *Harvard Kennedy School Misinformation Review*.

Osatuyi, B., & Dennis, A. R. (2024). The strength of weak ties and fake news believability. *Decision Support Systems*, *184*, 114275.

Pathak, R., & Spezzano, F. (2024, June). Analyzing the Interplay between Diversity of News Recommendations and Misinformation Spread in Social Media. In *Adjunct Proceedings of the 32nd ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 80-85).

Pathak, R., Spezzano, F., & Pera, M. S. (2023). Understanding the contribution of recommendation algorithms on misinformation recommendation and misinformation dissemination on social networks. *ACM Transactions on the Web*, *17*(4), 1-26.

Perra, N., & Rocha, L. E. (2019). Modelling opinion dynamics in the age of algorithmic personalisation. *Scientific reports*, *9*(1), 7261.

Piduru, B. R. (2022). *Evaluating personalization algorithms in social media: Balancing user engagement and privacy*. Journal of Artificial Intelligence & Cloud Computing, 1(4), 1–5. https://doi.org/10.47363/JAICC/2022(1)194

Plaváková, B. (2023). Vláda sa mstí úradníkom, ktorí bojovali proti ruskej propagande. V hre sú milióny eur. In: Sme.6. dec. 2023. https://domov.sme.sk/c/23252927/propaganda-hybridne-hrozby-hoaxy-stat-zmeny.html?ref=av-center / [28.8.2025].

Radošinský, M., Najjar, S. & Wojciechowski, Ł. P. (2025). Online fraud: security challenges and preventiv measures for accommodation platform users. *Lumina* [electronic]. *19* (1), pp. 120-138 [print, online].

Roozenbeek, J., Maertens, R., & van der Linden, S. (2022). Susceptibility to misinformation is consistent across question framings and response modes and better explained by myside bias and partisanship than analytical thinking. Judgment and

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Szyszka, M., Wąsiński, A., Fabiś, A., & Buchwald, P. (2025). *Attitudes towards fake news from the perspective of the experience of adult Poles*. Communication Today. *16*(1), 172-189. https://doi.org/10.34135/communicationtoday.2025.Vol.16.No.1.12

Šramová, B., & Hamranová, A. (2022). Psychological and social risks of digitalization in adolescents. *Education and New Developments. Proceedings from END Conference*, Volume I., 256-258.

Štatistická ročenka - vysoké školy. Tabuľky z posledného spracovania údajov k 31. 10. 2025 (údaje o absolventoch za kalendárny rok 2025) Školy, fakulty, študujúci I., II. a III. stupňa úhrnom https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Štrbová, E. & Mišík, O. (2021). Interaktívna prezentácia produktov v digitálnom prostredí a jej kognitívne spracovanie. *Culturologica Slovaca*. *6*.(2), pp.. 5-25.

Taneja, A. K., & Tripathi, C. (2020). AI-powered recommender systems: Personalization and bias. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *11*(1), 1090-1094.

Tommasel, A., & Menczer, F. (2022, September). Do recommender systems make social media more susceptible to misinformation spreaders?. In *Proceedings of the 16th ACM Conference on Recommender Systems* (pp. 550-555).

Transparency International Slovensko. (2025). *Ako verejnoprávna STVR zavádza v správach koaličnú bodku*. https://transparency.sk

Wang, S. (2023). Factors related to user perceptions of artificial intelligence (AI)-based content moderation on social media. *Computers in Human Behavior*, *149*, 107971. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107971

Zarouali, B., Boerman, S. C., & de Vreese, C. H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale). *Telematics and Informatics*, *62*, 101607.

Zdút, M.(2023). Bývalý administrátor Facebooku polície Púchovský: Tri minúty po zverejnení príspevku mi volali, že ministrovi sa nepáči. In *DennikN,* 1. december 2023., online https://dennikn.sk/3708191/byvaly-administrator-facebooku-policie-puchovsky-tri-minuty-po-zverejneni-prispevku-mi-volali-ze-ministrovi-sa-nepaci/ [28.8.2025].

Zrnec, A., Poženel, M., & Lavbič, D. (2022). Users' ability to perceive misinformation: An information quality assessment approach. *Information Processing & Management*, *59*(1), 102739.

Personalizacja treści i jej skutki, problematyka dezinformacji i manipulacji.

Katarína Fichnová

1 Podstawy teoretyczne

1.1 Personalizacja a podejmowanie decyzji

Celem niniejszego rozdziału jest zidentyfikowanie potencjalnych powiązań między personalizacją treści na platformach społecznościowych a ryzykiem narażenia na dezinformację i manipulację. Personalizacja treści stała się, zwłaszcza w ostatnich latach, istotną funkcją platform cyfrowych, takich jak serwisy streamingowe, media społecznościowe oraz tzw. systemy wideo na żądanie (VOD). Obejmuje ona dostosowywanie rekomendacji treści na podstawie wcześniejszych zachowań użytkowników, ich preferencji, a także danych kontekstowych, co może zwiększyć zaangażowanie, zadowolenie i retencję użytkowników poprzez dostarczanie bardziej trafnych i aktualnych treści (Taneja & Tripathi, 2020; Piduru, 2022; Molina & Subias, 2024). Pomagają one również użytkownikom w znalezieniu istotnych informacji i nawiązaniu nowych relacji społecznych (Tommasel & Menczer, 2022). I choć świadomość istnienia algorytmów zwiększa postrzeganą użyteczność, jednocześnie nasila sceptycyzm i podkreśla potrzebę przejrzystych, kontrolowanych przez użytkownika systemów rekomendacji w celu utrzymania zaangażowania przy zachowaniu zaufania, co potwierdziło badanie Y. Huanga i L. Liu (2025).

Personalizacja może jednak mieć również znaczący wpływ na autonomię i swobodę podejmowania decyzji; algorytmy i personalizacja treści mogą prowadzić do subtelnej formy kontroli i manipulacji, która wpływa na postawy i zachowania konsumentów, ograniczając w ten sposób ich wybór (Cyrino; Fabriz, 2024). Według R. R. Cyrino i D. C. Fabriza (2024) do zidentyfikowanych praktyk należą manipulowanie wynikami wyszukiwania oraz segmentacja konsumentów na podstawie danych, co może prowadzić do nieetycznych praktyk i zmniejszenia przejrzystości platform. Badania J. Kunerta i N. Thurmana (2019) wskazują na zmiany w personalizacji treści w środowisku medialnym, gdzie na przykład w latach 2010–2016 wzrosła personalizacja na platformach mobilnych, podczas gdy spadło korzystanie z rekomendacji znajomych. Trendy te są związane z konwergencją i komodyfikacją platform rekomendujących treści, co rodzi pytania dotyczące selektywnej ekspozycji i ochrony danych osobowych. I choć wspomniane badania opierają się na danych sprzed ponad dekady, obecnie zaobserwowany trend jest nie tylko aktualny, ale także znacznie przyspiesza.

1.2 Personalizacja a fałszywe wiadomości, dezinformacja, manipulacja i inne zaburzenia informacyjne

Algorytmy personalizacji w mediach społecznościowych odgrywają również znaczącą rolę w rozpowszechnianiu fałszywych wiadomości, przede wszystkim poprzez mechanizmy rekomendacji

treści, które mogą prowadzić do zwiększonej personalizacji i tworzenia tzw. *baniek filtrujących* oraz *komór echa* (Perra & Rocha, 2019; Kulvinder et al., 2023)[1] .

Zjawiska te sprzyjają rozprzestrzenianiu się dezinformacji, ponieważ wyświetlają użytkownikom treści potwierdzające ich dotychczasowe poglądy, co ogranicza kontakt z różnorodnymi opiniami i faktami. Duże platformy internetowe, takie jak Instagram, TikTok czy YouTube, wykorzystują zaawansowane systemy rekomendacji, które mogą nieumyślnie lub celowo wzmacniać treści polaryzujące lub nieodpowiednie, w tym dezinformację. Zjawisko to budzi obawy dotyczące rozpowszechniania fałszywych wiadomości i naruszania prywatności użytkowników (Starke i in., 2025). Analiza dwóch zbiorów danych (Politifact FakeNewsNet i HealthStory FakeHealth) przeprowadzona przez R. Pathaka i in. (2023) wykazała, że nie wszystkie algorytmy rekomendacyjne są w równym stopniu podatne na rozpowszechnianie dezinformacji. Największy wpływ na rozpowszechnianie fałszywych informacji mają algorytmy oparte na popularności i relacjach sieciowych. Użytkownicy zidentyfikowani jako superspreaderzy mogą znacząco wpłynąć na działanie tych algorytmów, a tym samym na zakres rozpowszechniania dezinformacji w określonych sytuacjach

Według ustaleń autorów A. Tommasela i F. Menczera (2022), którzy testowali różne typy rekomendacji (proste: losowe, według popularności; zaawansowane: według sieci (topologii), według treści (tekstu), „friend-of-friends", faktoryzacja macierzowa), systemy rekomendacyjne pośrednio wpływają na rozprzestrzenianie się dezinformacji, jednak nie poprzez znaczne zwiększenie liczby osób rozpowszechniających, ale poprzez zmianę struktury sieci i interakcji. Największy wpływ ma topologia sieci (połączenia), a nie tylko liczba osób rozpowszechniających.

Badania autorów D. Chavalariasa, J.-P. Bouchauda i M. Panahia (2023) pokazują, że algorytmy zoptymalizowane pod kątem zaangażowania **zwiększają ekspozycję na negatywne treści i sprzyjają polaryzacji**. To z kolei kształtuje subiektywne postrzeganie rzeczywistości przez użytkowników (np. poczucie, że świat jest pełen konfliktów lub skrajności).

Wymienione badania wskazały na poważne zagrożenia związane z algorytmizacją platform. Jednym z proponowanych rozwiązań jest zapewnienie większej różnorodności wyników. Potwierdza to również badanie R. Pathaka i F. Spezzana (2024) analizujące wpływ różnych algorytmów rekomendacyjnych na Twitterze, które wykazało, że zwiększenie różnorodności rekomendowanych wiadomości może przyczynić się do **ograniczenia rozpowszechniania fałszywych informacji**. W szczególności systemy rekomendacji oparte na współpracy i treści zapewniają większą różnorodność w porównaniu z algorytmami opartymi na popularności lub sieci, co prowadzi do mniejszego rozprzestrzeniania się dezinformacji.

Oprócz technicznego podejścia do zwalczania dezinformacji poprzez reakcję algorytmiczną, jednym z kierunków badań nad rozwiązaniami jest również to, jak odbiorcy postrzegają tę reakcję, a także to, jak **postrzegają** samą **dezinformację** i czy w ogóle potrafią ją zidentyfikować.

Chociaż umiejętność korzystania z informacji jest standardowo uważana za jeden z czynników zwiększających zdolność rozpoznawania dezinformacji i innych zaburzeń informacyjnych (np. Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2021; Zou'bi, 2022; Mikuláš & Spálová, 2023; Szyszka, Wąsiński, Fabiś & Buchwald, 2025), jest to zjawisko bardziej złożone, obejmujące czynniki motywacyjne i osobowościowe (Janková, 2015; Kiková, Štrbová, 2025; Radošinský, Najjar & Wojciechowski, 2025 i in.). Obecne modele

[1] Na przykład badania potwierdziły (Baumann, Arora, Rahwan i Czaplicka, 2026), że wraz ze wzrostem ekspozycji treści dostosowanych do zainteresowań gwałtownie spada różnorodność znalezionych hashtagów.

umiejętności informacyjnych często nie potrafią jednak prawidłowo odróżnić informacji prawdziwych od fałszywych, co wskazuje na potrzebę ich ulepszenia oraz opracowania nowych strategii i metod identyfikacji dezinformacji (Kishor & Tater, 2025).

Na postrzeganie dezinformacji wpływają również zmiany technologiczne, zwłaszcza generatywna sztuczna inteligencja, która umożliwia tworzenie przekonujących i trudnych do rozpoznania treści wizualnych, takich jak filmy typu deepfake. Ludzie nie potrafią również niezawodnie rozróżniać tweetów: odróżnić tweeta wygenerowanego przez sztuczną inteligencję od tweeta napisanego przez człowieka (Spitale, Biller-Andorno i Germani, 2023). Ten postęp technologiczny zwiększa skalę manipulacji informacjami i powoduje potrzebę połączenia rozwiązań technologicznych, prawnych i intelektualnych w walce z rozprzestrzenianiem dezinformacji (Mirga, 2024). Pilną potrzebę znalezienia optymalnego rozwiązania w walce z dezinformacją dobrze ilustrują wyniki metaanalizy autorów G. Murphy i in. (2023), którzy zidentyfikowali zaledwie 3 artykuły naukowe w 2016 r., a w kolejnych latach odnotowali ich gwałtowny wzrost w 2020 r. (176), aż do roku 2020 (312).

W walce z dezinformacją istotny jest również fakt, w jakim stopniu odbiorcy są świadomi własnej zdolności do identyfikowania fałszywych wiadomości – w przypadku braku tej świadomości praktyka konsumpcji mediów i jej wpływ na procesy społeczne lub polityczne wydają się tym bardziej problematyczne.

Znaczenie samooceny potwierdza się również w kontekście edukacji, gdzie większa pewność co do poprawności wyuczonych odpowiedzi koreluje z lepszym zapamiętywaniem wiedzy (Hassmén, Hunt i in., 2002). Może to mieć również znaczenie dla umiejętności rozpoznawania dezinformacji, ponieważ dokładna samoocena może pomóc w identyfikacji niepewnych lub błędnych informacji, a tym samym poprawić zdolność ich rozpoznawania. K. S. Fort i H. C. Shulman (2024) badali „internal efficacy" (poczucie respondenta, że rozumie informacje i potrafi je oceniać), a ich ustalenia wykazały, że było ono pozytywnie związane z dokładnością rozpoznawania dezinformacji. Jednak powyższe ustalenia nie są w pełni zgodne z innymi badaniami. Postrzegana zdolność do rozpoznawania fałszywych informacji w sieciach społecznościowych w badaniu M. L. Khana i I. K. Idrisovej (2019) nie odpowiadała rzeczywistej zdolności do ich rozpoznawania. Do podobnych wniosków doszło również badanie S. Littrella i J. A. Fugelsanga (2024), które dodatkowo wskazało, że osoby o niskiej zdolności wykrywania pseudogłębokich dezinformacji często przeceniają swoje umiejętności, podczas gdy osoby o wysokiej zdolności, wręcz przeciwnie, je nie doceniają.

Zjawisko to sugeruje, że samoocena w zakresie rozpoznawania dezinformacji może być zniekształcona i niedokładna, co utrudnia skuteczną autorefleksję i doskonalenie tych umiejętności. Samoocenę zdolności rozróżniania prawdziwych i fałszywych informacji uwzględniliśmy jako jeden z badanych konstruktów również w naszych badaniach.

1.3 Postrzeganie reakcji algorytmicznej

Postrzeganie reakcji algorytmicznej jest złożonym zjawiskiem społeczno-technicznym, które obejmuje aktywny udział użytkowników, dynamikę informacji zwrotnej oraz jej wpływ na różnorodność treści i interakcje społeczne na platformach mediów społecznościowych. Wyniki badania autorstwa I. Stamenkovića i D. Aleksić (2023) pokazują, że większość respondentów (zwłaszcza studentów) zdaje sobie sprawę z personalizacji treści i filtrowania informacji za pomocą algorytmów mediów społecznościowych, jednak ich zrozumienie mechanizmów działania algorytmów jest często powierzchowne. Badanie wskazuje, że istnieje różnica między domyślnym „odczuciem" reakcji algorytmicznej a rzeczywistą wiedzą.

Postrzeganie reakcji algorytmicznej wiąże się z wiedzą użytkowników na temat algorytmów oraz ich zdolnością do rozpoznawania dezinformacji i reagowania na nią. W badaniu M. Chung, M. (2023) wyższy poziom wiedzy o algorytmach korelował z większą gotowością do podejmowania działań mających na celu korygowanie dezinformacji i wspieranie regulacji treści na platformach społecznościowych. Zależność ta różni się w badanych krajach (USA, Wielka Brytania, Korea Południowa i Meksyk), co wskazuje na różne postawy wobec algorytmów i ich wpływu na społeczeństwo. Zweryfikowany naukowo (Starke i in., 2025) pozytywny wpływ świadomości algorytmów podkreśla, zdaniem autorów badania, przede wszystkim znaczenie umiejętności algorytmicznych dla użytkowników platform internetowych. Zróżnicowane pomiary tego czynnika wskazały, że *„nie wystarczy jedynie poinformować użytkowników, że otrzymują wysoce spersonalizowane rekomendacje. Umiejętność korzystania z algorytmów musi wykraczać poza podstawową świadomość i obejmować również bardziej złożone aspekty systemów rekomendacji (RS)”* (ibid, s. 54-55). Wspomniani autorzy stwierdzili, że im niższe było zaufanie respondentów do platform mediów społecznościowych i im rzadziej korzystali z tych platform, tym częściej kwestionowali spersonalizowane rekomendacje. Ponadto wyniki pokazały, że starsi respondenci mieli większą skłonność do kwestionowania spersonalizowanych systemów rekomendacji. Podobnie S. Wang (2023) w badaniu przeprowadzonym na reprezentatywnej próbie respondentów w wieku od 18 do 65+ lat potwierdził, że użytkownicy, którzy mają większą wiedzę na temat moderacji algorytmicznej, paradoksalnie oceniają ją mniej pozytywnie, przy czym zaufanie odgrywa kluczową rolę pośredniczącą. Według wspomnianego badania postrzeganie moderacji jest jednocześnie pod wpływem innych czynników (np. ideologii, akceptacji algorytmów), co sugeruje, że spersonalizowane doświadczenia i wcześniejsze interakcje kształtują postawy wobec moderacji. Brak zaufania do algorytmów, zwłaszcza jeśli chodzi o dokładność i sprawiedliwość decyzji opartych na wcześniejszej aktywności użytkowników, potwierdziły również badania S. Heunga, L. Jianga i in. (2025).

Użytkownicy nie mają jednak wyłącznie negatywnego stosunku do algorytmów. W badaniu S. Jhavera i A. Q. Zhanga et al. (2023) spersonalizowana moderacja została uznana za przydatną. Jednocześnie jednak wskazano, że jest ona wymagająca, ponieważ wymaga aktywnego ustawiania filtrów i podejmowania decyzji dotyczących tego, jakie treści chcą oglądać. Badania tych autorów wykazały, że personalizacja (oparta na preferencjach i zachowaniu) zmienia postrzeganie odpowiedzialności przez respondentów – użytkownicy oczekują większej kontroli, ale jednocześnie krytykują platformy za przenoszenie „pracy moderatora” na nich.

Wspomniana niespójność postaw została również zilustrowana w badaniu M. K. Lee (2018), w którym potwierdzono, że reakcja algorytmiczna wywołuje mieszane emocje – kojarzy się z obiektywnością, ale także z dehumanizacją i brakiem intuicji.

Badania są zgodne co do tego, że postrzeganie moderacji algorytmicznej jest silnie uzależnione od indywidualnych doświadczeń użytkownika (np. wcześniejszej aktywności, konkretnych preferencji, preferowanych poglądów politycznych i ideologii, wieku oraz innych czynników). Personalizacja wprawdzie zwiększa poczucie kontroli, ale jednocześnie powoduje spadek zaufania oraz obawy dotyczące uczciwości i przejrzystości algorytmów. W niniejszym badaniu postanowiliśmy zbadać, w jaki sposób powyższe kwestie wiążą się z postrzeganiem i identyfikowaniem dezinformacji.

2 Badanie naukowe

2.1 Cele i problemy badawcze

Problemy badawcze określiliśmy w następujących obszarach:

Umiejętność rozpoznawania dezinformacji:

RQ1.1: Jaki jest postrzegany przez studentów szkół wyższych w Republice Słowackiej – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej – poziom wykrywalności dezinformacji w mediach?

RQ1.2: Jaki jest poziom postrzeganej przez studentów uczelni wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej – zdolności do identyfikacji dezinformacji?

RQ1.3: Czy istnieje istotna różnica między subiektywnie ocenianym poziomem umiejętności rozpoznawania dezinformacji wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej – a zbiorczą grupą respondentów z poprzedniego badania Y. Kyrychenko i in. (2025)?

RQ1.4: Jaki jest obiektywnie zmierzony poziom umiejętności rozpoznawania dezinformacji wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej?

RQ1.5: Czy istnieje istotna różnica między zmierzonym poziomem umiejętności rozpoznawania dezinformacji a subiektywną oceną tego poziomu wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej?

Postrzegana algorytmizacja i personalizacja

RQ2: Czy istnieje istotny związek między samooceną umiejętności rozróżniania fake news i dezinformacji a zgłaszanymi przypadkami zetknięcia się z dezinformacją?

RQ3: Czy istnieje istotny pozytywny związek między ogólną postrzeganą personalizacją (PPI)[2] a postrzeganym kontaktem z dezinformacją rozpowszechnianą w mediach wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej?

RQ3.1 Czy istnieje istotny pozytywny związek między postrzeganą reakcją algorytmiczną (PAR)[3] , a postrzeganym kontaktem z dezinformacją rozpowszechnianą w mediach wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej?

RQ3.2 Czy istnieje istotna pozytywna zależność między postrzeganą jednolitością opinii (ECHO) a postrzeganym kontaktem z dezinformacją rozpowszechnianą w mediach wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej?

Staraliśmy się odpowiedzieć na wszystkie pytania badawcze w oparciu o wskaźniki statystyczne, a jednocześnie wykorzystaliśmy wizualizacje. Wyniki przedstawiamy w odpowiednim rozdziale.

2.2 Operacjonalizacja zmiennych, metody i procedura

2.2.1 Metody identyfikacji zmiennych

W badaniu wykorzystaliśmy kilka metod. Wszystkie zostały zebrane w formularzu rozesłanym online na zbiorcze adresy e-mail studentów za pośrednictwem linku do formularza. Kwestionariusz był wypełniany przez studentów anonimowo. Do identyfikacji danych demograficznych wykorzystaliśmy kwestionariusz zawierający zarówno pytania zamknięte, jak i półzamknięte. Kwestionariusz składał się z kilku części, które podzieliliśmy na sekcje.

a) Postrzeganą reakcję algorytmiczną (PAR) oraz postrzeganą jednolitość opinii (tzw. postrzegane echo chambers, ECHO) zidentyfikowaliśmy za pomocą autorskiego kwestionariusza (*Indeks Postrzeganej Personalizacji* (PPI)), którego koncepcja opierała się na podobnych narzędziach, które były inspiracją

[2] Wskaźnik postrzeganej personalizacji (Perceived Personalization Index)
[3] Wskaźnik postrzeganej responsywności algorytmicznej

przy tworzeniu naszej metody (np. autorzy B. Zarouali, S. C. Boerman et al., 2021)[4] . Inwentarz składał się z 10 stwierdzeń, po 5 dla każdego z dwóch podwymiarów (wymiar PAR[5] – postrzegana responsywność algorytmiczna oraz wymiar ECHO – postrzegana jednolitość opinii). Każde stwierdzenie respondenci oceniali w pięciostopniowej skali. Niektóre pozycje, zgodnie ze standardami metodologicznymi, były odwrócone. Wynikowe wskaźniki obliczyliśmy jako średnie. Wewnętrzna spójność PAR jest akceptowalna/dobra. Wartość 0,8827 uważa się za bardzo dobrą i znacznie przekracza powszechnie akceptowaną granicę 0,70. Oznacza to, że pozycje tworzące ten wskaźnik są ze sobą bardzo spójne i rzetelnie mierzą tę samą podstawową koncepcję. Podobnie wewnętrzna spójność drugiego indeksu kwestionariusza, tzw. ECHO, jest również akceptowalna/dobra. Wartość 0,7970 jest równie bliska granicy 0,80, co wskazuje, że również pozycje tego indeksu są wystarczająco spójne i wiarygodne. Oba wskaźniki, postrzegana reakcja algorytmiczna (PAR) i postrzegana jednolitość opinii (ECHO), wykazują dobrą do bardzo dobrej spójność wewnętrzną; można stwierdzić, że mierzą to, co miały mierzyć, i są wiarygodnymi konstruktami do dalszych analiz.

b) Zdolność rozróżniania prawdziwych i fałszywych nagłówków wiadomości zidentyfikowaliśmy za pomocą standardowego testu o nazwie *Misinformation susceptibility test* (MIST) autorstwa R. Maertensa, F. M. Götza i in. (2024); J. Roozenbeek i in. (2022). Kwestionariusz ten został pierwotnie opracowany jako 100-punktowy, a później przeszedł szereg modyfikacji. Znane są moduły zawierające 8, 16 i 20 pozycji. My samodzielnie zmodyfikowaliśmy wersję zawierającą 20 pozycji tak, aby zawierała również konteksty werbalne i odzwierciedlała bardziej aktualną scenę medialną na Słowacji (szczegółowo Fichnová, Wojciechowski, Štrbová, 2026). Zastosowana wersja zawierała 10 fałszywych i 10 prawdziwych nagłówków wiadomości. Aby zapobiec niepożądanemu efektowi kolejności w pozycjach, rotowaliśmy zarówno pozycje, jak i kolejność podanych opcji. Rotacja została zrealizowana poprzez fizyczne wykonanie mutacji formularza – ponieważ nie były dostępne techniczne możliwości automatycznej rotacji. Punktacja zgodna z oryginalnym testem została przeprowadzona w taki sposób, że za każdą pozycję zaznaczoną w wiadomości respondenci otrzymywali punkt. Maksymalna liczba punktów, jaką mógł uzyskać respondent, wynosiła 20.

c) *pozycja samoocenowa – skala,* której celem jest uzyskanie wskaźnika metapoznania związanego z rozpoznawaniem fałszywych wiadomości (pierwotnie zaproponowana w: C. R. Kyrychenko i in., 2025, s. 113176).

d) W badaniu wykorzystaliśmy również zmienne kontrolne: *zgłaszany przez respondentów kontakt z dezinformacją*, który służył jako wskaźnik postrzeganego kontaktu z dezinformacją. Uwzględniliśmy również *samoocenę aktywności* na platformach społecznościowych. Oba wskaźniki zostały opracowane specjalnie na potrzeby niniejszego badania i poddane skalowaniu.

2.2.2 Metody analizy zmiennych

Uzyskane dane przetworzyliśmy w edytorze tabel Excel oraz programie statystycznym SPSS. Niektóre wizualizacje zrealizowaliśmy również za pomocą języka programowania Python. Zastosowaliśmy podejścia statystyki opisowej (AM, sd, min., max., modus, mediana) oraz indukcyjnej (testy rozkładu

[4] Skala AMCA była dość solidna i obejmowała łącznie aż cztery wymiary: 1) świadomość użytkowników na temat filtrowania treści, 2) świadomość użytkowników na temat automatycznego podejmowania decyzji, 3) świadomość użytkowników na temat współdziałania algorytmu i człowieka oraz 4) świadomość użytkowników na temat kwestii etycznych.
[5] Postrzegana responsywność algorytmów

normalnego, testy istotności różnic – parametryczne i nieparametryczne oraz współczynniki korelacji, np. test t, współczynnik korelacji Supermana, χ^2 (chi-kwadrat), V Cramera, test U, analiza korespondencji).

2.3 Populacja badawcza

Wychodząc od sformułowanych problemów badawczych, na potrzeby realizacji badania wyznaczyliśmy populację docelową: studentów szkół wyższych i uniwersytetów na Słowacji**.** W momencie pisania niniejszego artykułu oficjalne dane dotyczące liczby studentów na rok akademicki 2025/2026 nie były jeszcze w pełni dostępne (dane są publikowane stopniowo w ciągu roku na stronach Urzędu Statystycznego SR lub Ministerstwa Edukacji, Nauki, Badań Naukowych i Sportu SR). W związku z tym opieraliśmy się na najnowszych dostępnych danych statystycznych, które obejmują rok akademicki 2024/2025. Dane wskazują, że na słowackich uczelniach wyższych studiowało łącznie 142 813 studentów, wśród których 57% stanowiły kobiety (MŠVVaM SR, 2025). Kierunek studiów „media i komunikacja (Media and Communication Studies)" obejmuje różne programy (licencjackie, magisterskie, doktoranckie) na wielu uczelniach wyższych na Słowacji. Kierunek ten można studiować na wielu uczelniach wyższych i uniwersytetach: na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie oraz na Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze w ramach wydziałów filozoficznych, a także na odrębnych wydziałach poświęconych tej dziedzinie na Uniwersytecie Cyryla i Metoda w Trnawie oraz na Paneuropejskiej Uczelni Wyższej. Kierunek ten jest również reprezentowany na Katolickim Uniwersytecie w Ružomberku, Uniwersytecie w Prešovie oraz Uniwersytecie w Żylinie, do niedawna (na nieistniejącym już) Wydziale Nauk Humanistycznych, a obecnie w Instytucie Mediamatyki Dziedzictwa Kulturowego. Dokładnej liczby studentów nie można uzyskać na podstawie zasad budżetowych uczelni, które podają łączną liczbę 2609 studentów. Wychodząc od tej wielkości populacji, za pomocą odpowiedniego wzoru ustaliliśmy wymaganą wielkość próby (N=334 respondentów). Kwestionariusz rozdaliśmy łącznie 864 studentom wyżej wymienionych uczelni. Odsetek zwrotów kwestionariuszy był niski, w wyniku czego w próbie mieliśmy tylko 144 respondentów (z czego 115 to kobiety, 28 to mężczyźni, a 1 osoba wybrała opcję „inne"). Ich średni wiek wynosił 22 lata i 4 miesiące. W komunikacji marketingowej ta kategoria wiekowa jest obecnie kojarzona z określeniem pokolenie Z. Niektóre wskaźniki demograficzne próby przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1: Wybrane wskaźniki demograficzne próby**.**

	%		
Średni wiek respondentów	22 lata 4 miesiące	kobiety	79,86
		mężczyzna	19,44
N =	144	Inne / osoba niebinarna	0,69
Region Bańsko-Bystrzycki	8,33		
Kraj Bratysławski	6,25	słowacki	81,9
Kraj Koszycki	1,39	ukraiński	10,4
Kraj Nitrzański	40,28	węgierski	2,78
Region Preszów	7,64	rosyjski	4,17
Kraj trenecki	8,33		
Kraj Trnawski	14,58	miasto	52,08
Mieszkam na stałe poza Słowacją	8,33	miasto wojewódzkie	9,03
Kraj Żylinski	4,86	gmina	38,89

Źródło: badania własne

Tak skonstruowany zbiór ma pewne ograniczenia, które ograniczają możliwość uogólnienia wyników. Nieznaczna przewaga dziewcząt odpowiada ich ogólnie większemu zainteresowaniu tym kierunkiem

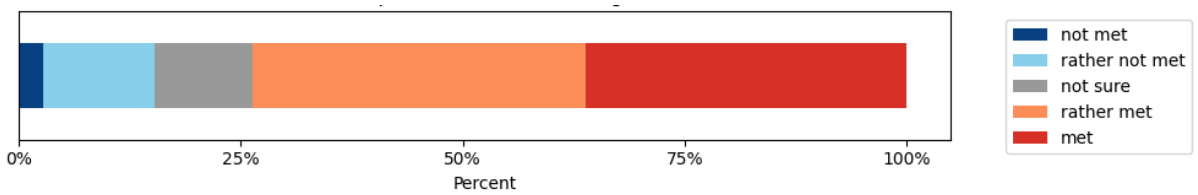
studiów i jest zgodna z ich udziałem w tej kohorcie populacyjnej. W próbie przeważają również respondenci z regionów Nitra i Trnava, podczas gdy region Koszyce jest reprezentowany tylko w niewielkim stopniu. Wynika to z mniejszej liczby zwrotów kwestionariuszy z uniwersytetów w Prešovie i Żylinie. Reprezentacja miast i gmin jest stosunkowo zgodna z rzeczywistym rozkładem w populacji. Również mniejszości są reprezentowane (z wyjątkiem polskiej), a biorąc pod uwagę sytuację rosyjskiej agresji na Ukrainie, wśród studentów znajduje się również większy odsetek respondentów posługujących się językiem ukraińskim, którzy znaleźli schronienie na Słowacji. Próba badawcza dobrze reprezentuje więc w niektórych aspektach populację studentów studiów medialnych na Słowacji, a w innych nieco mniej (reprezentacja uniwersytetów i regionów). Bierzemy to pod uwagę przy interpretacji wyników.

2.4 Analiza i interpretacja wyników

2.4.1 Odnotowywanie i rozpoznawanie fake news przez respondentów w badanej próbie – podstawowe informacje opisowe

Uzyskane dane poddaliśmy analizie statystycznej opisowej i interwencyjnej. W pierwszej fazie badaliśmy, na jakim poziomie znajduje się postrzegana przez respondentów częstotliwość występowania dezinformacji w mediach. Respondenci z badanej grupy, zgodnie z wynikami badań innych autorów (np. ACMA, 2025; Eurobarometer, 2025) zgłaszają **stosunkowo wysoki poziom dezinformacji na platformach społecznościowych w ciągu ostatniego półrocza** (**R1.1**). Według ich własnych zgłoszeń z dezinformacją zetknęło się łącznie 73,61% respondentów, z czego tylko część wyraziła to jednoznacznie (36,11%). Bardzo podobne dane podali również respondenci badania przeprowadzonego w Australii w 2025 r. (ACMA[6] , 2025), z których łącznie 72% zgłosiło, że spotkało się z dezinformacją w Internecie w ciągu ostatnich 6 miesięcy. Jest to nieco więcej niż wykazał Eurobarometr, który ustalił, że 66% respondentów uważa, iż w ciągu ostatnich siedmiu dni przynajmniej raz zetknęło się z dezinformacją i fałszywymi wiadomościami.
W sumie 11,11% respondentów i respondentek naszego badania nie było pewnych, czy zetknęło się z dezinformacją, a 15,28% wyraziło pewien stopień przekonania, że nie zetknęło się z dezinformacją (z czego 2,78% nie zetknęło się, a 12,50% prawdopodobnie nie zetknęło się). Wyniki przedstawiono na wykresie 1.

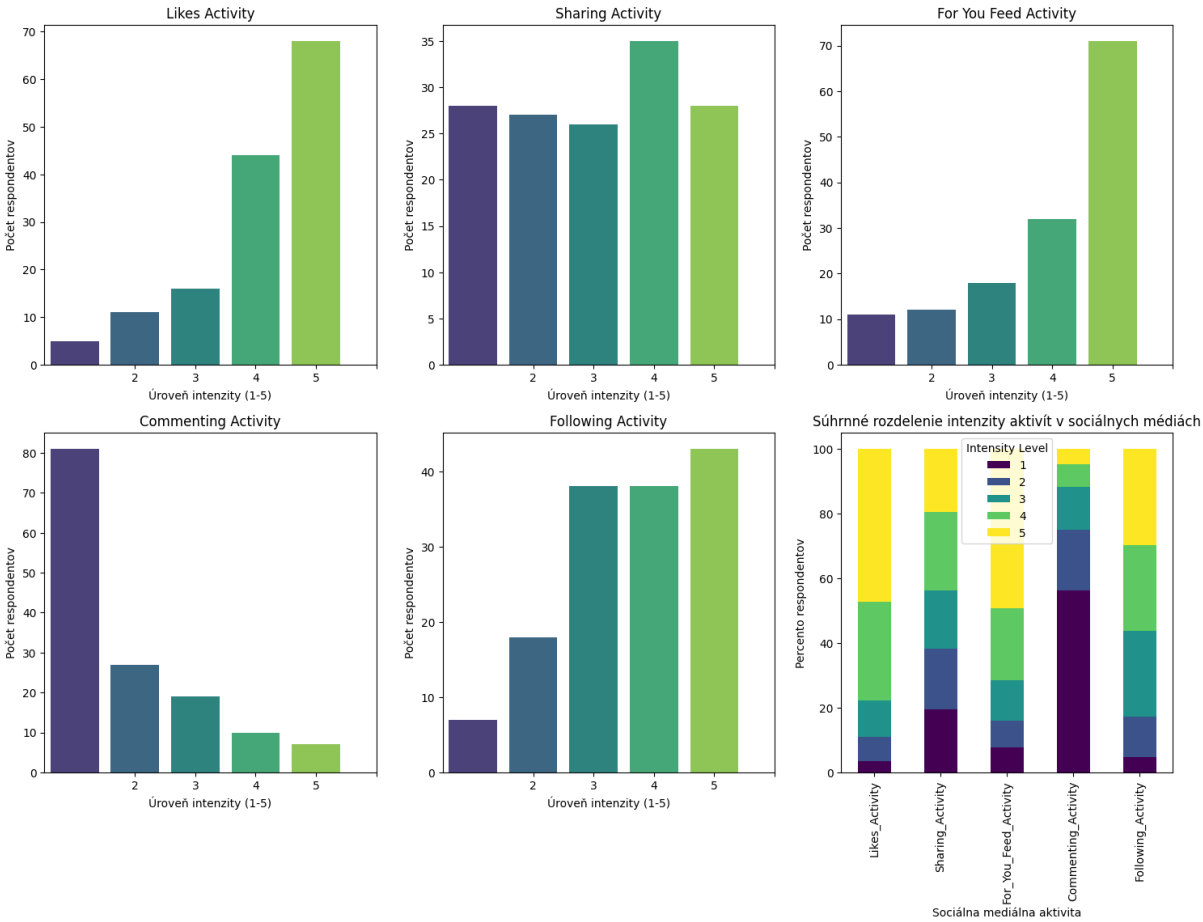
Wykres 1: Rozkład odpowiedzi według pytania dotyczącego zgłoszeń respondentów – studentów studiów medialnych na Słowacji – dotyczących zetknięcia się z dezinformacją w ciągu ostatnich 6 miesięcy.



Legenda: not met = nie spotkałem/am, rather not met = raczej nie spotkałem/am, not sure = nie jestem pewien/pewna, rather met = raczej spotkałem/am, met = spotkałem/am
Źródło: badania własne

Wykres 2: Rozkład odpowiedzi według pozycji dotyczącej zgłoszeń respondentów na temat ich aktywności i intensywności tych działań w mediach społecznościowych.

[6] Raport Australijskiego Urzędu ds. Komunikacji i Mediów



Legenda: Likes Activity = polubienia; Sharing Activity = udostępnianie; For You Feed Activity = sekcja „Dla Ciebie"; Commenting Activity = komentowanie; Following Activity = obserwowanie; poziom intensywności = level of intensity; aktywność w mediach społecznościowych = social media activity. **Skala:** aktywność dla mnie: 1 = nie jest typowa; 2 = raczej nie jest typowa; 3 = nie można powiedzieć, czy jest typowa, czy nie; 4 = raczej jest typowa; 5 = jest typowa
Źródło: badania własne

Tabela 2: Wyniki analizy związku między aktywnością w mediach społecznościowych a spotkaniem się z dezinformacją

Zmienna zachowania	Współczynnik Spearmana	Wartość p	p < 0,05	Siła związku
Likes Activity (Lajki)	-0,0223	0,7909	n.s.	Bardzo słaby/brak
Aktywność udostępniania	-0,1374	0,1005	n.s.	Słaby
Aktywność w sekcji „Dla Ciebie" (For You Feed)	-0,0208	0,8049	n.s.	Bardzo słaby/brak
Aktywność komentowania (Komentowanie)	-0,078	0,3527	n.s.	Bardzo słaba/brak
Aktywność obserwowania	-0,0303	0,7189	n.s.	Bardzo słaby/brak

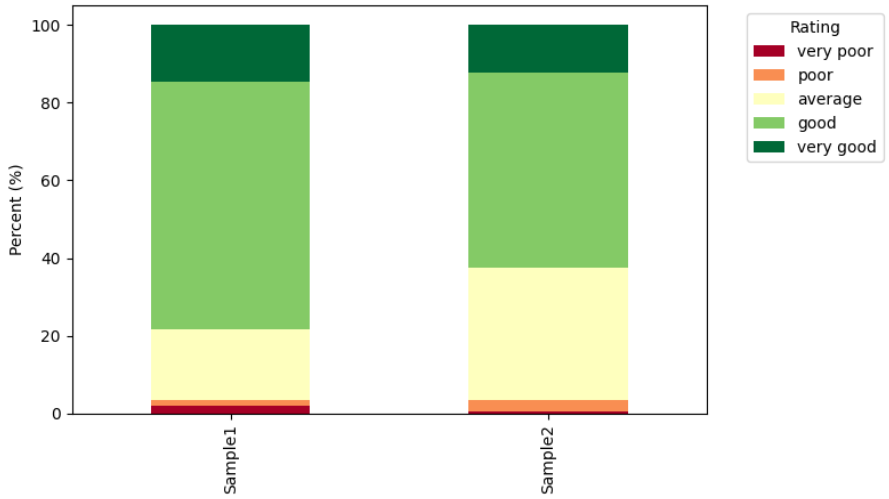
Legenda: n.s. = wynik nieistotny statystycznie
Źródło: badania własne

Większość respondentów odnotowuje zatem kontakt z dezinformacją, a znacznie mniejsza część, według własnych słów, nie spotkała się z nią.

W kwestionariuszu uwzględniliśmy również tzw. zmienną kontrolną – aktywność w sieciach społecznościowych (patrz wykres 2). Jak wynika z tabeli 2, dla wszystkich analizowanych aktywności w mediach społecznościowych (polubienia, udostępnienia, For You Feed, komentarze, obserwowanie) obowiązuje zasada, że: wartość P jest we wszystkich przypadkach znacznie wyższa niż 0,05. Oznacza to, że żadna z obserwowanych zależności nie jest statystycznie istotna przy standardowym poziomie istotności. Współczynnik korelacji Spearmana we wszystkich badanych przypadkach oscyluje bardzo blisko zera (lub nieco poniżej niego), co wskazuje na bardzo słabą lub żadną zależność monotoniczną. Siła związku jest zatem konsekwentnie oceniana jako „Bardzo słaba/brak" lub „Słaba".
W oparciu o powyższe stwierdzamy, że w tym zbiorze danych nie znaleziono statystycznie istotnej zależności monotonicznej między tymi konkretnymi typami zachowań w mediach społecznościowych a napotkaniem dezinformacji.
Większość respondentów z badanej przez nas grupy studentów i studentek słowackich uczelni wyższych na kierunkach związanych z komunikacją medialną **jest przekonana o swojej zdolności do odróżniania fałszywych wiadomości od prawdziwych** (**RQ1.2**) – w samoocenie 63,89% respondentów przyznaje drugą najwyższą ocenę (4) (najwyższą ocenę (5) przyznaje 14,58%). Średni wynik dla grupy wynosi 3,785 (z odchyleniem standardowym = 0,75), bardziej szczegółowe dane przedstawiamy w tabeli 3. Wyniki te zasadniczo odpowiadają danym z badania Y. Kyrychenko i in. (2025, s. 113177). W jej próbie tę opcję wybrało 50% wszystkich ankietowanych, przy czym 12,30% stwierdza, że ich zdolność do rozróżniania wiadomości jest bardzo dobra (poziom 5). Podobnie jak w jej badaniu, tak i w naszym zbiorze tylko bardzo niewielka część respondentów nie wierzy w tę umiejętność (0,51% vs. 2,08%).
Poziom umiejętności identyfikowania dezinformacji przedstawiamy na wykresie 3, gdzie podano procentowy rozkład ocen w obu grupach. Zbiór 1 (studenci kierunków mediów i komunikacji) zawiera wyższy odsetek ocen „dobrze", podczas gdy w Zbiorze 2 (zbiór zagregowany z badania Y. Kyrychenko et al. (2025)) wyższy jest również odsetek ocen „przeciętnie".
Nasze ustalenia są również zgodne z szeroko zakrojonymi badaniami przeprowadzonymi w populacji niemieckiej i brytyjskiej, gdzie badania K. P. Arina, D. Mazrekaja i M. Thuma (2023) poparła pogląd, że jednostki mają pewną metapoznawczą wyobrażenie o swojej zdolności do odróżniania prawdy od kłamstwa (chociaż zdolność ta nie jest doskonała i dochodzi do „przypadkowego udostępniania"). W obu krajach lepiej wykrywać fałszywe wiadomości potrafili respondenci o wysokich dochodach oraz starsi respondenci.

Różnicę w rozkładzie ocen między grupami zbadano za pomocą testu niezależności chi-kwadrat. Wynik wykazał statystycznie istotną różnicę między grupami ($\chi^2(4) = 25{,}12$, $p < 0{,}001$). W celu zidentyfikowania kategorii przyczyniających się do tej różnicy przeanalizowano również znormalizowane reszty. Największe odchylenia pojawiły się w kategoriach „przeciętna" (SR = −3,28), „bardzo słaba" (SR = 2,63) oraz „dobra" (SR = 2,34) w zbiorze 1, co wskazuje na istotnie niższy odsetek ocen „przeciętna" oraz wyższy odsetek ocen „dobra" i „bardzo słaba" w porównaniu z wartościami oczekiwanymi.

Wykres 3: Rozkład samooceny rozpoznawania fałszywych wiadomości według próbek



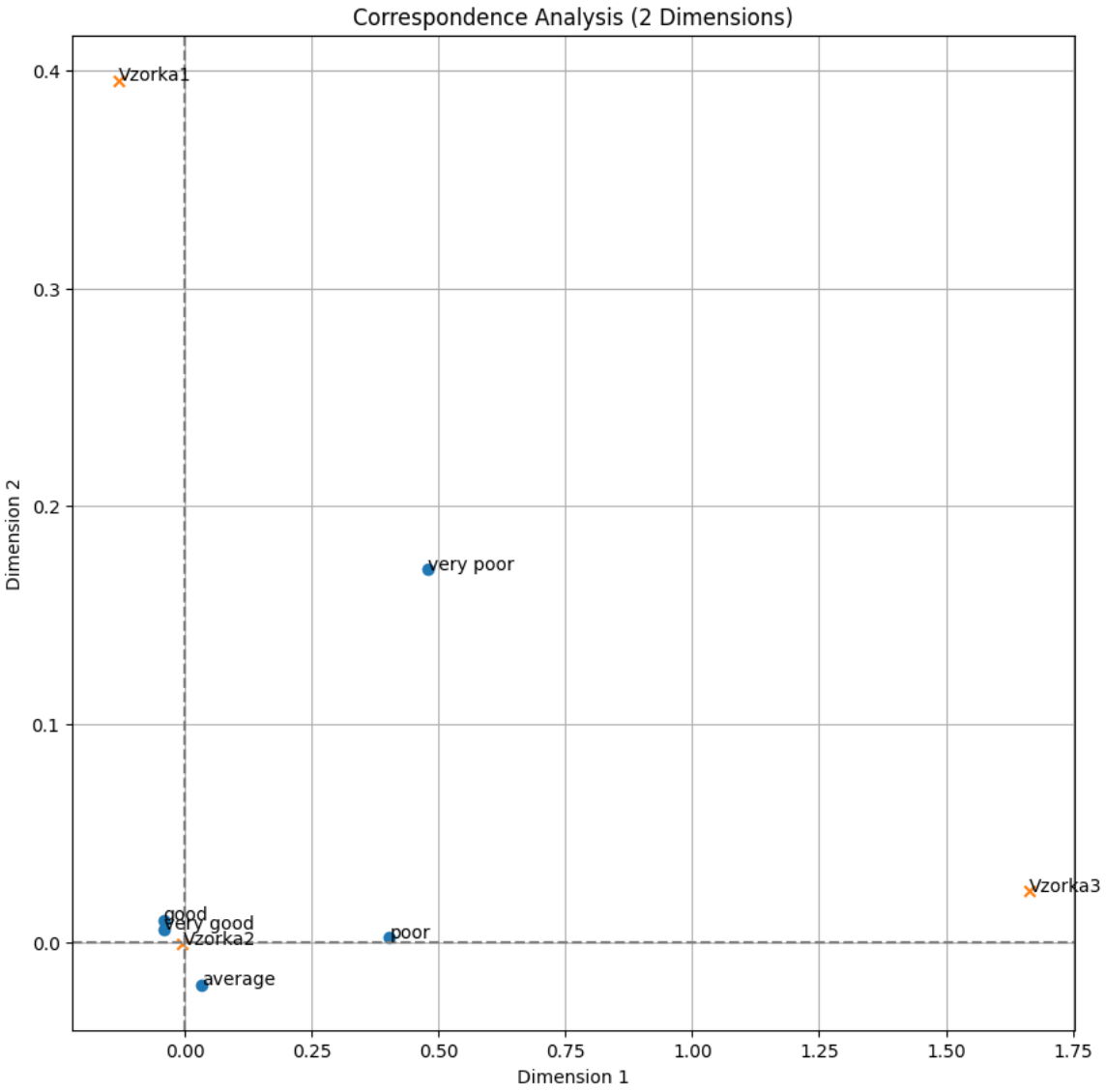
Legenda: Próbka 1 = Zbiór 1 = studenci MS w SR; Próbka 2 = Zbiór 2 = zbiór zagregowany i jego wyniki z badań Y. Kyrychenko et al. (2025); bardzo słabo = bardzo słabo, słabo = słabo, średnio = średnio, dobrze = dobrze, bardzo dobrze = bardzo dobrze
Źródło: opracowanie własne – dane z tabeli 3

Tabela 3: Wyniki samooceny respondentów dotyczące postrzeganej zdolności do odróżniania fałszywych i prawdziwych wiadomości.

Poziomy	**N1 /[%]**	**oczekiwane**	**Standaryzowana resztka**	**N2 /[%]**	**oczekiwane**	**Standaryzowana resztka**
Bardzo słaba	3 /[2,08%]	0,74	*2,63*	338 /[0,51%]	340,26	*-0,12*
Słaba	2 /[1,39%]	4,42	*-1,15*	2035 /[3,07%]	2032,58	*0,05*
Średnia	26 /[18,06%]	48,97	*-3,28*	22549 /[34,04%]	22526,03	*0,15*
Dobra	92 /[63,89%]	72,16	*2,34*	33174 /[50,08%]	33193,84	*-0,11*
Bardzo dobra	21 /[14,58%]	17,72	*0,78*	8146 /[12,30%]	8149,28	*-0,04*
χ^2 (chi-kwadrat)	**25,1235**					
wartość p	**4,75133E-05**					
df	*4*					
Współczynnik V Craméra	**0,02**					
Wyniki testu U	Próba 1 = 3,875; Próba 2 = 3,7058; U = **0,00;** Z = **-2,6112**					
Wartości p testu U	Jednostronny: **0,004512;** Dwustronny: **0,009023**					

Legenda: N1 = 144, tj. Zbiór 1 – studenci studiów magisterskich na Słowacji, N2 = 66 242: tj. Zbiór 2 – zbiorczy zbiór z badań Y. Kyrychenko et al. (2025)
Źródło: badania własne i porównanie z badaniami Y. Kyrychenko i in. (2025, s. 113177)

Wykres 4: Postrzegana zdolność do odróżniania fałszywych i prawdziwych wiadomości w zbiorach według analizy korespondencyjnej.



Legenda: „Próba 1" = Zbiór 1, studenci studiów magisterskich w Słowacji, „Próba 2" = Zbiór 2, zbiór zagregowany i jego wyniki z badań Y. Kyrychenko i in. (2025), Zbiór 3 = obliczenia pomocnicze na potrzeby stworzenia wykresu analizy korespondencyjnej, który wymaga więcej niż dwóch zestawów danych.
Źródło: opracowanie własne – dane z tabeli 3

Ponieważ oceny miały charakter skali porządkowej, różnicę między grupami przeanalizowano również za pomocą testu U Manna–Whitneya. Wyniki wskazują, że Zbiór 1 uzyskał nieco wyższą ocenę (AM = 3,8750) w porównaniu ze Zbiorem 2 (AM = 3,7058). Test U Manna-Whitneya wykazał statystycznie istotny wynik, U = 0,00, p = 0,009.

Zbiór 1 (na wykresie 4 oznaczony jako „Próbka 1") jest najbliżej powiązany z kategoriami „dobry", „bardzo dobry" i „przeciętny" (jego punkty na wykresie znajdują się fizycznie najbliżej tych kategorii). Wskazuje to, że Zbiór 1 zawiera głównie pozycje lub obserwacje, które należą do tych wyżej ocenianych kategorii. Z drugiej strony, zbiór ten jest jednocześnie najmniej powiązany z kategoriami „bardzo złe" i „złe" (na wykresie wskazuje na to większa odległość). Zbiór 2 („Próba 2") znajduje się bardzo blisko początku, co wskazuje, że jest on bardziej zharmonizowany ze średnim rozkładem we wszystkich kategoriach lub mniej zróżnicowany niż Zbiór 1. Można zatem stwierdzić, że Zbiór 1 reprezentuje respondentów, którzy wykazują silną skłonność do pozytywnych wyników lub wyższych samoocen

jakości, zwłaszcza w zakresie „dobry" i „bardzo dobry", a znacznie rzadziej w niżej ocenianych kategoriach. Zbiór 2 znajduje się bardzo blisko początku (0,0) wykresu. Wynik ten jest dość kluczowy, biorąc pod uwagę fakt, że jeśli punkt znajduje się blisko początku na biplocie analizy korespondencyjnej, oznacza to, że nie ma on silnego związku z konkretną kategorią bardziej niż z innymi. Jego rozkład w poszczególnych kategoriach jest bardzo podobny do średniego rozkładu wszystkich zbiorów łącznie. Jest mniej wyraźny lub charakterystyczny w porównaniu ze zbiorami, które znajdują się dalej od punktu początkowego (takimi jak „Próbka 1" i „Próbka 3"). Podczas gdy Zbiór 1 wykazywał wyraźny związek z kategoriami „dobry" i „bardzo dobry", a Zbiór 2 nie wykazuje silnego skłonu w kierunku żadnej konkretnej kategorii. Jego wartości w całym spektrum od „bardzo złego" do „bardzo dobrego" prawdopodobnie bardziej odpowiadają ogólnym proporcjom. Zbiór 2 stanowi próbkę, której rozkład w kategoriach ocen jest bardzo zbliżony do średniego lub ogólnego rozkładu wszystkich.
Na podstawie powyższych analiz można stwierdzić, że (**RQ1.3**) **istnieje statystycznie istotna różnica między postrzeganym przez studentów** uczelni wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej **– poziomem umiejętności rozpoznawania dezinformacji a zbiorczą grupą respondentów** z Y. Kyrychenko i in. (2025) z poprzednich badań.

Oprócz subiektywnej oceny poziomu umiejętności rozpoznawania dezinformacji zidentyfikowaliśmy również rzeczywistą wydajność w zakresie tej umiejętności za pomocą rzetelnej i trafnej metody MIST (Roozenbeek et al., 2022; Maertens, Götz i in., 2024) wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej. (**RQ1.4**) Stwierdziliśmy **średni wynik 14,15** (sd=3,24, mediana 14), co jest wynikiem znacznie niższym niż oczekiwano w świetle badań przeprowadzonych za granicą z wykorzystaniem tej samej metody. Na przykład R. Maertens i in. (2023) podają średni wynik 15,71 (sd = 3,35); J. Baron i in. (2022) podają wyniki w przedziale 15–17.

Tabela 4: Wyniki statystyki opisowej i indukcyjnej dla samooceny umiejętności identyfikowania dezinformacji – obiektywny test tej umiejętności w grupie słowackich studentów.

	Samoocena	**MIST-20 transponowany**	**MIST-20**
AM	3,88	3,90	14,15
sd	0,75	0,83	3,24
min.	1	2	6
maks.	5	5	20
mediana	4	4	14
modus	4	4	13
Wartości p testu t		5,68356E-75	

Źródło: badania własne

W celu przeprowadzenia dalszej analizy mającej na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze RQ1.5, czy istnieje istotna różnica między zmierzoną zdolnością do rozpoznawania dezinformacji a subiektywną oceną tej zdolności wśród studentów szkół wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej – najpierw obliczyliśmy tzw. *wskaźnik przeceniania własnych umiejętności* (jako różnicę między samooceną a obiektywnym wynikiem). Stwierdziliśmy, że tylko

39,58% studentów i studentek realistycznie oceniło swoje umiejętności, z ogólnej liczby 30,55% przecenia swoje umiejętności, a aż 42% je nie docenia.
Po przetestowaniu danych testem na identyfikację normalności rozkładu (test Shapiro-Wilka) wyniki wykazały, że w naszej próbie respondentów badane zmienne nie mają rozkładu normalnego (dla wyniku MIST20 wartość p = 0,0067 < 0,05; dla samooceny umiejętności identyfikacji dezinformacji p-wartość = 0,0000 < 0,05). Chociaż w przypadku dużych zbiorów (ponad 30) respondentów można zastosować jedynie parowy test t, zdecydowaliśmy się przeprowadzić obie wersje analizy – za pomocą testu parametrycznego i nieparametrycznego. Test Wilcoxona dla danych parowych wykazał, że istnieje statystycznie istotna różnica między zmierzoną a postrzeganą przez samych respondentów zdolnością do identyfikacji dezinformacji (p < 0,05).Wskazuje to, że **studenci szkół wyższych średnio nie doceniają swojej zdolności do identyfikowania dezinformacji**, ponieważ ich zmierzony wynik jest wyższy niż to, jak sami siebie oceniają. Do porównania obiektywnie zmierzonego i subiektywnie postrzeganego poziomu umiejętności identyfikowania dezinformacji zastosowano również test t dla par. Wyniki wykazały statystycznie istotną różnicę między obiektywnym (AM = 14,15, SD = 3,24) a subiektywnym poziomem umiejętności (AM = 3,88, SD = 0,75), p = 5,68356E-75, tj. p < 0,05. W odniesieniu do **RQ1.5** odpowiadamy zatem: **istnieje istotna różnica między zmierzonym poziomem umiejętności identyfikowania dezinformacji a poziomem tej umiejętności postrzeganym przez samych studentów uczelni wyższych.** Studenci mają tendencję do niedoceniania swoich rzeczywistych umiejętności w tym zakresie, ponieważ ich obiektywnie zmierzone wyniki są średnio wyższe niż ich własna samoocena.

2.4.2 Związki między umiejętnością rozpoznawania fake news a wybranymi zmiennymi

W przypadku studentów uczelni wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej – porównaliśmy również zgłaszane przez nich przypadki zetknięcia się z dezinformacją oraz ich deklarowaną zdolność do rozpoznawania takich wiadomości. Wyniki tego porównania przedstawiliśmy w tabeli krzyżowej (5). Wynika z niej, że liczba respondentów, którzy zgłosili niską zdolność odróżniania fałszywych wiadomości od prawdziwych (1 i 2), jest niewielka. Wszyscy, którzy ocenili się na „1" (bardzo słaba zdolność rozpoznawania fake news), stwierdzili jednocześnie, że zetknęli się z dezinformacją na poziomie „5". W przypadku oceny „2" odsetek ten wynosił 100% na poziomie „4". Są to jednak bardzo małe liczby, dlatego należy zachować ostrożność przy wyciąganiu wniosków. Najwięcej respondentów wskazuje, że posiada wysoką zdolność rozróżniania fałszywych wiadomości (4 i 5 – poziom samooceny) (patrz wykres 5). Na uwagę zasługuje fakt, że osoby, które oceniają się na 4 lub 5 (lepsze w rozpoznawaniu fałszywych wiadomości), zgłaszają **najwyższy odsetek spotkań z dezinformacją na poziomach 4** (prawdopodobnie spotkałem/spotkałam) i 5 (spotkałem/spotkałam). Wskazuje to na pewne powiązania między **samooceną umiejętności rozpoznawania fałszywych wiadomości a częstotliwością zgłaszanych przypadków zetknięcia się z dezinformacją.** Zjawisko to można jednak interpretować na różne sposoby: *(a) zwiększona świadomość:* osoby, które lepiej rozpoznają fałszywe wiadomości, mogą być bardziej świadome i dlatego z większym prawdopodobieństwem prawidłowo identyfikują i zgłaszają, że zetknęły się z dezinformacją, podczas gdy inne mogą być jej narażone, ale jej nie rozpoznają. *(b) Bańka filtrująca / komora echa*: możliwe jest również, że osoby, które są bardzo zaangażowane w określone tematy (w których mają większą pewność co do swojej wiedzy), są jednocześnie bardziej narażone na treści polaryzujące, w tym dezinformacje związane z tymi tematami. *(c) Samodoszukiwanie:* osoby, które aktywnie poszukują fałszywych wiadomości, mogą świadomie lub nieświadomie narażać się na większą

ilość dezinformacji, aby móc je lepiej rozpoznać. To odkrycie wskazuje na złożoną dynamikę, w której postrzegana przez siebie umiejętność korzystania z mediów może prowadzić do zwiększonego (lub dokładniejszego) postrzegania narażenia na dezinformację, zamiast do jej nieuchronnego zmniejszenia.

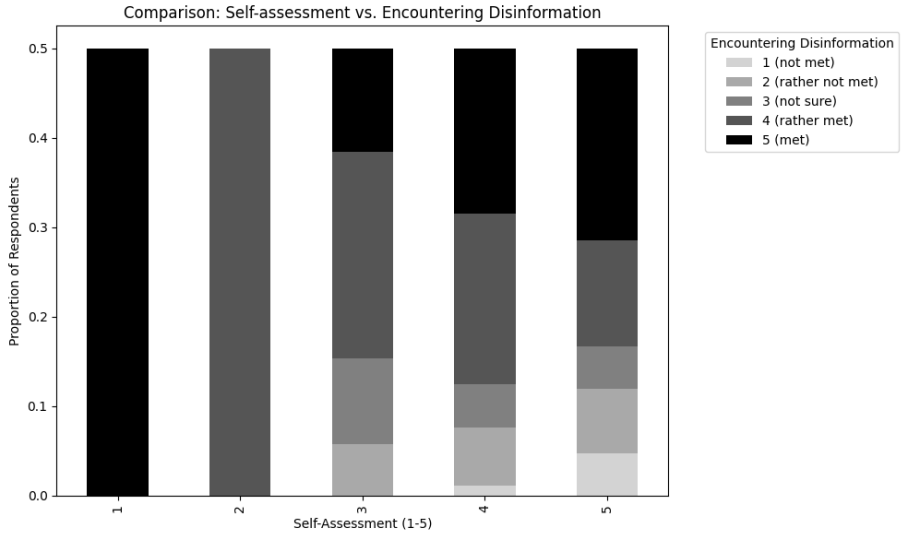
Jednak analiza statystyczna z wykorzystaniem testu niezależności chi-kwadrat nie wykazała żadnych istotnych wyników, $\chi^2(16) = 17{,}84$, $p = 0{,}333$, współczynnik Craméra V = 0,18. Zmienne wydają się być niezależne (niepowiązane) **(RQ2)**.

Tabela 5: Tabela kontyngencyjna dotycząca samooceny umiejętności rozróżniania fake news i dezinformacji w powiązaniu ze zgłoszonymi przypadkami dezinformacji

	Zgłoszone spotkanie z dezinformacją					
Ocena własnej zdolności do rozróżniania fake newsów i dezinformacji	Nie spotkałem/spotkałam się (1)	Raczej nie spotkałem/spotkałam (2)	Nie jestem pewien/pewna (3)	Raczej spotkałem/spotkałam (4)	Spotkałem/spotkałam (5)	Razem
Bardzo słaba (1)	0	0	0	0	3	**3**
Słaba (2)	0	0	0	2	0	**2**
Średnia (3)	0	3	5	12	6	**26**
Dobra (4)	2	12	9	35	34	**92**
Bardzo dobra (5)	2	3	2	5	9	**21**
łącznie	**4**	**18**	**16**	**54**	**52**	**144**
χ^2	17,8377					
df	16					
Wartość p	0,333488					
Współczynnik Craméra	0,1760 (słaba asocjacja)					

Źródło: badania własne

Wykres 5: Samoocena umiejętności rozróżniania fake newsów i dezinformacji w powiązaniu z zgłaszanymi przypadkami zetknięcia się z dezinformacją



Źródło: badania własne

W kolejnej części badaliśmy, czy istnieje istotny pozytywny związek między postrzeganą personalizacją a postrzeganym kontaktem ze dezinformacją rozpowszechnianą w mediach wśród słowackich studentów kierunków związanych z mediami. Personalizację badaliśmy w dwóch częściach za pomocą odrębnych wskaźników. Wszystkie zmienne oceniano w 5-punktowej skali (min=1, max=5), gdzie wyższa liczba oznacza większą zgodę z twierdzeniem zawartym w kwestionariuszu. Ogólnie rzecz biorąc, respondenci wykazują wysoki poziom zgody ze wszystkimi twierdzeniami tworzącymi indeks PAR. Wszystkie średnie mieszczą się w przedziale od 3,40 do 4,12, a mediany często wynoszą 4,00 (Tabela 6). Oznacza to, że dla większości studentów ich doświadczenia w mediach społecznościowych są postrzegane jako spersonalizowane i algorytmicznie responsywne. Odchylenia standardowe są stosunkowo niskie (około 1), co wskazuje, że odpowiedzi są dość spójne i nie ma w nich zbyt dużego rozrzutu.

Tabela 6: Statystyki opisowe dla zmiennych tworzących indeks PAR

	Content_Matches_Interests	Platforms_Know_Interests	Content_Tailored	Platforms_Adapt_Prefs	Treści reagujące na interakcje
liczba	144,000000	144 000	144,000000	144 000,00	144,000000
średnia	3,805556	3,972222	3,402778	4,006944	4,118056
std	1,019240	1,057404	1,130131	1,080640	0,985890
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25%	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	4,000000
50%	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
75%	4,000000	5,000000	4,000000	5,000000	5,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

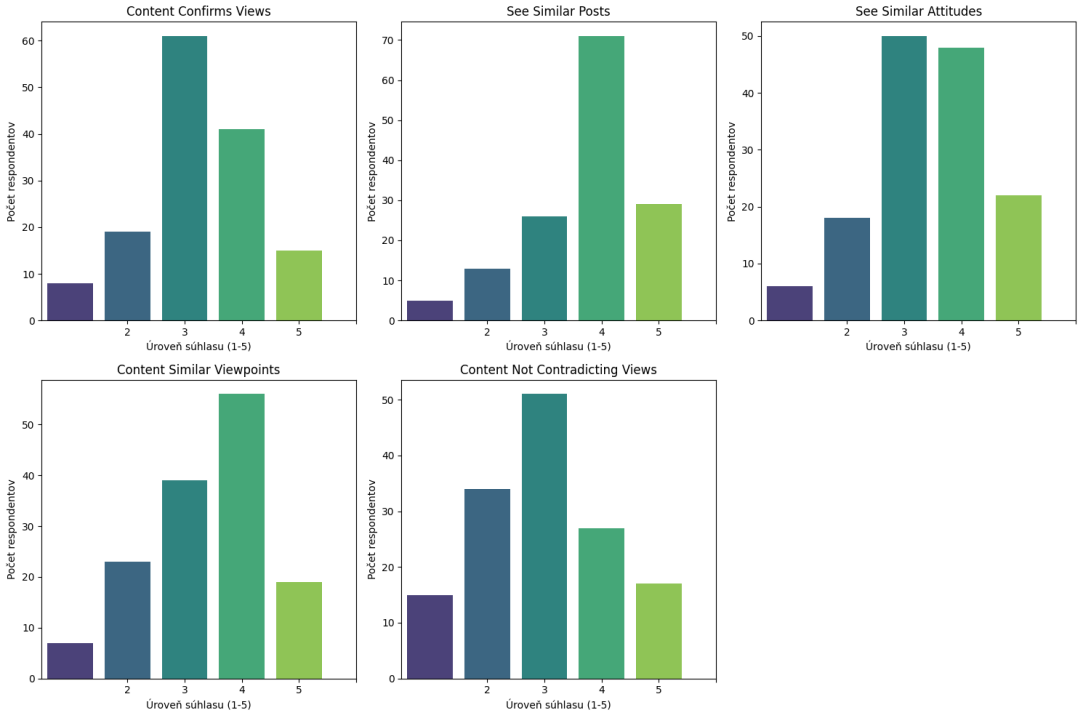
Źródło: badania własne

Tabela 7: Statystyki opisowe dla zmiennych tworzących indeks ECHO

	Content_Confirms_Views	See_Similar_Posts	See_Similar_Attitudes	Content_Similar_Viewpoints	Content_Not_Contradicting_Views
liczba	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000	144,000000
średnia	1,3,2025	3,736111	3,430556	3,395833	2,979167
std	1,000000	0,996400	1,028631	1,059217	1,149453
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25%	3,000000	3,000000	3,000000	3,000000	2,000000
50%	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	3,000000
75%	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

Źródło: badania własne

Wykres 6: Wizualizacja rozkładu wartości zmiennych tworzących indeks ECHO.



Źródło: badania własne

Wyniki te są zgodne z wysoką spójnością wewnętrzną indeksu PAR, którą stwierdziliśmy za pomocą współczynnika alfa Cronbacha.

W przeciwieństwie do indeksu PAR, gdzie ogólny poziom zgody był wysoki, w przypadku indeksu ECHO średnie wartości dla poszczególnych pozycji są bardziej zróżnicowane i często oscylują wokół środka skali (około 3,00–3,70) (Tabela 7). Wskazuje to, że postrzeganie jednolitości opinii w mediach społecznościowych nie jest tak jednoznaczne, jak postrzeganie personalizacji algorytmicznej. Chociaż respondenci raczej zgadzają się, że widzą podobne posty i stanowiska, nie są tak pewni, czy treści te wyłącznie potwierdzają ich poglądy, ani czy rzadko spotykają się z treściami przeciwnymi. Pomimo tej zmienności w poszczególnych pozycjach potwierdziliśmy już, że spójność wewnętrzna indeksu ECHO jako całości jest akceptowalna (współczynnik alfa Cronbacha = 0,7970). Wykresy (Wykres 6) potwierdzają, że podczas gdy niektóre aspekty jednolitości opinii są postrzegane dość silnie (np. widzenie podobnych postów), inne (takie jak rzadkie spotykanie się z przeciwnymi opiniami) są postrzegane jedynie neutralnie lub nawet z raczej negatywnym nastawieniem. Wizualizacje te uzupełniają nasze liczbowe statystyki opisowe i pomagają nam lepiej zrozumieć zmienność i koncentrację odpowiedzi w ramach każdej pozycji indeksu ECHO.

Tabela 8: Wyniki analizy statystycznej relacji między indeksami postrzeganej personalizacji a spotykaniem się z dezinformacją

Wskaźnik	Współczynnik Spearmana	Wartość p	p < 0,05	Siła związku
Postrzegana reakcja algorytmiczna (PAR)	0,1697	0,0421	*	Słaba
Postrzegana jednolitość opinii (ECHO)	0,0573	0,4954	n.s.	Bardzo słaby/brak

Całkowita postrzegana personalizacja (PAR+ECHO) (PPI)	0,1239	0,1389	n.s.	Słaby

Źródło: badania własne

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze, porównaliśmy dane całego wskaźnika postrzeganej personalizacji (PPI) z zgłaszanymi przez respondentów z naszej próby przypadkami napotkania dezinformacji w mediach społecznościowych. Całkowita postrzegana personalizacja (połączone wskaźniki PAR i ECHO) nie wykazuje statystycznie istotnego związku z napotykaniem dezinformacji (p = 0,1389). Siła związku jest słaba (Spearman Corr = 0,1239) (**RQ3**). Podobne wyniki odnotowaliśmy w przypadku **postrzeganej jednorodności opinii (ECHO)**, która **nie wykazuje statystycznie istotnego związku** (p = 0,4954) **z napotykaniem dezinformacji** (**RQ3.2**). Siła związku jest bardzo słaba (Spearman Corr = 0,0573) (Tabela 8). Możliwe, że respondenci z naszej próby nie wyrażają w mediach społecznościowych wyraźniejszych opinii, które pozwoliłyby algorytmom zidentyfikować postawy zgodne z preferencją dezinformacyjną. Tezę tę potwierdza zmienna kontrolna aktywności w mediach społecznościowych, gdzie okazało się, że respondenci z naszej próby zazwyczaj nie komentują postów – ***nie wyrażają opinii i postaw***, średnia aktywności wynosi 1,85 w skali do 5 (1 = aktywność nie jest typowa, 5 = aktywność jest typowa) (zob. również wcześniejszy wykres na początku niniejszej analizy, wykres 2). Tak więc, mimo że spotykają się z dezinformacją, nie jest ona najwyraźniej postrzegana jako efekt jednolitości poglądów określonych grup, w których respondenci znajdują się w mediach społecznościowych.

Natomiast **postrzegana reakcja algorytmiczna (PAR)** wykazuje **statystycznie istotną**, choć **słabą**, **dodatnią** i monotonną zależność z napotykaniem dezinformacji (współczynnik Spearmana = 0,1697, p = 0,0421) (**RQ3.1**). Oznacza to, że im bardziej respondenci postrzegają algorytmy jako reagujące na ich zainteresowania i preferencje, tym częściej, według własnych obserwacji, spotykają się z dezinformacją, choć siła tej zależności jest umiarkowana. Uważamy, że na ten wynik mogą wpływać takie działania, jak „polubienia" (w badanej próbie AM = 4,10 przy maksymalnej wartości 5), korzystanie z kanału „ForYou" (AM = 3,97) oraz „obserwowanie" (AM = 3,64) (Wykres 2), zwiększają stopień personalizacji, ale także ogólną ilość konsumowanych treści (im więcej treści, tym większe prawdopodobieństwo natrafienia na dezinformacje). Jeśli algorytmy reagują na zachowanie użytkowników, mogą oferować im powiązane lub podobne treści. Jeśli śledzą kogoś, kto czytał treści dezinformacyjne, ponieważ na nie reagował, fakt ten może zanieczyścić również środowisko użytkownika, który bezpośrednio się nie angażował. Jednocześnie dezinformacje są często faworyzowane przez niektóre platformy, ponieważ wywołują silniejsze i szybsze reakcje, co wiąże się z ich większym nasyceniem emocjonalnym. W tym kontekście rolę odgrywa również ich częsta kontrowersyjność, a dla niektórych także większa atrakcyjność, dzięki czemu mogą trafiać do wyboru częściej niż inne treści. Jednocześnie bardziej aktywni lub „wrażliwi" użytkownicy są bardziej świadomi treści i działania algorytmów (dostrzegają ich odpowiedzialność), mogą być bardziej kompetentni medialnie i krytyczni, a zatem częściej identyfikują treści zbliżone do dezinformacji, nawet jeśli obiektywnie nie muszą być im narażeni częściej niż inni (którzy nie zdają sobie z tego sprawy lub ich nie rozróżniają).

Spośród trzech wskaźników jedynie postrzegana reakcja algorytmiczna (PAR) jest statystycznie istotnie powiązana z napotykaniem dezinformacji, choć korelacja ta jest słaba. Wskaźnik ten prawdopodobnie nie będzie zatem dominującym czynnikiem wyjaśniającym postrzeganą ekspozycję na dezinformację w mediach społecznościowych.

3 Dyskusja i ograniczenia

W obecnym okresie szybkiego rozwoju technologii cyfrowych, sztucznej inteligencji i mediów społecznościowych (Mikuláš & Wojciechowski, 2015; Badjak & Wojciechowski, 2020; Štrbová & Mišík, 2021) rośnie potrzeba przyspieszenia wdrażania innowacyjnych i zaawansowanych technologicznie metod oraz konsekwentnej refleksji nad potencjalnymi zagrożeniami związanymi z metodami zarządzania w procesie kształcenia przyszłych specjalistów w zakresie komunikacji marketingowej w mediach. Walka z rozprzestrzenianiem dezinformacji niewątpliwie należy do nich. Na przyszłych specjalistów ds. komunikacji medialnej będą nakładane wysokie wymagania praktyki medialnej, przy czym oczekuje się nie tylko wiedzy fachowej, ale także umiejętności metapoznania. Postrzegana umiejętność rozpoznawania fałszywych informacji w mediach społecznościowych, a także rzeczywiste i rzetelne rozpoznawanie fałszywych wiadomości, dezinformacji i innych rodzajów zakłóceń informacyjnych staje się sprawą najwyższej wagi. Większość respondentów z naszej próby ma zaufanie do tej umiejętności. Wyniki te pokrywają się z ustaleniami K. S. Forta i H. C. Shulmana (2024), którzy wykazali, że była ona pozytywnie powiązana z dokładnością rozpoznawania dezinformacji. Natomiast w przypadku respondentów z badania autorów M. L. Khana i I. K. Idrisovej (2019) nie odpowiadała rzeczywistej zdolności do ich rozpoznawania, a respondenci przeceniali swoje umiejętności. Natomiast studenci komunikacji medialnej na Słowacji mają tendencję raczej do niedoceniania swoich rzeczywistych umiejętności w tej dziedzinie (ich obiektywnie zmierzone wyniki są średnio wyższe niż ich własna samoocena).

Jeśli chodzi o rzeczywistą umiejętność wykrywania fałszywych wiadomości, grupa studentów słowackich uczelni wyższych z kierunku studiów medialnych wypadła w tym zakresie słabiej niż inne populacje z badań przeprowadzonych za granicą (por. Baron i in., 2022; Maertens i in., 2023; Kyrychenko i in., 2025). Biorąc pod uwagę fakt, że mowa tu o studentach i studentkach, od których oczekuje się wyższego poziomu myślenia analitycznego, wynik ten jest alarmujący. R. Hall, P. Dráľ i in. (2020) w tym kontekście wskazują, że słowaccy studenci w międzynarodowych badaniach (PIAAC) osiągają poniżej średniej wyniki w zakresie rozwiązywania problemów. Badania wskazują również na stosunkowo niższy poziom myślenia analitycznego (lub jego rozwoju) wśród młodzieży na Słowacji. Myślenie analityczne jest przy tym ważnym czynnikiem korelującym z lepszym rozróżnianiem dezinformacji (Faragó, Krekó & Orosz, 2023).

Studenci biorący udział w naszym badaniu zgłaszali częste występowanie dezinformacji na platformach społecznościowych w ciągu ostatniego półrocza, przy czym wyniki te są zgodne z aktualnymi statystykami z zagranicy (ACMA, 2025, Eurobarometer, 2025),

Zidentyfikowaliśmy związek między subiektywną oceną zdolności do rozpoznawania fałszywych wiadomości a częstotliwością zgłaszanych przypadków napotykania dezinformacji. Wymienione zjawisko można przypisać kilku czynnikom: większa zdolność rozpoznawania fałszywych wiadomości prowadzi do ich częstszego identyfikowania, podobnie jak ewentualne większe zaangażowanie w temat (większe prawdopodobieństwo narażenia na tematy polaryzujące, a także aktywne wykrywanie fałszywych wiadomości, może świadomie lub nieświadomie prowadzić do narażenia się na większą ilość dezinformacji. B. Šramová i A. Hamranová (2022), zgodnie z powyższym, zidentyfikowały stosunkowo wysoki poziom umiejętności cyfrowych wśród młodzieży (w wieku od 16 do 23 lat).

Chociaż nasze badanie stanowi wkład w dotychczasowe badania, ma pewne ograniczenia. Próba badawcza nie osiągnęła zakładanej wielkości, a jednocześnie odsetek zwrotów kwestionariuszy był

niski, przy czym asymetrycznie dotyczyło to zwłaszcza szkół ze wschodu i północy Słowacji. Ta geograficzna nierównowaga reprezentacji mogła zafałszować uzyskane wyniki. Kolejnym ograniczeniem były niektóre zastosowane metody – przy identyfikacji *wskaźnika postrzeganej personalizacji* (PPI) opieraliśmy się na stosunkowo zwięzłym, własnym kwestionariuszu, który mógł nie uchwycić wszystkich aspektów badanej zmiennej, chociaż spójność podskal była odpowiednio wysoka. Podobnie samoocena umiejętności rozpoznawania dezinformacji może być traktowana raczej jako pewien wskaźnik niż czynnik, ponieważ zgodnie z literaturą była ona badana tylko za pomocą jednego pytania. Próba badawcza pod względem płci odzwierciedlała wprawdzie reprezentację i przewagę kobiet w badanej dziedzinie, co jednak mogło wpłynąć na wynik, odzwierciedlając bardziej wyniki kobiet niż całej grupy studentów. Spośród zmiennych zakłócających wspomnimy przynajmniej o języku ojczystym respondentów, ponieważ byli to studenci szkół wyższych i nie dla wszystkich językiem ojczystym był język, w którym udzielali odpowiedzi na pytania. Wynika z powyższego, że kwestionariusz mógł zidentyfikować nie zamierzoną zmienną, a raczej zdolność rozumienia tekstu w języku słowackim, a w przypadku tych, którzy jeszcze nie opanowali języka słowackiego w wystarczającym stopniu – mogło dojść do przesunięć znaczeniowych i zniekształceń. Należy również wziąć pod uwagę motywację respondentów; próba jest zatem zniekształcona w kierunku respondentów chętnych do udzielania odpowiedzi, komunikatywnych, otwartych i gotowych do podzielenia się własnym punktem widzenia. Pomimo wymienionych ograniczeń uważamy, że badanie dostarcza użytecznego wglądu w problematykę w tej wybranej grupie w warunkach słowackich uczelni wyższych na kierunku studiów z zakresu komunikacji medialnej.

Wnioski

Wyniki badań wykazały dość krytyczny stan umiejętności rozróżniania między fałszywymi wiadomościami a prawdziwymi informacjami, nawet biorąc pod uwagę specyfikę porównania z zbiorem danych z badań, do których częściowo nawiązujemy (respondenci z innych krajów poza Słowacją): porównanie statystyczne potwierdziło istotne różnice w stosunku do większości porównywanych zbiorów danych. Ustalenia te pośrednio rodzą pytanie, w jakim stanie są badane umiejętności w przypadku zwykłej – niesklasyfikowanej populacji, skoro respondenci przyjęci na studia wyższe na kierunkach, na których powinni posiadać nie tylko wiedzę fachową, ale także pewną orientację w temacie dezinformacji oraz umiejętności jej identyfikacji , zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym, zawodzą.

W najbliższej przyszłości planujemy zbadać tę kwestię w ramach kolejnego, szerzej zakrojonego badania (już na reprezentatywnej próbie populacji dorosłych w Słowacji, dobranej metodą proporcjonalną).

Wyniki te, w kontekście obecnej sytuacji kulturowo-społecznej i politycznej, nie są jednak aż tak zaskakujące. W warunkach słowackich brakuje obecnie systematycznej walki z dezinformacją, a także systematycznych działań edukacyjnych skierowanych do różnych grup wiekowych. Edukacja w tym zakresie jest raczej inicjatywą niektórych ekspertów z kręgów specjalistycznych. Stan ten jest między innymi konsekwencją stopniowej dekonstrukcji planowych i systemowych środków, które w Słowacji funkcjonowały przynajmniej w podstawowej formie do momentu objęcia władzy przez nowy rząd w październiku 2023 roku (w tym miejscu, ze względu na ograniczoną ilość miejsca, wymienimy tylko niektóre z nich: w listopadzie 2023 r., po politycznych ingerencjach w strategiczną komunikację resortu ds. zwalczania dezinformacji, resort ten uległ osłabieniu, a następnie stopniowo przestał istnieć (Zdút, 2023); w styczniu 2024 r. likwidacja *Centrum Zwalczania Zagrożeń Hybrydowych* oraz *Instytutu Analiz*

Administracyjnych i Bezpieczeństwa (Plaváková, 2023), w sierpniu 2024 r. likwidacja *Centrum Analitycznego ministerstwa*, w sierpniu 2025 r. zamknięcie rubryki poświęconej hoaksom i dezinformacji w RTVS – słowackim mediach publicznych (Jakubjaková, 2025) i inne). Ponadto znaczna część polityków z koalicji rządzącej sama rozpowszechnia dezinformacje, a niektórzy nawet je tworzą (zob. np. nasze poprzednie badanie Fichnová, Wojciechowski, Radošinský, 2025; lub informację z Transparency International Słowacja, 2025; Kőváry Sólymos, Šlerka, Możański, z Centrum Śledczego im. Jána Kuciaka[7] , 2025 i inne). Z powyższych faktów wynika, że sytuacja w walce z dezinformacją w warunkach słowackich znajduje się w stanie krytycznym.
Dlatego można zgodzić się ze stwierdzeniem zawartym w publikacji „ ” autorstwa węgierskich badaczy L. Faragó, P. Krekó i G. Orosz, (2023) (gdzie sytuacja jest pod wieloma względami podobna), że dezinformacja i fałszywe informacje stanowią (zwłaszcza w Europie Wschodniej i Środkowo-Wschodniej) poważny problem społeczny, gospodarczy i polityczny, przy kruchym systemie instytucji demokratycznych i rosnącej popularności nieliberalnego populizmu.

Przedstawione badania poświęcone tej tematyce w kontekście młodzieży (studentów szkół wyższych) wykazały jednocześnie, że:

- Według własnych deklaracji z dezinformacją spotkało się łącznie 73,61% respondentów.
- Większość respondentów ma zaufanie do swoich umiejętności rozróżniania fałszywych wiadomości od prawdziwych – w samoocenie 63,89% respondentów przyznaje sobie drugą najwyższą ocenę (4), a 14,58% najwyższą ocenę (5).
- Istnieje statystycznie istotna różnica między postrzeganym przez siebie poziomem umiejętności identyfikowania dezinformacji wśród studentów słowackich uczelni wyższych – przyszłych specjalistów w dziedzinie komunikacji medialnej – a zbiorczą grupą respondentów z zagranicy.
- Studenci mają jednocześnie tendencję do niedoceniania swoich rzeczywistych umiejętności w tej dziedzinie, a ich obiektywnie zmierzone wyniki są średnio wyższe niż ich własna samoocena. Chociaż ta „wysokość” nie osiąga średnich zidentyfikowanych za granicą.
- Pozytywna korelacja między samooceną umiejętności rozpoznawania fałszywych wiadomości a częstotliwością zgłaszanych spotkań z dezinformacją nie została statystycznie potwierdzona**.**
- Postrzegana responsywność algorytmów (PAR) koreluje statystycznie istotnie z napotykaniem dezinformacji, tj. im bardziej respondenci postrzegają algorytmy jako responsywne wobec ich zainteresowań i preferencji, tym częściej dostrzegają również napotykanie dezinformacji.
- Natomiast nie potwierdzono korelacji postrzeganej jednolitości opinii (ECHO) z postrzeganym kontaktem z dezinformacją.

Badanie to ma kilka istotnych implikacji praktycznych: wskazuje na konieczność systematycznych działań w walce z dezinformacją, celowość wzmocnienia rozwoju krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z mediów nie tylko na uczelniach wyższych, a także na potrzebę pogłębienia tematyki dotyczącej zakłóceń informacyjnych, mechanizmów wojen hybrydowych, algorytmizacji mediów społecznościowych, możliwości weryfikacji faktów oraz wielu innych, w tym kwestii wartości związanych ze zmiennymi osobowościowymi i integralnością (zob. np. Zrnec,

[7] Badanie Centrum Śledczego im. Jána Kuciaka (Kőváry Sólymos, Šlerka, Możański, 2025) dokumentuje ponad 500 płatnych ataków i kampanii manipulacyjnych w sieciach społecznościowych, przy czym znaczną część finansowania i rozpowszechniania zapewniali aktorzy polityczni na Słowacji.

Poženel & Lavbič, 2022) oraz umiejętności wspierających odporność na dezinformację (więcej: Fichnová, Peráčková, 2024).

W odniesieniu do przyszłych badań niektóre propozycje zostały już przedstawione powyżej, jednak z pewnością warto byłoby zbadać nie tylko to, czy respondenci potrafią odróżnić fałszywe wiadomości od wiarygodnych informacji, ale także to, czy świadomie lub nieświadomie je rozpowszechniają. Również warto byłoby zidentyfikować czynniki, które przyczyniają się do tego, że zwykli użytkownicy mediów społecznościowych rozpowszechniają dezinformacje (a nie politycy), oraz jakie czynniki zwiększają wiarygodność dezinformacji. Na przykład badania B. Osatuyi i A. R. Dennisa (2024) pokazują, że użytkownicy mediów społecznościowych są bardziej skłonni wierzyć w dezinformacje, jeśli są one udostępniane poprzez słabe więzi społeczne, które jednocześnie dominują w środowisku online. Na znaczenie struktury sieci społecznościowych w rozpowszechnianiu informacji wskazuje również projekt badawczy Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET) prowadzony przez M. Laitinena (2024), który bada mechanizmy rozpowszechniania informacji w rozległych sieciach mediów społecznościowych. Badania w tej dziedzinie pokazują, że informacje rozprzestrzeniają się głównie poprzez tzw. słabe więzi między użytkownikami, które łączą różne grupy społeczne. Modelowanie rozprzestrzeniania się informacji w sieciach cyfrowych pozwala również lepiej zrozumieć dynamikę rozprzestrzeniania się dezinformacji.

Dlatego też istotne wydaje się przeprowadzenie dalszych badań, które zidentyfikowałyby możliwości i efekty wsparcia lub pewnego rodzaju „katalizatora" szybszego rozpowszechniania wiarygodnych informacji.

Wykorzystane źródła

ACMA - Australian Communications and Media Authority. (2025). *How we encounter misinformation: Executive summary and key findings (6 months to June 2025)*. https://www.acma.gov.au/sites/default/files/2025-11/How%20we%20encounter%20misinformation%20-%20Executive%20summary%20and%20key%20findings_2025.pdf

Al Zou'bi, R. M. (2022). The Impact of Media and Information Literacy on Students' Acquisition of the Skills Needed to Detect Fake News. *Journal of Media literacy education*, *14*(2), 58-71.

Arin, K. P., Mazrekaj, D., & Thum, M. (2023). Ability of detecting and willingness to share fake news. *Scientific Reports*, *13*(1), 7298.

Badjak, A. & Wojciechowski Ł. P. (2020). Nowe technologie cyfrowe w komunikacji marketingowej. In: *Cyfrowa komunikacja organizacji*. redakcja naukowa B. Filipczyk, J. Gołuchowski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2020, pp. 209-225.

Baron, J., et al. (2022). Susceptibility to misinformation. *Judgment and Decision Making, 17*(3), 547–573.

Baumann, F., Arora, N., Rahwan, I., & Czaplicka, A. (2026). Dynamics of algorithmic content amplification on TikTok. *EPJ Data Science*.

Cyrino, R. R., & Fabriz, D. C. (2024). The Influence of Information and Communication Technologies on Consumer Freedom. *Revista De Gestão Social E Ambiental - RGSA*, *18*(8), e08468. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-170

Decision Making, 17(3), 547–573. https://doi.org/10.1017/s1930297500003570

Eurobarometer: Social media and disinformation survey. (2025). European Commission. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3592

Faragó, L., Krekó, P., & Orosz, G. (2023). Hungarian, lazy, and biased: the role of analytic thinking and partisanship in fake news discernment on a Hungarian representative sample. *Scientific Reports*, *13*(1), 178.

Fichnová, K., & Peráčková, V. (2024). Human creativity, perceptual rigidity, the media and conspiracy theoriess in the age of AI. *Marketing identity: Human vs. artificial intelligence*, 131-144.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Radošnský, M. (2025). Methodological traps of research. A map of disinformation and misinformation in politicians' social media in the context of the topic of migration. In *Conference MetUwell*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza, Poland, October 20 th 2025.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Štrbová, E. (2026). AI, media, and misinformation targeting LGBTQI+ communities in the Slovak context. In: *"Technologies numériques et Genre en Arts et Médias: création, représentations, réception"*. Conférence Interntonle. Paris: Sorbona, 11th -12th March 2026.

Fort, K. S., & Shulman, H. C. (2024). Using a signal detection approach to understand the impacts of processing fluency and efficacy on accuracy in misinformation detection. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1417910.

Hall, R.; Dráľ, P.; Fridrichová, P.; Haplová, M.; Lukáč, S.; Miškolci, J. & Vančíková, K. (2020). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. MESA10, In: *To dá rozum.* 1128 p. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Hassmén, P., Hunt, D. P., & Dybeck, C. (2002). Effects of self-assessment on retention in rule-based learning. *Perceptual and motor skills*, *94*(1), 296-306.

Heung, S., Jiang, L., Azenkot, S., & Vashistha, A. (2025, April). " Ignorance is not Bliss": Designing Personalized Moderation to Address Ableist Hate on Social Media. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-18).

Huang, Y., & Liu, L. (2025). *The impact of algorithm awareness on the acceptance of personalized social media content recommendation based on the technology acceptance model*. Acta Psychologica, 259, 105383. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105383

Chavalarias, D., Bouchaud, J.-P., & Panahi, M. (2023). *Can few lines of code change society? Beyond fact-checking and moderation: How recommender systems toxify social networking sites*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2303.15035

Chung, M. (2023). What's in the black box? How algorithmic knowledge promotes corrective and restrictive actions to counter misinformation in the USA, the UK, South Korea and Mexico. *Internet Research*, *33*(5), 1971-1989.

Jakubjaková, K. (2025). STVR stopla rubriku o hoaxoch Overovňa, nepáčila sa Dankovi ani Danišovi. In: *Sme.* 28.8.2025 o 16:46. online: https://domov.sme.sk/c/23536369/stvr-radio-slovensko-overovna-hoaxy-zrusenie.html [28.8.2025].

Janková, G. (2015). *Adverfakt ako zrkadlo edukačnej a socializačnej funkcie médií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Jhaver, S., Zhang, A. Q., Chen, Q. Z., Natarajan, N., Wang, R., & Zhang, A. X. (2023). Personalizing content moderation on social media: User perspectives on moderation choices, interface design, and labor. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *7*(CSCW2), 1-33.

John, K., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American behavioral scientist*, *65*(2), 371-388.

Kaur, K., & Gupta, S. (2023). Towards dissemination, detection and combating misinformation on social media: a literature review. *Journal of business & industrial marketing*, *38*(8), 1656-1674.

Khan, M. L., & Idris, I. K. (2019). Recognise misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour & Information Technology*, *38*(12), 1194-1212.

Kiková, H. & Štrbová, E. (2025). Understanding subjective views on the perceived motivations for spreading hoaxes via a rigorous q sample framework: addressing core methodological questions. DOI 10.34135/mmidentity-2025-34 In: *Marketing Identit : The Power(s) of Communication*: *Conference Proceedings from the International Scientific Conference 11th -12th November 2025 Voderady*. ed. Bianka Francistyová, Lucia Furtáková, Monika Prostináková Hossov. Trnava: University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2025, pp. 374-388.

Kishor, J., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Kőváry Sólymos, K., Šlerka, J., Możański, M. (2025). *Platená nenávisť: Útoky na novinárov najviac sponzorovali politici na Slovensku a v Maďarsku, platformy nezakročili.* Investigatívne centrum Jána Kuciaka. (2025). https://www.icjk.sk/419/Platena-nenavist-Utoky-na-novinarov-najviac-sponzorovali-politici-na-Slovensku-a-v-Madarsku-platformy-nezakrocili

Kunert, J., & Thurman, N. (2019). The form of content personalisation at mainstream, transatlantic news outlets: 2010–2016. *Journalism Practice*, *13*(7), 759-780.

Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Götz, F. M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. Personality and Individual Differences, 223, 112115. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177

Laitinen, M. (2024). *Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET)*. Research Council of Finland. https://research.fi/en/results/funding/81344

Lee, M. K. (2018). Understanding perception of algorithmic decisions: Fairness, trust, and emotion in response to algorithmic management. *Big Data & Society, 5*(1). 2053951718756684. https://doi.org/10.1177/2053951718756684

Littrell, S., & Fugelsang, J. A. (2024). Bullshit blind spots: The roles of miscalibration and information processing in bullshit detection. *Thinking & Reasoning*, *30*(1), 49-78.

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., Kerr, J. R., Stieger, S., McClanahan, W. P., Drabot, K., He, J., & van der Linden, S. (2023).
The misinformation susceptibility test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods, 56*(3), 1863–1899. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., ... & van der Linden, S. (2024). The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods*, *56*(3), 1863-1899.

MESA10. (2023). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. In *To dá rozum: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Mikuláš, P. & Wojciechowski, Ł. P. (2015). Celebrity necromarketing: Nonliving celebrities in media communication. In: *Marketing Identity*: *Digital Life - part I.*. editors: Ľ. Čábyová, D. Petranová. Trnava: Faculty of Mass Media Communication, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2015, pp.192-207.

Mikuláš, P., & Spálová, L. (2023). *Digital resilience in the area of hybrid threats: Perception of concepts associated with the Ukrainian military conflict by Generation Z in Slovakia*. Communication Today, 14(2), 76–89.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Mirga, T. (2024). Dezinformácie v ére digitálnej transformácie: generatívna AI ako nástroj tvorby rizikového syntetického obsahu–prípadová štúdia a strategické riešenia. *ProInflow*, *16*(1), 33-95.

Molina, A. U., & Subias, M. H. (2024). Personalization of content in video-on-demand services: Insights from satisfaction over social media algorithms. *Revista ComHumanitas*, *15*(2), 175-187.

Murphy, G., de Saint Laurent, C., Reynolds, M., Aftab, O., Hegarty, K., Sun, Y., & Greene, C. M. (2023). What do we study when we study misinformation? A scoping review of experimental research (2016-2022). *Harvard Kennedy School Misinformation Review*.

Osatuyi, B., & Dennis, A. R. (2024). The strength of weak ties and fake news believability. *Decision Support Systems*, *184*, 114275.

Pathak, R., & Spezzano, F. (2024, June). Analyzing the Interplay between Diversity of News Recommendations and Misinformation Spread in Social Media. In *Adjunct Proceedings of the 32nd ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 80-85).

Pathak, R., Spezzano, F., & Pera, M. S. (2023). Understanding the contribution of recommendation algorithms on misinformation recommendation and misinformation dissemination on social networks. *ACM Transactions on the Web*, *17*(4), 1-26.

Perra, N., & Rocha, L. E. (2019). Modelling opinion dynamics in the age of algorithmic personalisation. *Scientific reports*, *9*(1), 7261.

Piduru, B. R. (2022). *Evaluating personalization algorithms in social media: Balancing user engagement and privacy*. Journal of Artificial Intelligence & Cloud Computing, 1(4), 1–5. https://doi.org/10.47363/JAICC/2022(1)194

Plaváková, B. (2023). Vláda sa mstí úradníkom, ktorí bojovali proti ruskej propagande. V hre sú milióny eur. In: Sme.6. dec. 2023. https://domov.sme.sk/c/23252927/propaganda-hybridne-hrozby-hoaxy-stat-zmeny.html?ref=av-center / [28.8.2025].

Radošinský, M., Najjar, S. & Wojciechowski, Ł. P. (2025). Online fraud: security challenges and preventiv measures for accommodation platform users. *Lumina* [electronic]. *19* (1), pp. 120-138 [print, online].

Roozenbeek, J., Maertens, R., & van der Linden, S. (2022). Susceptibility to misinformation is consistent across question framings and response modes and better explained by myside bias and partisanship than analytical thinking. Judgment and

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Szyszka, M., Wąsiński, A., Fabiś, A., & Buchwald, P. (2025). *Attitudes towards fake news from the perspective of the experience of adult Poles*. Communication Today. *16*(1), 172-189. https://doi.org/10.34135/communicationtoday.2025.Vol.16.No.1.12

Šramová, B., & Hamranová, A. (2022). Psychological and social risks of digitalization in adolescents. *Education and New Developments. Proceedings from END Conference*, Volume I., 256-258.

Štatistická ročenka - vysoké školy. Tabuľky z posledného spracovania údajov k 31. 10. 2025 (údaje o absolventoch za kalendárny rok 2025) Školy, fakulty, študujúci I., II. a III. stupňa úhrnom https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Štrbová, E. & Mišík, O. (2021). Interaktívna prezentácia produktov v digitálnom prostredí a jej kognitívne spracovanie. *Culturologica Slovaca*. *6*.(2), pp.. 5-25.

Taneja, A. K., & Tripathi, C. (2020). AI-powered recommender systems: Personalization and bias. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *11*(1), 1090-1094.

Tommasel, A., & Menczer, F. (2022, September). Do recommender systems make social media more susceptible to misinformation spreaders?. In *Proceedings of the 16th ACM Conference on Recommender Systems* (pp. 550-555).

Transparency International Slovensko. (2025). *Ako verejnoprávna STVR zavádza v správach koaličnú bodku*. https://transparency.sk

Wang, S. (2023). Factors related to user perceptions of artificial intelligence (AI)-based content moderation on social media. *Computers in Human Behavior*, *149*, 107971. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107971

Zarouali, B., Boerman, S. C., & de Vreese, C. H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale). *Telematics and Informatics*, *62*, 101607.

Zdút, M.(2023). Bývalý administrátor Facebooku polície Púchovský: Tri minúty po zverejnení príspevku mi volali, že ministrovi sa nepáči. In *DenníkN,* 1. december 2023., online https://dennikn.sk/3708191/byvaly-administrator-facebooku-policie-puchovsky-tri-minuty-po-zverejneni-prispevku-mi-volali-ze-ministrovi-sa-nepaci/ [28.8.2025].

Zrnec, A., Poženel, M., & Lavbič, D. (2022). Users' ability to perceive misinformation: An information quality assessment approach. *Information Processing & Management*, *59*(1), 102739.

A tartalom személyre szabása és annak hatásai, a dezinformáció és a manipuláció problémája.

Katarína Fichnová

1 Elméleti kiindulópontok

1.1 Személyre szabás és döntéshozatal

A fejezet célja a közösségi platformok tartalmának személyre szabása és a dezinformációknak és manipulációknak való kitettség kockázata közötti lehetséges összefüggések azonosítása. A tartalom személyre szabása, különösen az elmúlt években, a digitális platformok, mint például a streaming szolgáltatások, a közösségi média és az úgynevezett videó-on-demand (VOD) rendszerek fontos funkciójává vált. Ez magában foglalja a tartalmi ajánlások személyre szabását a felhasználók korábbi viselkedése, preferenciái, valamint kontextusadatok alapján, ami növelheti a felhasználók elkötelezettségét, elégedettségét és megtartását azáltal, hogy relevánsabb és aktuálisabb tartalmat nyújt (Taneja & Tripathi, 2020; Piduru, 2022; Molina & Subias, 2024). Ezenkívül segítenek a felhasználóknak releváns információkat találni és új társadalmi kapcsolatokat kialakítani (Tommasel & Menczer, 2022). És bár az algoritmusok iránti tudatosság növeli az észlelt hasznosságot, ugyanakkor fokozza a szkepticizmust, és hangsúlyozza az átlátható, felhasználó által ellenőrizhető ajánló rendszerek szükségességét az elkötelezettség fenntartása és a bizalom megőrzése érdekében, amint azt Y. Huang és L. Liu (2025) tanulmánya is megerősítette.

A személyre szabás azonban jelentős hatással lehet az autonómiára és a döntéshozatali szabadságra is; az algoritmusok és a tartalom személyre szabása egy finomabb formájú ellenőrzéshez és manipulációhoz vezethet, amely befolyásolja a fogyasztók attitűdjeit és viselkedését, ezáltal korlátozva választási lehetőségeiket (Cyrino; Fabriz, 2024). R. R. Cyrino és D. C. Fabriz (2024) szerint az azonosított gyakorlatok közé tartozik a keresési eredmények manipulálása és a fogyasztók adatokon alapuló szegmentálása, ami etikátlan eljárásokhoz és a platformok átláthatóságának csökkenéséhez vezethet. J. Kunert és N. Thurman (2019) kutatása rámutat a tartalompersonalizáció változásaira a médiakörnyezetben, ahol például a 2010–2016 közötti időszakban nőtt a mobilplatformokon történő személyre szabás, miközben csökkent a baráti ajánlások igénybevétele. Ezek a trendek összefüggenek a tartalomajánló platformok konvergenciájával és árucikké válásával, ami kérdéseket vet fel a szelektív expozícióval és az adatvédelemmel kapcsolatban. És bár a fenti kutatás több mint egy évtizeddel ezelőtti adatokon alapul, a jelenleg megfigyelt trend nemcsak aktuális, hanem egyre gyorsabban is erősödik.

1.2 Személyre szabás és hamis hírek, dezinformáció, manipuláció és egyéb információs zavarok

A közösségi médiában alkalmazott személyre szabási algoritmusok jelentős szerepet játszanak a hamis hírek terjesztésében is, elsősorban a tartalomajánló mechanizmusok révén, amelyek fokozott

személyre szabáshoz és úgynevezett *szűrőbuborékok* és *visszhangkamrák* kialakulásához vezethetnek (Perra & Rocha, 2019; Kulvinder et al., 2023)[1] .

Ezek a jelenségek elősegítik a dezinformációk terjedését azzal, hogy olyan tartalmakat jelenítenek meg a felhasználóknak, amelyek megerősítik meglévő véleményüket, ezáltal csökkentve a sokszínű véleményekkel és tényekkel való találkozás lehetőségét. A nagy online platformok, mint az Instagram, a TikTok vagy a YouTube, kifinomult ajánló rendszereket használnak, amelyek akaratlanul vagy szándékosan felerősíthetik a polarizáló vagy nem megfelelő tartalmakat, beleértve a dezinformációkat is. Ez a jelenség aggodalmakat kelt a hamis hírek terjedése és a felhasználók magánéletének megsértése miatt (Starke, et al., 2025). R. Pathak és társai (2023) által két adatkészlet (Politifact FakeNewsNet és HealthStory FakeHealth) elemzése kimutatta, hogy nem minden ajánló algoritmus egyformán hajlamos a dezinformációk terjedésére. A hamis információk terjesztésére a legnagyobb hatást a népszerűségen és a hálózati kapcsolatokon alapuló algoritmusok gyakorolják. Azok a felhasználók, akiket szuperterjesztőként azonosítanak, jelentősen befolyásolhatják ezeknek az algoritmusoknak a teljesítményét, és ezáltal bizonyos helyzetekben a dezinformációk terjedésének mértékét is

A. Tommasel és F. Menczer (2022) megállapításai szerint, akik különböző típusú ajánlásokat teszteltek (egyszerű: véletlenszerű, népszerűség alapján; fejlett: hálózat (topológia) alapján, tartalom (szöveg) alapján, „barátok barátai", mátrixfaktorizáció) az ajánló rendszerek közvetetten befolyásolják a dezinformációk terjedését, azonban nem azzal, hogy jelentősen növelnék a terjesztők számát, hanem a hálózat és az interakciók szerkezetét változtatják meg. A legnagyobb hatást a hálózat topológiája (összeköttetései) gyakorolja, nem csupán a terjesztők száma.

D. Chavalarias, J.-P. Bouchaud és M. Panahia (2023) kutatása azt mutatja, hogy az elkötelezettségre optimalizált algoritmusok **növelik a negatív tartalmaknak való kitettséget és elősegítik a polarizációt**. Ez pedig alakítja a felhasználók szubjektív valóságérzékelését (pl. azt az érzést, hogy a világ konfliktusokkal teli vagy szélsőséges).

A fenti kutatások rámutattak a platformok algoritmizálásának jelentős kockázataira. Az egyik megoldásként az eredmények nagyobb heterogenitásának biztosítása javasolható. Ezt támasztja alá R. Pathaka és F. Spezzana (2024) tanulmánya is, amely a Twitteren alkalmazott különböző ajánlóalgoritmusok hatását elemzi, és kimutatta, hogy az üzenetajánlások diverzitásának növelése hozzájárulhat **a hamis hírek terjedésének csökkentéséhez**. Konkrétan a kollaboratív és tartalomalapú ajánló rendszerek nagyobb diverzitást biztosítanak a népszerűségen vagy hálózaton alapuló algoritmusokhoz képest, ami a dezinformációk kisebb mértékű terjedéséhez vezet.

A dezinformációk terjedésének algoritmikus válaszokkal történő kezelésére irányuló technikai megközelítés mellett a kutatások egyik irányvonalaként az is felmerül, hogy a címzettek hogyan érzékelik ezt a választ, illetve hogy **a címzettek** hogyan **érzékelik** magukat a **dezinformációkat**, és egyáltalán képesek-e azokat felismerni.

Bár az információs műveltséget általában a dezinformációk és más információs zavarok felismerési képességét növelő tényezők egyikének tekintik (pl. Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2021; Zou'bi, 2022; Mikuláš & Spálová, 2023; Szyszka, Wąsiński, Fabiś & Buchwald, 2025), ez egy összetettebb jelenség, amely motivációs és személyiségbeli tényezőket is magában foglal (Janková, 2015; Kiková,

[1] Például kutatások igazolták (Baumann, Arora, Rahwan és Czaplicka, 2026), hogy az érdeklődési körnek megfelelő tartalmak egyre nagyobb arányú megjelenésével a megtalált hashtagek sokszínűsége hirtelen csökken.

Štrbová, 2025; Radošinský, Najjar & Wojciechowski, 2025 és mások). A jelenlegi információs írástudási modellek azonban gyakran nem képesek megfelelően megkülönböztetni a valós és a hamis információkat, ami rámutat a fejlesztésük szükségességére, valamint a dezinformációk azonosítására szolgáló új stratégiák és módszerek kidolgozására (Kishor & Tater, 2025).

A dezinformációk észlelését a technológiai fejlődés is befolyásolja, különösen a generatív mesterséges intelligencia, amely lehetővé teszi olyan meggyőző és vizuálisan nehezen felismerhető tartalmak létrehozását, mint például a deepfake videók. Az emberek még a tweetek szövegei között sem tudnak megbízhatóan megkülönböztetni az AI-tweeteket az emberi tweetektől (Spitale, Biller-Andorno & Germani, 2023). Ez a technológiai fejlődés növeli az információk manipulálásának mértékét, és szükségessé teszi a technológiai, jogi és intellektuális megoldások kombinációját a dezinformáció terjedése elleni küzdelemben (Mirga, 2024). A dezinformáció elleni küzdelemben az optimális megoldás megtalálásának sürgősségét jól illusztrálják G. Murphy és társai (2023) metaanalízisének eredményei, akik 2016-ban mindössze 3 tudományos cikket azonosítottak, majd az azt követő években hirtelen növekedést regisztráltak 2020-ban (176), majd 2020-ra (312).

A dezinformáció elleni küzdelemben az is jelentős tényező, hogy a címzettek mennyire vannak tisztában saját képességükkel a hamis hírek felismerésére – amennyiben nincs ilyen tudatosságuk, annál problémásabbnak tűnik a médiafogyasztás gyakorlata és annak társadalmi vagy politikai folyamatokra gyakorolt hatása.

Az önértékelés fontosságát az oktatás területén is megerősítik, ahol a megtanult válaszok helyességével kapcsolatos nagyobb bizonyosság összefügg a tudás jobb megőrzésével (Hassmén, Hunt et al., 2002). A fentiek relevánsak lehetnek a dezinformációk felismerésének képességére is, mivel a pontos önértékelés segíthet a bizonytalan vagy helytelen információk azonosításában, és ezáltal javíthatja azok felismerésének képességét. K. S. Fort és H. C. Shulman (2024) az „internal efficacy”-t (a válaszadó érzése, hogy megérti az információkat és képes azokat értékelni) vizsgálták, és eredményeik azt mutatták, hogy ez pozitív összefüggésben állt a dezinformációk felismerésének pontosságával. A fenti megállapítások azonban nem teljesen állnak összhangban más kutatásokkal. A hamis információk felismerésének észlelt képessége a közösségi médiában M. L. Khan és I. K. Idris (2019) kutatásában nem felelt meg a valós felismerési képességnek. Hasonló eredményekre jutott S. Littrell és J. A. Fugelsang (2024) kutatása is, amely ráadásul rámutatott arra, hogy azok az emberek, akik kevéssé képesek felismerni a látszólag mélyreható dezinformációkat, gyakran túlbecsülik képességeiket, míg azok, akik jól felismerik őket, éppen ellenkezőleg, alábecsülik azokat.

Ez a jelenség arra utal, hogy a dezinformációk felismerése terén az önértékelés torz és pontatlan lehet, ami megnehezíti a hatékony önreflexiót és e képességek fejlesztését. A valós és hamis információk megkülönböztetésére irányuló képesség önértékelését is felvettük a vizsgált konstrukciók közé a mi kutatásunkban is.

1.3 Az algoritmikus válaszok észlelése

Az algoritmikus visszajelzések észlelése egy összetett társadalomtechnikai jelenség, amely magában foglalja a felhasználók aktív részvételét, a visszacsatolás dinamikáját, valamint annak hatását a tartalmi sokszínűségre és a közösségi média platformjain zajló társadalmi interakciókra. I. Stamenković és D. Aleksić (2023) tanulmányának eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók többsége (főleg a diákok) tisztában van a tartalom személyre szabásával és az információk szűrésével a közösségi média algoritmusai által, de az algoritmusok működési mechanizmusainak megértése gyakran felületes. A tanulmány rámutat arra, hogy különbség van az algoritmikus visszacsatolás implicit „érzete” és a tényleges ismeret között.

Az algoritmikus visszajelzés észlelése összefügg a felhasználók algoritmusokkal kapcsolatos ismereteivel, valamint azzal a képességükkel, hogy felismerjék és reagáljanak a dezinformációra. M. Chung, M. (2023) kutatásában a magasabb szintű algoritmikus ismeretek korreláltak a dezinformációk kijavítására és a közösségi platformokon történő tartalomszabályozás támogatására irányuló intézkedések meghozatalára való nagyobb hajlandósággal. Ez az összefüggés a vizsgált országok (USA, Egyesült Királyság, Dél-Korea és Mexikó) között eltérő, ami az algoritmusokhoz és azok társadalomra gyakorolt hatásához való különböző hozzáállásra utal. A kutatásokkal igazolt (Starke et al., 2025) algoritmusok iránti tudatosság pozitív hatása a kutatók szerint elsősorban az algoritmikus írástudás fontosságát hangsúlyozza az online platformok felhasználói számára. E tényező árnyalt mérése arra utalt, hogy *„nem elég csupán felhívni a felhasználók figyelmét arra, hogy erősen személyre szabott ajánlásokat kapnak. Az algoritmikus írástudásnak túl kell lépnie az alapvető tudatosságon, és magában kell foglalnia az ajánló rendszerek (RS) összetettebb aspektusait is”* (uo., 54–55. o.). A szerzők megállapították, hogy minél alacsonyabb volt a válaszadók bizalma a közösségi média platformok iránt, és minél ritkábban használták ezeket a platformokat, annál valószínűbb volt, hogy megkérdőjelezték a személyre szabott ajánlásokat. Ezen túlmenően az eredmények azt mutatták, hogy az idősebb válaszadók nagyobb hajlandóságot mutattak a személyre szabott RS megkérdőjelezésére. Hasonlóképpen S. Wang (2023) egy 18 és 65 év közötti válaszadókból álló reprezentatív mintán végzett kutatásában megerősítette, hogy azok a felhasználók, akik jobban ismerik az algoritmikus moderálást, paradox módon kevésbé értékelik azt pozitívan, miközben a bizalom kulcsfontosságú közvetítő szerepet játszik. A fent említett kutatás szerint a moderálás megítélését egyúttal további tényezők (pl. ideológia, algoritmusok elfogadása) is befolyásolják, ami arra utal, hogy a személyre szabott élmény és a korábbi interakciók alakítják a moderáláshoz való hozzáállást. Az algoritmusok iránti bizalmatlanság, különösen a felhasználók korábbi tevékenységén alapuló döntések pontosságát és méltányosságát illetően, S. Heung, L. Jiang és társai (2025) kutatásában is megerősítést nyert.

A felhasználók azonban nem csak negatívan viszonyulnak az algoritmusokhoz. S. Jhaver és A. Q. Zhang et al. (2023) kutatásában a személyre szabott moderálást hasznosnak tartották. Ugyanakkor azt is megemlítették, hogy ez megterhelő, mert aktív szűrőbeállításokat és döntést igényel arról, hogy milyen tartalmat szeretnének látni. Ezen szerzők kutatása kimutatta, hogy a személyre szabás (preferenciák és viselkedés alapján) megváltoztatja a válaszadók felelősségérzetét – a felhasználók nagyobb kontrollt várnak el, ugyanakkor kritizálják a platformokat azért, hogy a „moderálási munkát” rájuk hárítják.

A fenti álláspontok ellentmondásosságát illusztrálja M. K. Lee (2018) tanulmánya is, amely megerősítette, hogy az algoritmikus válasz vegyes érzelmeket vált ki – objektivitással, de emellett dehumanizációval és az intuíció hiányával is társítják.

A kutatások abban egyetértenek, hogy az algoritmikus moderálás megítélését erősen befolyásolja a felhasználó egyéni tapasztalata (pl. korábbi aktivitás, specifikus preferenciák, preferált politikai álláspontok és ideológia, életkor és egyéb tényezők). A személyre szabás ugyan növeli az irányítás érzését, de ugyanakkor alacsonyabb bizalmat és aggodalmakat vált ki az algoritmusok tisztességességével és átláthatóságával kapcsolatban. Jelen tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy mindez hogyan kapcsolódik a dezinformációk észleléséhez és azonosításához.

2 Kutatási tanulmány

2.1 Kutatási célok és kutatási problémák

A kutatási problémákat a következő területeken határoztuk meg:

A dezinformációk felismerésének képessége:

RQ1.1: Milyen mértékben érzékelik a szlovákiai egyetemi hallgatók – a médiakommunikáció jövőbeli szakemberei – a dezinformációk jelenlétét a médiában?

RQ1.2: Milyen szintűnek tartják a dezinformációk felismerésének képességét a felsőoktatási hallgatók – a médiakommunikáció területének jövőbeli szakemberei?

RQ1.3: Van-e szignifikáns különbség a dezinformációk felismerésének önértékelés szerinti szintje között a felsőoktatási hallgatók – a médiakommunikáció területének jövőbeli szakemberei – körében, valamint a Y. Kyrychenko et al. (2025) korábbi kutatásának összesített válaszadói körében?

RQ1.4: Milyen az objektíven mért szintje a dezinformációk felismerésének képességének a felsőoktatási hallgatók – a médiakommunikáció területének jövőbeli szakemberei – körében?

RQ1.5: Van-e szignifikáns különbség a dezinformációk felismerésének mért szintje és ennek az önértékelés szerinti szintje között a felsőoktatási hallgatók – a jövőbeli média-kommunikációs szakemberek – körében?

Az algoritmizálás és a személyre szabás észlelése

RQ2: Van-e szignifikáns összefüggés a hamis hírek és a dezinformációk megkülönböztetésére vonatkozó önértékelés, valamint a bejelentett dezinformációs események között?

RQ3: Van-e szignifikáns pozitív összefüggés az általános észlelt személyre szabás (PPI)[2] és a médiában terjesztett dezinformációkkal való észlelt érintkezés között a felsőoktatási hallgatók – a médiakommunikáció területén jövőbeli szakemberek – körében?

RQ3.1 Van-e szignifikáns pozitív kapcsolat a észlelt algoritmikus visszacsatolás (PAR)[3] és a médián keresztül terjedő dezinformációkkal való észlelt érintkezés között a felsőoktatási hallgatók – a jövőbeli médiakommunikációs szakemberek – körében?

RQ3.2 Van-e szignifikáns pozitív kapcsolat az észlelt véleménybeli homogenitás (ECHO) és a médiában terjesztett dezinformációkkal való észlelt érintkezés között a felsőoktatási hallgatók – a médiakommunikáció jövőbeli szakemberei – körében?

Minden kutatási kérdésre statisztikai mutatók alapján próbáltunk választ adni, és egyúttal vizualizációkat is alkalmaztunk. Az eredményeket a megfelelő fejezetben ismertetjük.

2.2 A változók operacionalizálása, módszerek és eljárás

2.2.1 A változók azonosításának módszerei

A kutatásban több módszert is alkalmaztunk. Mindegyiket egy online űrlapon összesítettük, amelyet a hallgatóknak tömeges e-mailben küldtünk el az űrlapra mutató linkkel. A kérdőívet a hallgatók névtelenül töltötték ki. A demográfiai adatok azonosításához egy zárt és félig zárt kérdéseket kombináló kérdőívet használtunk. A kérdőív több részből állt, amelyeket szakaszokra osztottunk.

a) Az észlelt algoritmikus reakciót (PAR) és az észlelt véleménybeli homogenitást (az úgynevezett észlelt visszhangkamrákat, ECHO) egy saját fejlesztésű kérdőív (*Észlelt személyre szabottság indexe* (PPI)) segítségével azonosítottuk, amelynek kidolgozásakor olyan hasonló eszközökre támaszkodtunk, amelyek inspirálták módszerünk kialakítását (pl. B. Zarouali, S. C. Boerman et al., 2021)[4] . Az inventory

[2] Észlelt személyre szabás index (Perceived Personalization Index)

[3] Észlelt algoritmikus reagálóképességi index

[4] Az AMCA skála viszonylag robusztus volt, és összesen négy dimenziót foglalt magában: 1) a felhasználók tájékozottsága a tartalomszűrésről, 2) a felhasználók tudatossága az automatizált döntéshozatalról, 3) a felhasználók tudatossága az emberi algoritmusok együttműködéséről, és 4) a felhasználók tudatossága az etikai szempontokról.

10 állításból állt, 5-5 mindkét aldimenzióra (a PAR-dimenzió[5] , azaz az észlelt algoritmikus válasz, és az ECHO-dimenzió – az észlelt véleménybeli homogenitás). A válaszadók minden állítást ötfokozatú skálán értékeltek. A módszertani szabványoknak megfelelően egyes tételek fordítottak voltak. A kapott indexeket átlagként számítottuk ki. A PAR belső konzisztenciája elfogadható/jó. A 0,8827-es értéket nagyon jónak tekintjük, és jelentősen meghaladja a szokásosan elfogadott 0,70-es határt. Ez azt jelenti, hogy az indexet alkotó tételek egymás között nagyon konzisztensek, és megbízhatóan mérik ugyanazt az alapkoncepciót. Hasonlóképpen, a kérdőív második indexének, az úgynevezett ECHO-nak a belső konzisztenciája szintén elfogadható/jó. A 0,7970-es érték szintén közel van a 0,80-as határhoz, ami arra utal, hogy ezen index tételei is kellően konzisztensek és megbízhatók. Mindkét index, a Perceived Algorithmic Response (PAR) és a Perceived Opinion Homogeneity (ECHO), jó vagy nagyon jó belső konzisztenciát mutat, feltételezhető, hogy azt mérik, amit mérni szándékoztak, és megbízható konstrukciók a későbbi elemzésekhez.

b) A valódi és hamis hírcímek közötti megkülönböztető képességet egy szabványosított teszt, *a Misinformation susceptibility test* (MIST) segítségével azonosítottuk, amelynek szerzői R. Maertens, F. M. Götz és társai (2024); J. Roozenbeek és társai (2022). Ezt a kérdőívet eredetileg 100 tételesként fejlesztették ki, később több módosításon esett át. Ismertek 8, 16 és 20 tételből álló modulok. Mi a 20 tételből álló változatot úgy módosítottuk, hogy az verbális kontextusokat is tartalmazzon, és jobban tükrözze a szlovákiai jelenlegi médiaszcénát (részletesebben Fichnová, Wojciechowski, Štrbová, 2026). A használt változat 10 hamis és 10 valódi hírcímet tartalmazott. Annak érdekében, hogy a tételeknél elkerüljük a sorrend nem kívánt hatását, a tételeket, valamint a felsorolt lehetőségek sorrendjét is rotáltuk. A rotációt a kérdőív változatainak fizikai elkészítésével valósítottuk meg – mivel az automatikus rotáció technikai lehetőségei nem álltak rendelkezésre. A pontszámítás az eredeti tesztnek megfelelően úgy történt, hogy a válaszadók minden, a hírben megjelölt elemért egy pontot kaptak. A válaszadó maximálisan 20 pontot szerezhetett.

c) *önértékelő kérdés – olyan skála,* amelynek célja a hamis hírek felismerésével kapcsolatos metakogníció mutatójának meghatározása (eredetileg C. R. Kyrychenko et al., 2025, 113–176. o. alapján kidolgozva).

d) A kutatásban kontrollváltozókat is alkalmaztunk: *az önbevalláson alapuló*, *dezinformációkkal való érintkezés*, amely a dezinformációkkal való észlelt érintkezés mutatójaként szolgált. Ugyancsak felvettük a közösségi platformokon végzett *tevékenység önértékelését* is. Mindkét mutatót kifejezetten ehhez a tanulmányhoz hoztuk létre, és skáláztuk.

2.2.2 A változók elemzési módszerei

A kapott adatokat az Excel táblázatkezelő programban és az SPSS statisztikai programban dolgoztuk fel. Néhány vizualizációt a Python programozási nyelv segítségével is megvalósítottunk. Alkalmaztuk a leíró (AM, sd, min., max., modus, medián) és az induktív statisztika (normális eloszlás tesztek, különbségek szignifikanciájának tesztei – paraméteresek és nem paraméteresek, valamint korrelációs együtthatók, pl. t-teszt, Superman-korrelációs együttható, χ^2 (chi-négyzet), Cramér V, U-teszt, korrespondencia-elemzés).

[5] Az algoritmusok reagálóképességének észlelése

2.3 A kutatási minta

A megfogalmazott kutatási problémák alapján a kutatási tanulmány elvégzéséhez meghatároztuk az alapmintát: a szlovákiai főiskolák és egyetemek hallgatóit**.** A 2025/2026-os tanévre vonatkozó hivatalos hallgatói létszámadatok e tanulmány írásának idején még nem álltak teljes mértékben rendelkezésre (az adatokat az év folyamán fokozatosan teszik közzé a Szlovák Statisztikai Hivatal vagy a Szlovák Oktatási, Tudományos és Kulturális Minisztérium honlapján). Ezért a legfrissebb rendelkezésre álló statisztikai adatok alapján tájékozódtunk, amelyek a 2024/2025-ös tanévet fedik le. Az adatok szerint a szlovák felsőoktatási intézményekben összesen 142 813 hallgató tanult, közülük 57% volt nő (MŠVVaM SR, 2025). A „média- és kommunikációtudományok (Media and Communication Studies)" szakirány különböző programokat (alap-, mester- és doktori) foglal magában Szlovákia több felsőoktatási intézményében. Ezt a szakot több felsőoktatási intézményben is lehet tanulni: a Bratislavai Komenský Egyetemen és a Nitrai Konštantín Filozóf Egyetemen a Filozófiai Karokon belül, valamint a Trnava-i Cyril és Methodius Egyetemen és a Paneurópai Főiskolán a szaknak szentelt önálló karokon. A szak a Ružomberki Katolikus Egyetemen, a Prešovi Prešovi Egyetemen és a Žilinai Egyetemen is képviselteti magát, a közelmúltig (a mára már megszűnt) Bölcsészettudományi Karon, jelenleg a Kulturális Örökség Mediamatikai Intézetében. A hallgatók pontos számát nem lehet megismerni a felsőoktatási intézmények költségvetési szabályzataiból, amelyek összesen 2609 hallgatót jelentenek. Ebből az alapvétel méretéből kiindulva a megfelelő képlet segítségével meghatároztuk a szükséges mintanagyságot (N=334 válaszadó). A kérdőívet összesen 864 hallgatónak osztottuk ki a fent említett egyetemeken. A kérdőív visszaküldési aránya alacsony volt, ennek következtében a mintában csak 144 válaszadó volt (ebből 115 nőnek, 28 férfinak azonosította magát, 1 személy pedig az „egyéb" lehetőséget jelölte meg). Átlagos életkoruk 22 év és 4 hónap volt. A marketingkommunikációban ezt a korosztályt jelenleg a Z generáció elnevezéssel azonosítják. A minta néhány demográfiai mutatóját az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat: A mintavételi csoport kiválasztott demográfiai mutatói**.**

	%		
A válaszadók átlagéletkora	22 év 4 hónap	nő	79,86
		férfi	19,44
N =	144	Egyéb / nem bináris személy	0,69
Banská Bystrica megye	8,33		
Pozsonyi régió	6,25	szlovák	81,9
Kassa megye	1,39	ukrán	10,4
Nitrai régió	40,28	magyar	2,78
Prešov megye	7,64	orosz	4,17
Trenčín megye	8,33		
Trnava megye	14,58	város	52,08
Állandó lakóhelyem Szlovákián kívül van	8,33	megyei székhely	9,03
Žilina megye	4,86	község	38,89

Forrás: saját kutatás

Az így összeállított mintának vannak bizonyos korlátai, amelyek befolyásolják a megállapítások általánosíthatóságát. A lányok enyhe túlsúlya összhangban van azzal, hogy általában nagyobb érdeklődést tanúsítanak e szak iránt, és megfelel a népességi kohorszban való arányuknak. A mintában a Nitra és Trnava megyéből származó válaszadók is túlsúlyban vannak, míg a Kassa megye csak kis arányban képviselteti magát. Ez a Prešovi és Žilina egyetemeiről érkező kérdőívek alacsonyabb

visszaküldési arányának tudható be. A városok és települések aránya viszonylag megfelel a népesség tényleges eloszlásának. A kisebbségek is képviseltetik magukat (a lengyel kivételével), és az orosz agresszióra Ukrajnában tekintettel a hallgatók között nagyobb arányban vannak jelen az ukrán nyelvű válaszadók is, akik Szlovákiában találtak menedéket. A minta tehát bizonyos szempontból jól reprezentálja a szlovákiai médiatanulmányokat folytató hallgatók alapállományát, más szempontból viszont valamivel kevésbé (az egyetemek és a régiók aránya tekintetében). Ezt figyelembe vesszük az eredmények értelmezésekor.

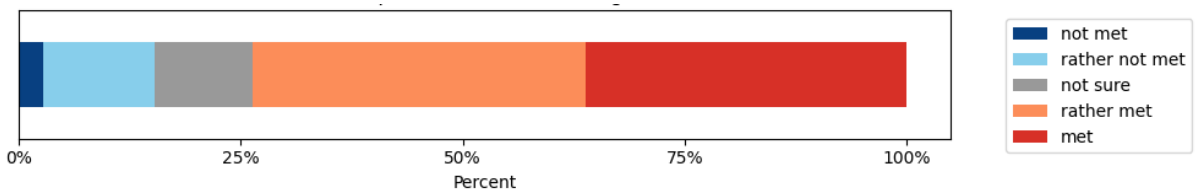
2.4 Az eredmények elemzése és értelmezése

2.4.1 A hamis hírek észlelése és felismerése a vizsgált mintában – alapvető leíró információk

A begyűjtött adatokat leíró és intervenciós statisztikai elemzésnek vetettük alá. Az első szakaszban azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben érzékelik a válaszadók a dezinformációk jelenlétét a médiában. A vizsgált mintában szereplő válaszadók – más szerzők kutatásaival (pl. ACMA, 2025; Eurobarométer, 2025) a vizsgált mintában szereplő válaszadók **az elmúlt fél évben viszonylag magas mértékű dezinformáció-előfordulást** jelentettek **a közösségi platformokon** (**R1.1**). Saját bevallásuk szerint a válaszadók összesen 73,61%-a találkozott dezinformációval, ebből csak egy részük (36,11%) fejezte ki ezt egyértelműen. Nagyon hasonló számokat közöltek az ausztráliai, 2025-ben végzett felmérés válaszadói is (ACMA[6] , 2025): összesen 72 %-uk jelentette, hogy az elmúlt 6 hónapban találkozott online dezinformációval. Ez valamivel több, mint amit az Eurobarométer állapított meg, amely szerint a válaszadók 66%-a úgy gondolja, hogy az elmúlt hét napban legalább egyszer találkozott dezinformációval és hamis hírekkel.

Kutatásunkban a válaszadók összesen 11,11%-a nem volt biztos abban, hogy találkozott-e dezinformációval, 15,28% pedig bizonyos mértékű meggyőződést fejezett ki arról, hogy nem találkozott dezinformációval (ebből 2,78% biztosan nem, 12,50% valószínűleg nem). Az eredményeket az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: A válaszok eloszlása a szlovákiai médiatanulmányokat folytató hallgatóknak az elmúlt 6 hónapban tapasztalt dezinformációkkal kapcsolatos kérdése alapján.

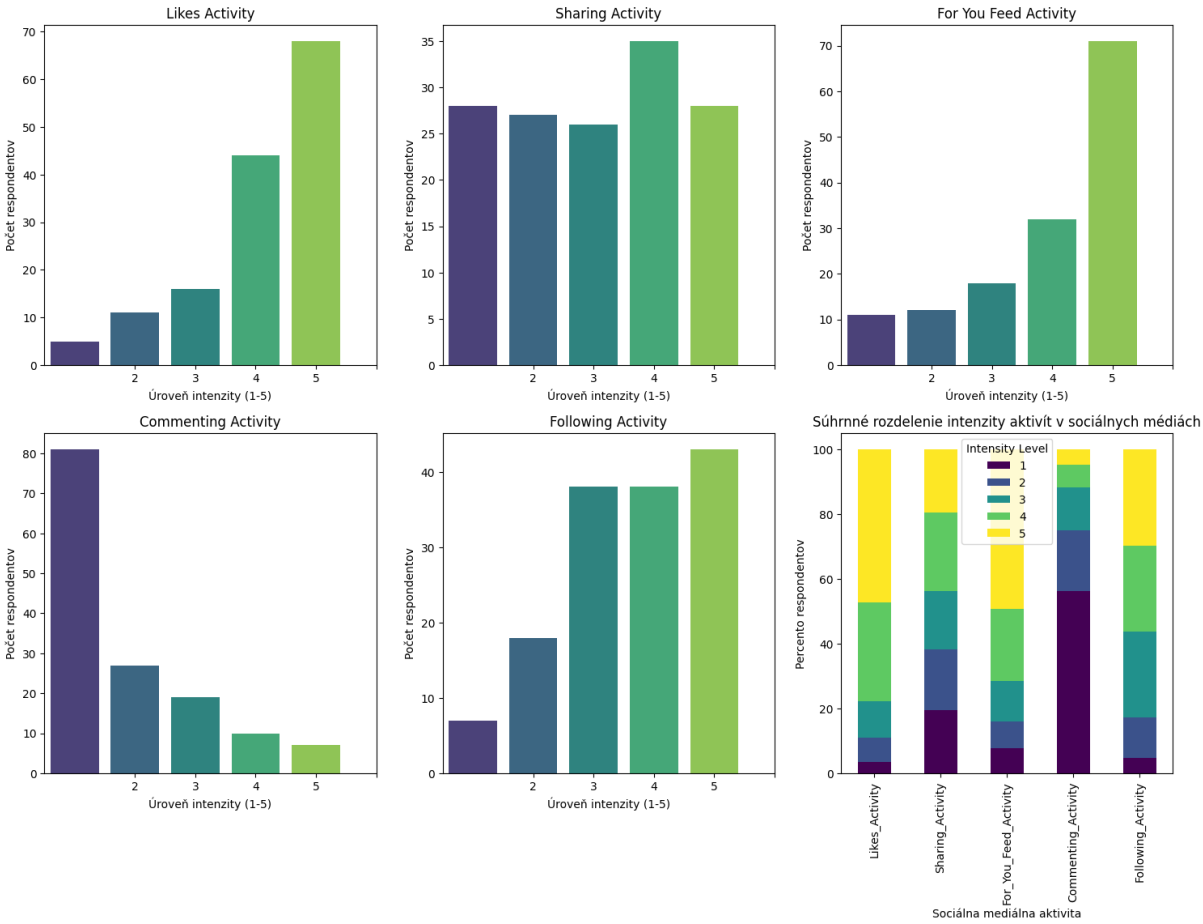


Jelölések: not met = nem találkozott, rather not met = inkább nem találkozott, not sure = nem vagyok biztos benne, rather met = inkább találkozott, met = találkozott

Forrás: saját kutatás

[6] Az Ausztrál Kommunikációs és Média Hatóság jelentése

2. ábra: A válaszok eloszlása a válaszadók által jelentett tevékenységeiket és azok intenzitását a közösségi médiában nyomon követő tételek szerint.



Jelölések: Likes Activity = lájkolás; Sharing Activity = megosztás; For You Feed Activity = „Neked" feed; Commenting Activity = kommentelés; Following Activity = követés; intenzitás szintje = level of intensity; közösségi média aktivitás = social media activity. **Skála:** aktivitás számomra: 1 = nem jellemző; 2 = inkább nem jellemző; 3 = nem tudom megmondani, hogy jellemző-e vagy sem; 4 = inkább jellemző; 5 = jellemző
Forrás: saját kutatás

2. táblázat: A közösségi médiában végzett tevékenységek és a dezinformációkkal való találkozás közötti kapcsolat elemzésének eredményei

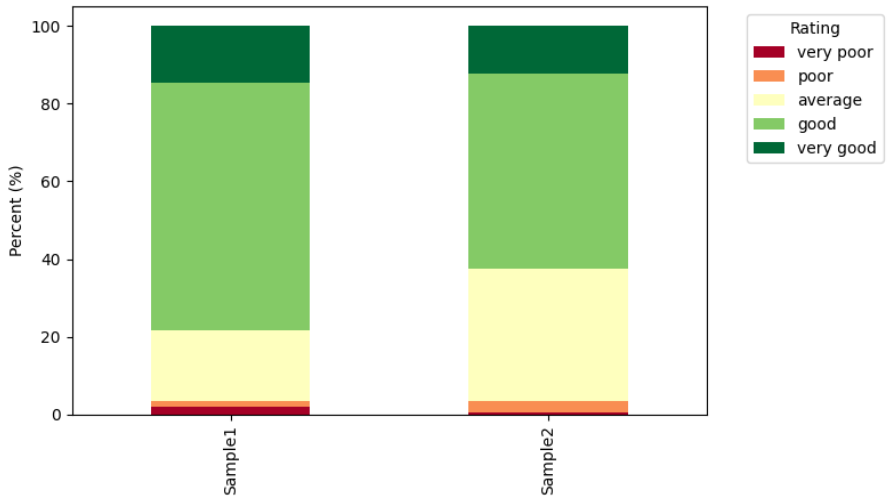
Viselkedési változó	Spearman-korreláció	P-érték	p < 0,05	A kapcsolat erőssége
Likes Activity (Lájkolás)	-0,0223	0,7909	n.s.	Nagyon gyenge/nincs
Megosztási aktivitás	-0,1374	0,1005	n.s.	Gyenge
For You Feed aktivitás (For You Feed)	-0,0208	0,8049	n.s.	Nagyon gyenge/nincs
Commenting Activity (Hozzászólás)	-0,078	0,3527	n.s.	Nagyon gyenge/nincs
Követési tevékenység	-0,0303	0,7189	n.s.	Nagyon gyenge/nincs

Jelölések: n.s. = nem szignifikáns eredmény
Forrás: saját kutatás

A válaszadók többsége tehát tapasztalt már dezinformációval kapcsolatos eseteket, míg egy jóval kisebb részük saját bevallása szerint nem találkozott még ilyenekkel.
A kérdőívben szerepelt egy úgynevezett kontrollváltozó is – a közösségi médiában végzett aktivitás (lásd a 2. ábrát). Amint az a 2. táblázatból kitűnik, az összes elemzett közösségi média-tevékenységre (lájkolás, megosztás, For You Feed, kommentelés, követés) az a szabály vonatkozik, hogy: a P-érték minden esetben jelentősen magasabb, mint 0,05. Ez azt jelenti, hogy a megfigyelt kapcsolatok egyike sem statisztikailag szignifikáns a standard szignifikanciaszint mellett. A Spearman-korrelációs együttható minden vizsgált esetben nagyon közel van a nullához (vagy kissé alatta van), ami nagyon gyenge vagy egyáltalán nincs monoton kapcsolatra utal. A kapcsolat erősségét ezért következetesen „nagyon gyenge/nincs" vagy „gyenge" kategóriába soroltuk.
A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy ebben az adatkészletben nem találtunk statisztikailag szignifikáns monoton kapcsolatot e konkrét típusú közösségi médiás viselkedés és a dezinformációval való találkozás között.
A vizsgált mintában szereplő szlovák egyetemisták – a médiaszakirányú szakon tanuló hallgatók – **többsége bízik abban, hogy képes megkülönböztetni a hamis híreket a valós hírektől** (**RQ1.2**) – önértékelésükben a válaszadók 63,89%-a a második legmagasabb osztályzatot (4) adta meg (a legmagasabb osztályzatot (5) 14,58% adta meg). A csoport átlagos pontszáma 3,785 (s sd = 0,75), az összes adatot részletesebben a 3. táblázatban mutatjuk be. Ezek az eredmények alapvetően megegyeznek Y. Kyrychenko et al. (2025, 113177. o.) kutatásának adataival. Az ő mintájában a válaszadók 50%-a jelölte meg ezt a lehetőséget, míg 12,30% állítja, hogy a hírek megkülönböztetésére való képessége nagyon jó (5. fokozat). Hasonlóan az ő mintájához, a mi mintánkban is csak a válaszadók nagyon kis hányada nem bízik ebben a képességében (0,51% vs. 2,08%).
A dezinformációk felismerésének szintjét a 3. ábrán mutatjuk be, ahol mindkét mintában szerepel az értékelések százalékos megoszlása. Az 1. minta (média- és kommunikációtudományi egyetemi hallgatók) nagyobb arányban tartalmaz „jó" értékeléseket, míg a 2. mintában (Y. Kyrychenko et al. (2025) kutatásából származó összesített minta) a „közepes" értékelések aránya is magasabb.
Eredményeink egybehangzanak a német és az egyesült királyságbeli populációban végzett kiterjedt kutatásokkal is, ahol K. P. Arin, D. Mazrekaja és M. Thuma (2023) tanulmánya alátámasztotta azt az elképzelést, hogy az egyének rendelkeznek bizonyos metakognitív elképzeléssel a valóság és a hazugság megkülönböztetésére vonatkozó képességükről (bár ez a képesség nem tökéletes, és előfordul az „accidental sharing" jelensége). Mindkét országban a magas jövedelmű és az idősebb válaszadók voltak képesek jobban felismerni a hamis híreket.

A csoportok közötti értékelések eloszlásának különbségét a függetlenség chi-négyzet próbájával tesztelték. Az eredmény statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott a csoportok között ($\chi^2(4) = 25{,}12$, $p < 0{,}001$). A különbséghez hozzájáruló kategóriák azonosítására a standardizált reziduumokat is elemezték. A legnagyobb eltérések az „átlagos" (SR = −3,28), a „nagyon gyenge" (SR = 2,63) és „jó" (SR = 2,34) kategóriákban az 1. adathalmazban, ami arra utal, hogy a várt értékekhez képest szignifikánsan alacsonyabb az „átlagos" értékelések aránya, és magasabb a „jó" és „nagyon gyenge" értékelések aránya.

3. ábra: A hamis hírek felismerésének önértékelése minták szerint



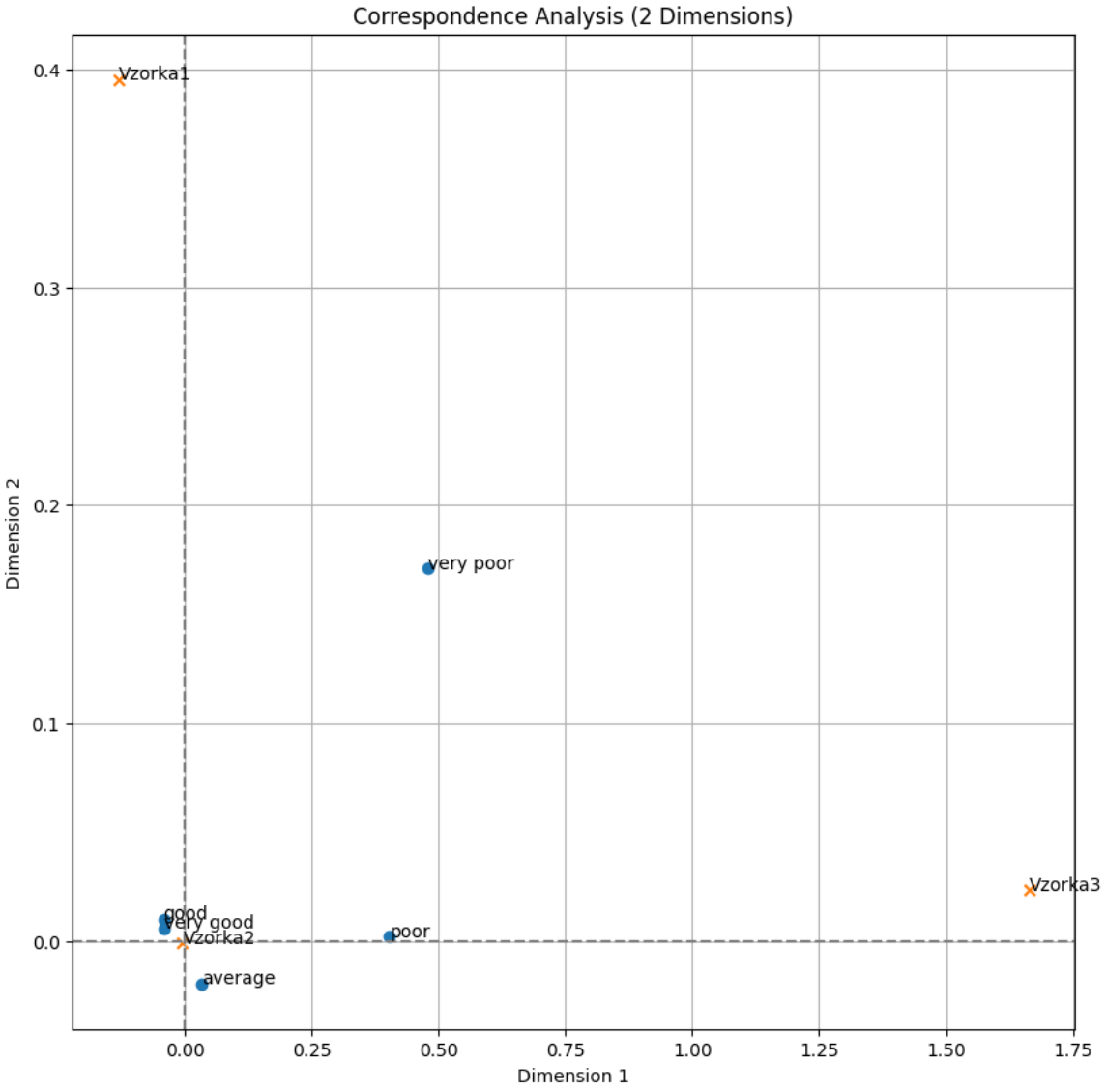
Jelölések: Sampl1 = 1. minta = szlovákiai középiskolás diákok; Sample2 = 2. minta = összesített minta és annak eredményei Y. Kyrychenko et al. (2025) kutatásából; very poor = nagyon gyenge, poor = gyenge, averge = átlagos, good = jó, very good = nagyon jó
Forrás: saját feldolgozás – adatok a 3. táblázatból

3. táblázat: A válaszadók önértékelési pontszámai a hamis és valódi hírek kiszűrésének észlelt képességéről.

Szintek	**N1 /[%]**	**várható**	**Standardizált reziduum**	**N2 /[%]**	**várható**	**Standardizált reziduum**
Nagyon gyenge	3 /[2,08%]	0,74	*2,63*	338 /[0,51%]	340,26	*-0,12*
Gyenge	2 /[1,39%]	4,42	*-1,15*	2035 /[3,07%]	2032,58	*0,05*
Átlag	26 /[18,06%]	48,97	*-3,28*	22549 /[34,04%]	22526,03	*0,15*
Dobrá	92 /[63,89%]	72,16	*2,34*	33174 /[50,08%]	33193,84	*-0,11*
Nagyon jó	21 /[14,58%]	17,72	*0,78*	8146 /[12,30%]	8149,28	*-0,04*
χ^2 (chi-négyzet)		**25,1235**				
p-érték		**4,75133E-05**				
df		*4*				
Cramér-féle V		**0,02**				
Az U-teszt eredményei		1. minta = 3,875; 2. minta = 3,7058; U = **0,00;** Z = **-2,6112**				
Az U-teszt P-értékei		Egyoldalú: **0,004512;** Kétoldalú: **0,009023**				

Jelölések: N1 = 144, azaz 1. minta – szlovákiai MS-hallgatók, N2 = 66 242: azaz 2. minta – Y. Kyrychenko et al. (2025) kutatásából származó összesített minta
Forrás: saját kutatás és összehasonlítás Y. Kyrychenko et al. (2025, 113177. o.) kutatásával

4. ábra: A hamis és valódi hírek szelektálásának észlelt képessége a mintákban a korrelációs elemzés szerint.



Jelölések: „1. minta" = 1. adathalmaz, szlovákiai mesterképzéses hallgatók, „2. minta" = 2. adathalmaz, összesített adathalmaz és annak eredményei Y. Kyrychenko és társai kutatásából (2025), 3. adathalmaz = segédszámítás a több mint két adatsort igénylő korrespondenciaelemzés grafikonjának elkészítéséhez.
Forrás: saját feldolgozás – adatok a 3. táblázatból

Mivel az értékelések ordinális skálán történtek, a csoportok közötti különbséget Mann–Whitney U-próbával is elemeztük. Az eredmények arra utalnak, hogy az 1. csoport valamivel magasabb értékelést kapott (AM = 3,8750) a 2. csoporthoz (AM = 3,7058) képest. A Mann–Whitney U-próba statisztikailag szignifikáns eredményt mutatott: U = 0,00, p = 0,009.

Az 1. halmaz (a 4. ábrán „1. minta" néven) leginkább a „jó", „nagyon jó" és „átlagos" kategóriákhoz kapcsolódik (pontjai a grafikonon fizikailag ezekhez a kategóriákhoz állnak a legközelebb). Ez arra utal, hogy az 1. halmaz túlnyomórészt olyan elemeket vagy megfigyeléseket tartalmaz, amelyek ezekbe a magasabb értékelésű kategóriákba tartoznak. Ezzel szemben ez a halmaz egyúttal a legkevésbé kapcsolódik a „nagyon rossz" és a „rossz" kategóriákhoz (ezt a grafikonon a nagyobb távolság jelzi). A 2. csoport („2. minta") nagyon közel van a kiindulási ponthoz, ami arra utal, hogy jobban összhangban

van az összes kategória átlagos eloszlásával, vagy kevésbé különbözik az 1. csoporttól. Megállapítható tehát, hogy az 1. csoport azokat a válaszadókat képviseli, akik erősen hajlamosak a pozitív eredményekre vagy a minőség magasabb önértékelésére, különösen a „jó" és „nagyon jó" tartományban, és jelentősen kevésbé az alacsonyabban értékelt kategóriákban. A 2. csoport nagyon közel helyezkedik el a grafikon origójához (0,0). Ez az eredmény viszonylag kulcsfontosságú, tekintettel arra, hogy ha egy pont közel van a korrespondenciaelemzés biplotjának origójához, az azt jelenti, hogy nincs erősebb kapcsolata egy konkrét kategóriával, mint másokkal. A kategóriák közötti eloszlása nagyon hasonlít az összes halmaz együttes átlagos eloszlásához. Kevésbé markáns vagy egyedi azokhoz a halmazokhoz képest, amelyek távolabb vannak az origótól (mint a „Minta1" és a „Minta3"). Míg az 1. csoport egyértelmű kapcsolatot mutatott a „jó" és a „nagyon jó" kategóriákkal, addig a 2. csoport nem hajlik erősen egyetlen konkrét kategória felé sem. A „nagyon rossz"-tól a „nagyon jó"-ig terjedő spektrumon belüli értékei valószínűleg jobban megfelelnek az általános arányoknak. A 2. csoport olyan mintát képvisel, amelynek eloszlása az értékelési kategóriák között nagyon közel áll az átlagos vagy az összes értékelés összességének eloszlásához.
A fenti elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy (**RQ1.3**) **statisztikailag szignifikáns különbség van** a felsőoktatási **hallgatók** – a médiakommunikáció területén jövőbeli szakemberek – **önértékelése szerinti, a dezinformációk felismerésére vonatkozó képességi szintje, valamint** a Y-ból származó **válaszadók összesített mintája között**. Kyrychenko et al. (2025) korábbi kutatásából származó válaszadók összesített csoportja között.

Az önértékelésen alapuló dezinformáció-felismerési képesség mellett a MIST megbízható és érvényes módszerével (Roozenbeek et al., 2022; Maertens, Götz, et al., 2024) segítségével a felsőoktatási hallgatók – a jövőbeli média-kommunikációs szakemberek – körében. (**RQ1.4**) **14,15-ös átlagpontszámot** (sd=3,24, medián 14) állapítottunk meg, ami jelentősen alacsonyabb, mint amit a külföldön ugyanazzal a módszerrel végzett kutatások alapján várnánk. Például R. Maertens et al. (2023) 15,71-es átlagpontszámot (szórás = 3,35) ad meg; J. Baron et al. (2022) 15–17-es pontszámot ad meg.

4. táblázat: A dezinformációk felismerési képesség önértékelésére vonatkozó leíró és induktív statisztikai eredmények – e képesség objektív tesztje szlovák egyetemisták körében.

	Önértékelés	**MIST-20 transzponált**	**MIST-20**
AM	3,88	3,90	14,15
sd	0,75	0,83	3,24
min.	1	2	6
max.	5	5	20
medián	4	4	14
módusz	4	4	13
A t-próba szignifikanciaértéke		5,68356E-75	

Forrás: saját kutatás

Az RQ1.5-re adott válaszhoz vezető további elemzéshez – amely azt vizsgálja, hogy létezik-e szignifikáns különbség a dezinformációk felismerésének mért szintje és ennek az önértékelés szerinti szintje között a felsőoktatási hallgatók, azaz a médiakommunikáció területén jövőbeli szakemberek körében – először kiszámítottuk *az* úgynevezett *önértékelési indexet* (az önértékelés és az objektív pontszám

közötti különbségként). Megállapítottuk, hogy a hallgatók mindössze 39,58%-a becsülte reálisan képességeit, a teljes létszám 30,55%-a túlbecsüli, míg 42%-a alábecsüli azokat.
Miután az adatokat a normális eloszlás azonosítására szolgáló teszttel (Shapiro-Wilk-teszt) ellenőriztük, az eredmények azt mutatták, hogy a válaszadóink csoportjában a vizsgált változók nem követnek normális eloszlást (a MIST20 pontszám esetében p-érték = 0,0067 < 0,05; a dezinformációk felismerésére vonatkozó képességek önértékelése esetében p-érték = 0,0000 < 0,05). Bár nagy (30 feletti) válaszadói minták esetében csak páros t-próba alkalmazható, úgy döntöttünk, hogy mindkét elemzési változatot elvégezzük – paraméteres és nem paraméteres próba segítségével egyaránt. A páros adatokra alkalmazott Wilcoxon-teszt kimutatta, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a mért és az önértékelés szerinti dezinformáció-felismerési képesség szintje között (p < 0,05).Ez arra utal, hogy **a felsőoktatási hallgatók átlagosan alábecsülik a dezinformációk felismerésére irányuló képességüket**, mivel a mért pontszámuk magasabb, mint az önértékelésük. A dezinformációk felismerésére irányuló képesség objektív mért és önértékelés szerinti szintjének összehasonlításához páros t-próbát is alkalmaztunk. Az eredmények statisztikailag szignifikáns különbséget mutattak az objektív (AM = 14,15, SD = 3,24) és az önértékelés szerinti képességszint (AM = 3,88, SD = 0,75) között, p = 5,68356E-75, azaz p < 0,05. **Az RQ1.5-re** tehát a következő választ adjuk: **szignifikáns különbség van a dezinformációk azonosítására vonatkozó képesség mért szintje és ennek az önértékelés szerinti szintje között a felsőoktatási hallgatók körében.** A hallgatók hajlamosak alábecsülni tényleges képességeiket ezen a területen, mivel objektíven mért eredményeik átlagosan magasabbak, mint saját önértékelésük.

2.4.2 A hamis hírek felismerési képességének összefüggései a kiválasztott változókkal

A felsőoktatási hallgatók – a médiakommunikáció jövőbeli szakemberei – esetében összehasonlítottuk a saját bevallásuk szerinti, dezinformációkkal való találkozásokat és az ilyen hírek felismerésére vonatkozó, szintén saját bevallásuk szerinti képességüket. Az összehasonlítást egy kontingenciatáblázatban (5) szemléltettük. Ez azt mutatja, hogy alacsony azoknak a válaszadóknak a száma, akik alacsony képességet jelentettek a hamis hírek és a valós hírek megkülönböztetésére (1 és 2). Azok közül, akik „1”-esre értékelték magukat (nagyon gyenge képesség a hamis hírek felismerésére), mindannyian azt is jelezték, hogy „5”-ös szinten találkoztak dezinformációval. A „2”-esek esetében ez 100%-ban a „4”-es szint volt. Az adatok száma azonban nagyon csekély, ezért a következtetések levonásakor óvatosságra van szükség. A válaszadók többsége azt jelzi, hogy magas szintű képességgel rendelkezik a hamis hírek megkülönböztetésére (4 és 5 – önértékelés) (lásd az 5. ábrát). Figyelemre méltó tény, hogy azok, akik 4-es vagy 5-ös szintre értékelik magukat (jobban felismerik a hamis híreket), **a legmagasabb arányban** jelzik, **hogy a 4-es** (valószínűleg találkozott) és 5-ös (találkozott) **szintű dezinformációkkal találkoztak**. Ez arra utal, hogy bizonyos összefüggés van **az álhírek felismerésére vonatkozó önértékelés és a dezinformációkkal való találkozások jelentett gyakorisága** között**.** Ez a jelenség azonban többféleképpen is értelmezhető: *(a) fokozott tudatosság:* azok az emberek, akik jobban felismerik a hamis híreket, lehet, hogy tudatosabbak, és ezért nagyobb valószínűséggel azonosítják helyesen és jelentik, hogy találkoztak dezinformációval, míg mások ki lehetnek téve azoknak, de nem ismerik fel őket. *(b) Szűrőbuborék / visszhangkamra*: az is lehetséges, hogy azok az egyének, akik nagyon elkötelezettek bizonyos témák iránt (ahol nagyobb bizonyossággal rendelkeznek a tudásukban), egyúttal jobban ki vannak téve a polarizált tartalmaknak, beleértve az ezekkel a témákkal kapcsolatos dezinformációkat is. *(c) Önszelekció:* azok az emberek, akik aktívan keresik a hamis híreket, tudatosan vagy tudat alatt nagyobb mennyiségű dezinformációnak tehetik ki

magukat, hogy azokat jobban felismerjék. Ez az eredmény egy komplex dinamikára utal, amelyben az önmaguk által érzékelt médiatudatosság a dezinformációknak való kitettség fokozottabb (vagy pontosabb) észleléséhez vezethet, ahelyett, hogy szükségszerűen csökkentené azt.

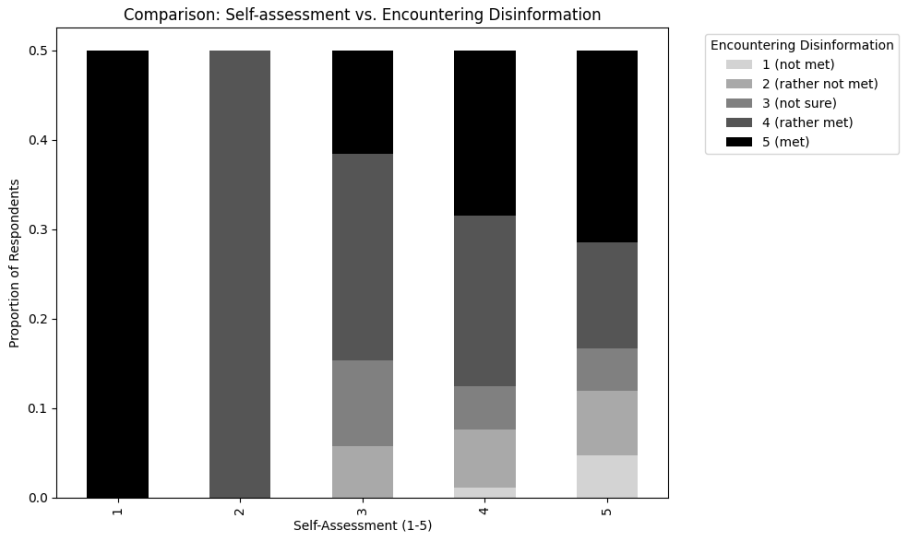
A függetlenséget vizsgáló chi-négyzet próba alkalmazásával végzett statisztikai összehasonlítás azonban nem tárt fel szignifikáns eredményeket: $\chi^2(16) = 17{,}84$, $p = 0{,}333$, Cramér-V = 0,18. A változók függetlennek (nem összefüggőnek) tűnnek **(RQ2)**.

5. **táblázat**: Kontingenciatáblázat a hamis hírek és dezinformációk megkülönböztetésére vonatkozó önértékelés előfordulásáról a bejelentett dezinformációs esetekkel összefüggésben

	Jelentett találkozás dezinformációval					
A hamis hírek és a dezinformációk megkülönböztetésére való képesség önértékelése	Nem találkozott vele (1)	Inkább nem találkozott (2)	Nem vagyok biztos benne (3)	Inkább találkozott (4)	Találkoztam vele (5)	Összesen
Nagyon gyenge (1)	0	0	0	0	3	**3**
Gyenge (2)	0	0	0	2	0	**2**
Átlagos (3)	0	3	5	12	6	**26**
Jó (4)	2	12	9	35	34	**92**
Nagyon jó (5)	2	3	2	5	9	**21**
összesen	**4**	**18**	**16**	**54**	**52**	**144**
χ^2	17,8377					
df	16					
P-érték	0,333488					
Cramér-féle V	0,1760 (gyenge összefüggés)					

Forrás: saját kutatás

5. ábra: A hamis hírek és a dezinformációk megkülönböztetésére való képesség önértékelése a bejelentett dezinformációs esetekkel összefüggésben



Forrás: saját kutatás

A következő részben azt vizsgáltuk, hogy létezik-e szignifikáns pozitív összefüggés a személyre szabottság észlelése és a médiában terjesztett dezinformációkkal való észlelt érintkezés között a szlovák médiatanulmányokat folytató hallgatók körében. A személyre szabottságot két részben, különálló indexek segítségével vizsgáltuk. Minden változót 5 pontos skálán értékeltünk (min=1, max=5), ahol a magasabb szám a kérdőív állításával való nagyobb egyetértést jelenti. Általánosságban a válaszadók magas fokú egyetértést mutattak a PAR-indexet alkotó összes állítással. Minden átlag 3,40 és 4,12 között mozog, a mediánok gyakran 4,00-as szinten vannak (6. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a hallgatók többsége a közösségi médiában szerzett tapasztalatait személyre szabottnak és algoritmikusan reagálónak érzékeli. A szórások viszonylag alacsonyak (körülbelül 1), ami arra utal, hogy a válaszok meglehetősen konzisztensek, és nincs bennük rendkívül nagy szóródás.

6. táblázat: A PAR-indexet alkotó változók leíró statisztikái

	Content_Matches_Interests	Platforms_Know_Interests	Tartalom_személyre_szabott	Platforms_Adapt_Prefs	Tartalom_reagál_az_interakciókra
szám	144,000000	144 000 000	144,000000	144 000,00	144,000000
átlag	3,805556	3,972222	3,402778	4,006944	4,118056
std	1,019240	1,057404	1,130131	1,080640	0,985890
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25%	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	4,000000
50%	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
75%	4,000000	5,000000	4,000000	5,000000	5,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

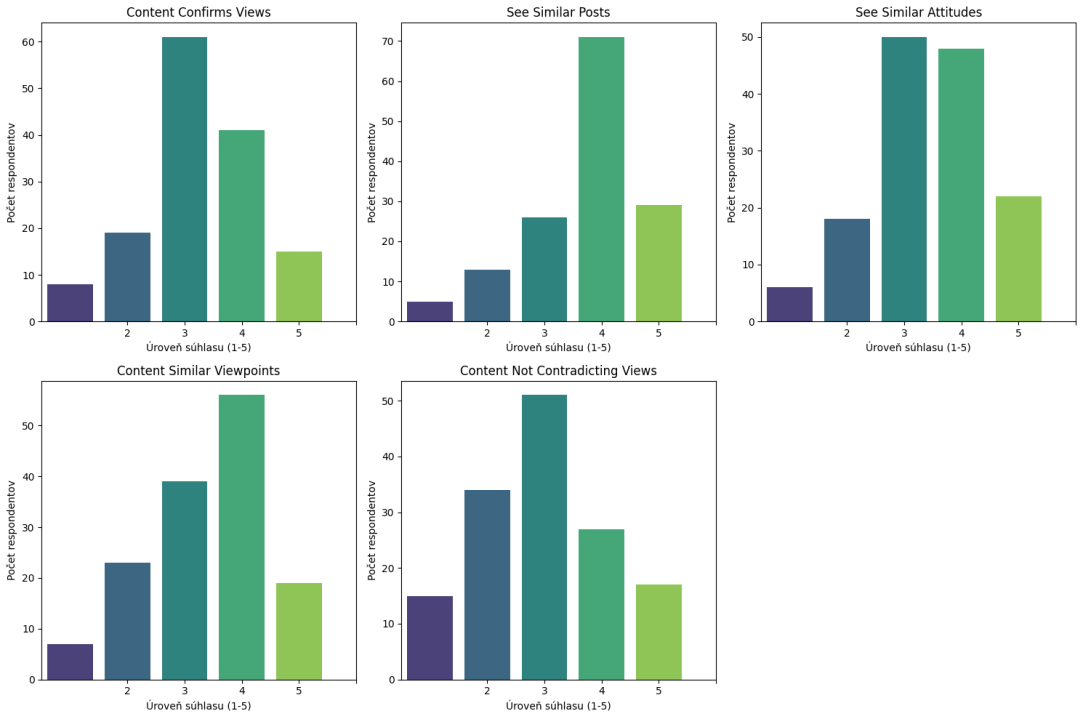
Forrás: saját kutatás

7. táblázat: Az ECHO-indexet alkotó változók leíró statisztikái

	Content_Confirms_Views	See_Similar_Posts	See_Similar_Attitudes	Content_Similar_Viewpoints	Content_Not_Contradicting_Views
szám	144,000000	144 000 000	144,000000	144,000000	144,000000
átlag	1,3,2025	3,736111	3,430556	3,395833	2,979167
std	1,000000	0,996400	1,028631	1,059217	1,149453
min	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
25%	3,000000	3,000000	3,000000	3,000000	2,000000
50%	3,000000	4,000000	3,000000	4,000000	3,000000
75%	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000	4,000000
max	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000	5,000000

Forrás: saját kutatás

6. ábra: Az ECHO-indexet alkotó változók értékeinek eloszlásának vizualizálása.



Forrás: saját kutatás

Ezek az eredmények összhangban vannak a PAR-index magas belső konzisztenciájával, amelyet Cronbach-alfa segítségével állapítottunk meg.

A PAR-indexszel ellentétben, ahol az általános egyetértés magas volt, az ECHO-index esetében az egyes tételek átlagértékei változatosabbak, és gyakran a skála közepén mozognak (kb. 3,00–3,70) (7. táblázat). Ez arra utal, hogy a véleménybeli homogenitás észlelése a közösségi médiában nem olyan egyértelmű, mint az algoritmikus személyre szabás észlelése. Míg a válaszadók inkább egyetértenek abban, hogy hasonló bejegyzéseket és álláspontokat látnak, nem annyira biztosak abban, hogy a tartalom kizárólag megerősíti véleményüket, vagy hogy ritkán találkoznak ellentétes tartalommal. Az egyes tételek közötti eltérések ellenére már megerősítettük, hogy az ECHO-index belső konzisztenciája összességében elfogadható (Cronbach-alfa = 0,7970). A grafikonok (6. ábra) megerősítik, hogy míg a véleménybeli homogenitás egyes aspektusait viszonylag erősen érzékelik (pl. hasonló hozzászólások látása), másokat (pl. az ellentétes véleményekkel való ritka találkozás) csak semlegesen vagy akár inkább elutasítóan fogadnak. Ezek a vizualizációk kiegészítik a numerikus leíró statisztikáinkat, és segítenek jobban megérteni a válaszok variabilitását és koncentrációját az ECHO-index minden egyes tétele keretében.

8. **táblázat**: A személyre szabott tartalmak észlelésének indexei és a dezinformációkkal való találkozások közötti kapcsolatok statisztikai elemzésének eredményei

Index	Spearman-korreláció	P-érték	p < 0,05	A kapcsolat erőssége
Észlelt algoritmikus válasz (PAR)	0,1697	0,0421	*	Gyenge
Észlelt véleménybeli homogenitás (ECHO)	0,0573	0,4954	n.s.	Nagyon gyenge/nincs
Teljes észlelt személyre szabottság (PAR+ECHO) (PPI)	0,1239	0,1389	n.s.	Gyenge

Forrás: saját kutatás

A kutatási kérdés megválaszolásához összehasonlítottuk a személyre szabottság észlelésének teljes indexét (PPI) a mintánkban szereplő válaszadók által jelentett, a közösségi médiában tapasztalt dezinformációkkal. A teljes észlelt személyre szabás (a PAR és az ECHO indexek együttesen) és a dezinformációval való találkozás között nincs statisztikailag szignifikáns kapcsolat (p = 0,1389). A kapcsolat erőssége gyenge (Spearman Corr = 0,1239) (**RQ3**). Hasonló eredményeket kaptunk **az észlelt véleménybeli homogenitás (ECHO)** esetében is, amely **nem mutat statisztikailag szignifikáns kapcsolatot** (p = 0,4954) **a dezinformációkkal való találkozással** (**RQ3.2**). A kapcsolat erőssége nagyon gyenge (Spearman-korreláció = 0,0573) (8. táblázat). Lehetséges, hogy a mintánkban szereplő válaszadók nem fejeznek ki olyan markáns véleményeket a közösségi médiában, amelyek lehetővé tennék az algoritmusok számára a dezinformációs preferenciával összeegyeztethető álláspontok azonosítását. Ezt a tézist alátámasztja a közösségi médiában végzett aktivitás kontrollváltozója, amelyből kiderült, hogy a mintánkban szereplő válaszadók ***általában*** nem kommentálják a bejegyzéseket – ***nem fejezik ki véleményüket és álláspontjukat***, az aktivitás átlaga 1,85 egy 5-ös skálán (1=a tevékenység nem jellemző, 5=a tevékenység jellemző) (lásd még a korábbi ábrát e elemzés elején, 2. ábra). Tehát bár találkoznak dezinformációkkal, ezeket nyilvánvalóan nem érzékelik úgy, mint bizonyos csoportok véleménybeli homogenitásának hatását, amelyekben a válaszadók a közösségi médiában találhatók.

Ezzel szemben **az észlelt algoritmikus válasz (PAR) statisztikailag szignifikáns**, bár **gyenge pozitív** monoton összefüggést mutat a dezinformációkkal való találkozás gyakoriságával (Spearman-korreláció = 0,1697, p = 0,0421) (**RQ3.1**). Ez azt jelenti, hogy minél inkább úgy érzékelik a válaszadók, hogy az algoritmusok reagálnak érdeklődésükre és preferenciáikra, annál gyakrabban találkoznak saját megfigyelésük szerint dezinformációkkal, bár ennek az összefüggésnek az erőssége mérsékelt. Úgy véljük, hogy ezt az eredményt olyan tevékenységek is befolyásolhatják, mint a „lájkolás” (a vizsgált mintában AM=4,10 a maximális 5-ös értékből), a „ForYou” feed használata (AM=3,97) és a „követés” (AM=3,64) (2. ábra), amelyek növelik a személyre szabás mértékét, de a fogyasztott tartalom teljes mennyiségét is (minél több tartalom, annál nagyobb a valószínűsége a dezinformációkkal való találkozásnak). Ha az algoritmusok reagálnak a felhasználók viselkedésére, társított vagy hasonló tartalmat kínálhatnak nekik. Ha követnek valakit, aki dezinformációs tartalmakat olvasott vagy reagált rájuk, ez a tény szennyezheti annak a felhasználónak a környezetét is, aki közvetlenül nem vett részt benne. Ugyanakkor a dezinformációkat egyes platformok előnyben részesítik, mert erőteljesebb és gyorsabb reakciókat váltanak ki, ami összefüggésben áll azok magasabb érzelmi túltelítettségével. Ebben szerepet játszik a gyakori ellentmondásosságuk is, és egyesek számára a nagyobb vonzerő is, így gyakrabban kerülhetnek a választékba, mint más tartalmak. Ugyanakkor az aktívabb vagy „érzékenyebb” felhasználók jobban tudatában vannak a tartalomnak és az algoritmusok működésének

(érzékelik azok felelősségét), médiatudatosabbak és kritikusabbak lehetnek, ezért gyakrabban azonosítják a dezinformációt tartalmazó tartalmakat, még akkor is, ha objektíven nem feltétlenül vannak kitéve azoknak gyakrabban, mint mások (akik nem veszik észre, vagy nem különböztetik meg őket).
A három mutató közül csak a vélt algoritmikus reakció (PAR) áll statisztikailag szignifikáns összefüggésben a dezinformációkkal való találkozással, bár ez csak gyenge korrelációt jelent. Ezért ez a mutató valószínűleg nem fogja jelenteni a közösségi médiában tapasztalt dezinformációs kitettséget magyarázó fő tényezőt.

3 Megbeszélés és korlátok

A digitális technológiák, a mesterséges intelligencia és a közösségi média gyors fejlődésének korában (Mikuláš & Wojciechowski, 2015; Badjak & Wojciechowski, 2020, Štrbová, & Mišík, 2021) egyre nagyobb szükség van arra, hogy a jövőbeli média- és marketingkommunikációs szakemberek képzése során felgyorsítsák az innovatív és technológiailag fejlett eljárások bevezetését, valamint a kezelési eljárások lehetséges kockázatainak alapos átgondolását. A dezinformáció terjedése elleni küzdelem kétségtelenül ide tartozik. A jövőbeli médiakommunikációs szakemberekre a média gyakorlatának szigorú követelményei vonatkoznak majd, és nem csupán szakmai jártasságot, hanem metakogníciós képességeket is elvárnak tőlük. A közösségi médiában megjelenő hamis információk felismerésének képessége, valamint a hamis hírek, dezinformációk és egyéb típusú információs zavarok valós és megbízható felismerése egyre fontosabbá válik. A mintánkban szereplő válaszadók többsége bízik ebben a képességében. Az eredmények összhangban vannak K. S. Fort és H. C. Shulman (2024) megállapításaival, amelyek szerint ez a képesség pozitív összefüggést mutatott a dezinformációk felismerésének pontosságával. Ezzel szemben M. L. Khan és I. K. Idris (2019) kutatói mintájában a válaszadók nem feleltek meg a valós felismerési képességüknek, a válaszadók túlértékelték képességeiket. Ezzel szemben a szlovákiai médiakommunikációs hallgatók inkább alábecsülik tényleges képességeiket ezen a területen (objektíven mért eredményeik átlagosan magasabbak, mint saját önértékelésük).
Ami a hamis hírek felismerésének tényleges képességét illeti, a szlovák egyetemek médiatanulmányok szakos hallgatói gyengébb teljesítményt nyújtottak ebben a tekintetben, mint a külföldön végzett kutatásokban szereplő más populációk (vö. Baron et al., 2022; Maertens et al., 2023; Kyrychenko et al., 2025). Tekintettel arra, hogy egyetemi hallgatókról van szó, akiknél magasabb szintű analitikus gondolkodás várható, ez az eredmény riasztó. R. Hall, P. Dráľ és társai (2020) ezzel kapcsolatban megjegyzik, hogy a szlovák hallgatók a nemzetközi tesztelésen (PIAAC) átlag alatti eredményeket érnek el a problémamegoldás terén. A kutatás emellett rámutat a szlovákiai fiatalok viszonylag alacsonyabb szintű analitikus gondolkodására (illetve annak fejlődésére). Az analitikus gondolkodás pedig fontos tényező, amely összefüggésbe hozható a dezinformációk jobb felismerésével (Faragó, Krekó & Orosz, 2023).

Kutatásunkban részt vevő hallgatók az elmúlt fél évben a közösségi média platformjain tapasztalt dezinformációk magas előfordulási gyakoriságáról számoltak be, és ezek az eredmények összhangban vannak a külföldi aktuális statisztikákkal (ACMA, 2025, Eurobarometer, 2025),
Megállapítottuk, hogy összefüggés van az álhírek felismerésére vonatkozó önértékelés és a dezinformációkkal való találkozások bejelentett gyakorisága között. Ez több tényezőnek is

tulajdonítható: a hamis hírek felismerésének jobb képessége azok gyakoribb azonosításához vezet, ugyanúgy, mint a témában való esetleges nagyobb elkötelezettség (a polarizált témákban való nagyobb valószínűségű kitettség, valamint a hamis hírek aktív felismerése tudatosan vagy tudat alatt is ahhoz vezethet, hogy az illető nagyobb mennyiségű dezinformációnak legyen kitéve. B. Šramová és A. Hamranová (2022) a fentiekkel összhangban megállapították , hogy a fiatalok (16–23 évesek) körében viszonylag magas a digitális írástudás szintje.

Bár tanulmányunk hozzájárul a korábbi kutatásokhoz, vannak bizonyos korlátai. A kutatási minta nem érte el a kitűzött méretet, ugyanakkor a kérdőívek visszaküldési aránya alacsony volt, és ez aszimmetrikusan főként a szlovákiai keleti és északi régiók iskoláiból volt jellemző. Ez a földrajzi egyensúlytalanság torzíthatta a kapott eredményeket. További korlátot jelentettek egyes alkalmazott módszerek – *a Perceived Personalization Index* (PPI) azonosításakor egy viszonylag rövid, saját készítésű kérdőívre támaszkodtunk, amely nem feltétlenül ragadta meg a vizsgált változó összes aspektusát, bár az alskálák konzisztenciája megfelelően magas volt. Hasonlóképpen, a dezinformációk felismerésére vonatkozó képesség önértékelése inkább csak egy bizonyos indikátornak tekinthető, mint tényezőnek, mivel a szakirodalommal összhangban csak egy tétel segítségével mértük. A nemek szerinti kutatási minta ugyan tükrözte a nők arányát és túlsúlyát az adott vizsgált szakon, de ezáltal az eredményt befolyásolhatta, hogy inkább a nők eredményeit tükrözte, mint a teljes hallgatói csoportét. A beavatkozó változók közül legalább a válaszadók anyanyelvét említjük meg, mivel felsőoktatási hallgatókról volt szó, és nem mindegyiküknek az a nyelv volt az anyanyelve, amelyen a kérdésekre válaszoltak. A fentiekből kiindulva előfordulhatott, hogy a kérdőív nem a szándékolt változót azonosította, hanem inkább a szlovák nyelvű szöveg megértésének képességét, és azok esetében, akik még nem rendelkeznek elegendő szlovák nyelvtudással, jelentéseltolódásokhoz és torzulásokhoz vezethetett. Figyelembe kell venni a válaszadók motivációját is, a minta így torzult azok felé, akik hajlandóak voltak válaszolni a kérdésekre, kommunikatívak, nyitottak voltak, és hajlandóak voltak megosztani saját véleményüket. A fenti korlátozások ellenére úgy véljük, hogy a kutatás hasznos betekintést nyújt a problémakörbe a szlovák felsőoktatási intézmények médiakommunikációs szakán tanuló, kiválasztott kohorsz esetében.

Következtetések

A kutatás eredményei meglehetősen kritikus állapotot mutattak a hamis hírek és a valós hírek közötti megkülönböztetés képességét illetően, még akkor is, ha figyelembe vesszük a részben ránk épülő kutatás adataival való összehasonlítás sajátosságait (a Szlovákián kívüli más országokból származó válaszadók): a statisztikai összehasonlítás a legtöbb összehasonlított statisztikai adathalmaz esetében szignifikáns különbségeket igazolt. Ezek az eredmények implicit módon felvetik a kérdést, hogy milyen állapotban vannak a vizsgált képességek a hétköznapi - osztályozatlan populációban, ha azok a válaszadók, akiket olyan felsőoktatási képzésre vettek fel, ahol nemcsak szakmai ismeretekkel, hanem a dezinformáció témájáról való bizonyos rálátással, valamint azok azonosítására szolgáló szakmai készségekkel is rendelkezniük kellene , mind elméleti, mind gyakorlati szinten, kudarcot vallanak.

A fentiekben említetteket a közeljövőben egy újabb, szélesebb körű tanulmány keretében tervezzük vizsgálni (már a szlovák felnőtt lakosság reprezentatív kvótás arányos mintáján).

A jelenlegi kulturális, társadalmi és politikai helyzet fényében azonban a megállapított eredmények nem annyira meglepőek. A szlovák viszonyok között jelenleg hiányzik a dezinformációk elleni szisztematikus küzdelem, valamint a különböző korosztályokat átfogó, szisztematikus oktatási munka. Az ezzel kapcsolatos oktatás inkább egyes szakértői körök kezdeményezése. Ez a helyzet többek között

annak is következménye, hogy fokozatosan lebontották azokat a tervszerű és rendszerszintű intézkedéseket, amelyek Szlovákiában legalább alapvető formában működtek az új kormány 2023 októberében történt hatalomra kerüléséig (helyhiány miatt itt csak néhányat említünk: 2023 novemberében a dezinformáció elleni küzdelemért felelős minisztérium stratégiai kommunikációjába történő politikai beavatkozások nyomán ez a tevékenység gyengült, majd fokozatosan megszűnt (Zdút, 2023); 2024 januárjában *a hibrid fenyegetések elleni központ* és *a közigazgatási és biztonsági elemzések intézetének* felszámolása (Plaváková, 2023), 2024 augusztusában *a minisztérium elemzőközpontjának* megszűnése, 2025 augusztusában a hoaxokról és dezinformációkról szóló rovat megszüntetése az RTVS-nél – a szlovák közszolgálati médiánál (Jakubjaková, 2025) és egyebek). Ráadásul a kormánykoalíció politikusainak nagy része maga is terjeszti a dezinformációkat, és néhányan közülük még elő is állítják azokat (lásd pl. korábbi tanulmányunkat: Fichnová, Wojciechowski, Radošinský, 2025; vagy a Transparency International Slovensko 2025-ös jelentését; Kőváry Sólymos, Šlerka, Możański, a Ján Kuciak Nyomozó Központtól[7] , 2025 és mások). A fenti tényekből egyértelműen kitűnik, hogy a dezinformáció elleni küzdelem helyzete a szlovák viszonyok között kritikus állapotban van.
Ezért egyet lehet érteni a magyar szerzők, L. Faragó, P. Krekó és G. Orosz által a „ ” című műben (2023) megállapításával (ahol a helyzet sok szempontból hasonló), miszerint a félrevezető információk és a dezinformációk (főként Kelet- és Közép-Kelet-Európában) jelentős társadalmi, gazdasági és politikai problémát jelentenek, a törékeny demokratikus intézményrendszer és a nem liberális populizmus térnyerése mellett.

A fiatalok (felsőoktatási hallgatók) körében e témával foglalkozó, bemutatott kutatás egyúttal azt is kimutatta, hogy:

- A válaszadók 73,61%-a saját bevallása szerint találkozott már dezinformációval.
- A válaszadók többsége bízik abban, hogy képes megkülönböztetni a hamis és a valós híreket – önértékelésükben a második legmagasabb osztályzatot (4) adja 63,89% (az első legmagasabb osztályzatot (5) 14,58% adja).
- Statisztikailag szignifikáns különbség van a szlovák felsőoktatási intézmények hallgatói – a médiakommunikáció területén jövőbeli szakemberek – önértékelése és a külföldi válaszadók összesített csoportja között a dezinformációk felismerésének képességét illetően.
- A hallgatók egyúttal hajlamosak alábecsülni tényleges képességeiket ezen a területen, objektíven mért eredményeik átlagosan magasabbak, mint saját önértékelésük. Bár ez a „magasság” nem éri el a külföldön azonosított átlagokat.
- A hamis hírek felismerésére vonatkozó önértékelés és a dezinformációkkal való találkozások jelentett gyakorisága közötti pozitív korrelációt statisztikailag nem erősítették meg**.**
- Az észlelt algoritmikus reagálás (PAR) statisztikailag szignifikánsan korrelál a dezinformációkkal való találkozásokkal, azaz minél inkább úgy érzik a válaszadók, hogy az algoritmusok reagálnak az érdekeikre és preferenciáikra, annál gyakrabban érzékelik a dezinformációkkal való találkozásokat is.
- Ezzel szemben nem erősödött meg a korreláció az észlelt véleménybeli homogenitás (ECHO) és a dezinformációval való találkozás észlelése között.

[7] A Ján Kuciak Nyomozó Központ kutatása (Kőváry Sólymos, Šlerka, Możański, 2025) több mint 500 fizetett támadást és manipulációs kampányt dokumentál a közösségi médiában, amelyek finanszírozásának és terjesztésének jelentős részét szlovákiai politikai szereplők biztosították.

Ennek a tanulmánynak számos fontos gyakorlati következménye van: rámutat a dezinformáció elleni küzdelem szisztematikus munkájának szükségességére, a kritikus gondolkodás és a médiatudatosság fejlesztésének megerősítésére nemcsak az egyetemeken, az információs zavarokkal, a hibrid háborúk mechanizmusaival, a közösségi média algoritmizálását, a tényellenőrzés lehetőségeit, valamint számos egyéb témát, beleértve a személyiségváltozók és az integritás értékbeli kérdéseit (lásd pl. Zrnec, Poženel & Lavbič, 2022) és a dezinformációkkal szembeni rezilienciát támogató képességeket (további információk: Fichnová, Peráčková, 2024).

A jövőbeli kutatásokhoz már fentebb is felvetettünk néhány javaslatot, de mindenképpen érdemes lenne megvizsgálni, hogy a válaszadók nemcsak képesek-e megkülönböztetni a hamis híreket a megbízható információktól, hanem tudatosan vagy tudat alatt terjesztik-e azokat. Ugyanígy érdekes lenne azonosítani azokat a tényezőket, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a közösségi média hétköznapi felhasználói terjesszék a dezinformációkat (nem a politikusok), illetve hogy milyen tényezők növelik a dezinformációk hitelességét. Például B. Osatuyi és A. R. Dennis (2024) kutatása azt mutatja, hogy a közösségi média felhasználói hajlamosabbak hinni a dezinformációknak, ha azokat gyenge társadalmi kötelékeken keresztül osztják meg, amelyek egyúttal dominálnak az online környezetben. A közösségi hálózatok szerkezetének jelentőségére az információterjesztés során rámutat M. Laitinen (2024) által vezetett „Weak-tie hypothesis in complex digital networks” (COMET) kutatási projekt is, amely a kiterjedt közösségi média hálózatokban zajló információterjesztés mechanizmusait vizsgálja. Az e területen végzett kutatások azt mutatják, hogy az információk elsősorban a felhasználók közötti úgynevezett gyenge kapcsolatokon keresztül terjednek, amelyek különböző társadalmi csoportokat kötnek össze. A digitális hálózatokban történő információterjesztés modellezése lehetővé teszi a dezinformációk terjedésének dinamikájának jobb megértését is.

Ezért fontosnak tűnik olyan további kutatások elvégzése, amelyek azonosítanák a megbízható információk gyorsabb terjedését elősegítő lehetőségeket és hatásokat, illetve valamiféle „katalizátort”.

Felhasznált források

ACMA - Australian Communications and Media Authority. (2025). *How we encounter misinformation: Executive summary and key findings (6 months to June 2025)*. https://www.acma.gov.au/sites/default/files/2025-11/How%20we%20encounter%20misinformation%20-%20Executive%20summary%20and%20key%20findings_2025.pdf

Al Zou'bi, R. M. (2022). The Impact of Media and Information Literacy on Students' Acquisition of the Skills Needed to Detect Fake News. *Journal of Media literacy education*, *14*(2), 58-71.

Arin, K. P., Mazrekaj, D., & Thum, M. (2023). Ability of detecting and willingness to share fake news. *Scientific Reports*, *13*(1), 7298.

Badjak, A. & Wojciechowski Ł. P. (2020). Nowe technologie cyfrowe w komunikacji marketingowej. In: *Cyfrowa komunikacja organizacji*. redakcja naukowa B. Filipczyk, J. Gołuchowski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2020, pp. 209-225.

Baron, J., et al. (2022). Susceptibility to misinformation. *Judgment and Decision Making, 17*(3), 547–573.

Baumann, F., Arora, N., Rahwan, I., & Czaplicka, A. (2026). Dynamics of algorithmic content amplification on TikTok. *EPJ Data Science*.

Cyrino, R. R., & Fabriz, D. C. (2024). The Influence of Information and Communication Technologies on Consumer Freedom. *Revista De Gestão Social E Ambiental - RGSA*, *18*(8), e08468. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-170

Decision Making, 17(3), 547–573. https://doi.org/10.1017/s1930297500003570

Eurobarometer: Social media and disinformation survey. (2025). European Commission. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3592

Faragó, L., Krekó, P., & Orosz, G. (2023). Hungarian, lazy, and biased: the role of analytic thinking and partisanship in fake news discernment on a Hungarian representative sample. *Scientific Reports*, *13*(1), 178.

Fichnová, K., & Peráčková, V. (2024). Human creativity, perceptual rigidity, the media and conspiracy theoriess in the age of AI. *Marketing identity: Human vs. artificial intelligence*, 131-144.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Radošnský, M. (2025). Methodological traps of research. A map of disinformation and misinformation in politicians' social media in the context of the topic of migration. In *Conference MetUwell*, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza, Poland, October 20 th 2025.

Fichnová, K., Wojciechowski, P. Ł., Štrbová, E. (2026). AI, media, and misinformation targeting LGBTQI+ communities in the Slovak context. In: *"Technologies numériques et Genre en Arts et Médias: création, représentations, réception"*. Conférence Interntonle. Paris: Sorbona, 11th -12th March 2026.

Fort, K. S., & Shulman, H. C. (2024). Using a signal detection approach to understand the impacts of processing fluency and efficacy on accuracy in misinformation detection. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1417910.

Hall, R.; Dráľ, P.; Fridrichová, P.; Haplová, M.; Lukáč, S.; Miškolci, J. & Vančíková, K. (2020). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. MESA10, In: *To dá rozum.* 1128 p. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Hassmén, P., Hunt, D. P., & Dybeck, C. (2002). Effects of self-assessment on retention in rule-based learning. *Perceptual and motor skills*, *94*(1), 296-306.

Heung, S., Jiang, L., Azenkot, S., & Vashistha, A. (2025, April). " Ignorance is not Bliss": Designing Personalized Moderation to Address Ableist Hate on Social Media. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-18).

Huang, Y., & Liu, L. (2025). *The impact of algorithm awareness on the acceptance of personalized social media content recommendation based on the technology acceptance model*. Acta Psychologica, 259, 105383. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105383

Chavalarias, D., Bouchaud, J.-P., & Panahi, M. (2023). *Can few lines of code change society? Beyond fact-checking and moderation: How recommender systems toxify social networking sites*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2303.15035

Chung, M. (2023). What's in the black box? How algorithmic knowledge promotes corrective and restrictive actions to counter misinformation in the USA, the UK, South Korea and Mexico. *Internet Research*, *33*(5), 1971-1989.

Jakubjaková, K. (2025). STVR stopla rubriku o hoaxoch Overovňa, nepáčila sa Dankovi ani Danišovi. In: *Sme.* 28.8.2025 o 16:46. online: https://domov.sme.sk/c/23536369/stvr-radio-slovensko-overovna-hoaxy-zrusenie.html [28.8.2025].

Janková, G. (2015). *Adverfakt ako zrkadlo edukačnej a socializačnej funkcie médií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Jhaver, S., Zhang, A. Q., Chen, Q. Z., Natarajan, N., Wang, R., & Zhang, A. X. (2023). Personalizing content moderation on social media: User perspectives on moderation choices, interface design, and labor. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *7*(CSCW2), 1-33.

John, K., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American behavioral scientist*, *65*(2), 371-388.

Kaur, K., & Gupta, S. (2023). Towards dissemination, detection and combating misinformation on social media: a literature review. *Journal of business & industrial marketing*, *38*(8), 1656-1674.

Khan, M. L., & Idris, I. K. (2019). Recognise misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour & Information Technology*, *38*(12), 1194-1212.

Kiková, H. & Štrbová, E. (2025). Understanding subjective views on the perceived motivations for spreading hoaxes via a rigorous q sample framework: addressing core methodological questions. DOI 10.34135/mmidentity-2025-34 In: *Marketing Identit : The Power(s) of Communication*: *Conference Proceedings from the International Scientific Conference 11th -12th November 2025 Voderady*. ed. Bianka Francistyová, Lucia Furtáková, Monika Prostináková Hossov. Trnava: University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2025, pp. 374-388.

Kishor, J., & Tater, B. (2025). Reframing the information literacy framework to identify misinformation and disinformation. *The Serials Librarian*, *86*(1-2), 29-55.

Kőváry Sólymos, K., Šlerka, J., Możański, M. (2025). *Platená nenávisť: Útoky na novinárov najviac sponzorovali politici na Slovensku a v Maďarsku, platformy nezakročili.* Investigatívne centrum Jána Kuciaka. (2025).

https://www.icjk.sk/419/Platena-nenavist-Utoky-na-novinarov-najviac-sponzorovali-politici-na-Slovensku-a-v-Madarsku-platformy-nezakrocili

Kunert, J., & Thurman, N. (2019). The form of content personalisation at mainstream, transatlantic news outlets: 2010–2016. *Journalism Practice*, *13*(7), 759-780.

Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Götz, F. M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. Personality and Individual Differences, 223, 112115. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177

Laitinen, M. (2024). *Weak-tie hypothesis in complex digital networks (COMET)*. Research Council of Finland. https://research.fi/en/results/funding/81344

Lee, M. K. (2018). Understanding perception of algorithmic decisions: Fairness, trust, and emotion in response to algorithmic management. *Big Data & Society, 5*(1). 2053951718756684. https://doi.org/10.1177/2053951718756684

Littrell, S., & Fugelsang, J. A. (2024). Bullshit blind spots: The roles of miscalibration and information processing in bullshit detection. *Thinking & Reasoning*, *30*(1), 49-78.

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., Kerr, J. R., Stieger, S., McClanahan, W. P., Drabot, K., He, J., & van der Linden, S. (2023).
The misinformation susceptibility test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods, 56*(3), 1863–1899. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2

Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., ... & van der Linden, S. (2024). The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavior Research Methods*, *56*(3), 1863-1899.

MESA10. (2023). Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie. In *To dá rozum: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk/docs/342391001ks1a/

Mikuláš, P. & Wojciechowski, Ł. P. (2015). Celebrity necromarketing: Nonliving celebrities in media communication. In: *Marketing Identity*: *Digital Life - part I.*. editors: Ľ. Čábyová, D. Petranová. Trnava: Faculty of Mass Media Communication, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2015, pp.192-207.

Mikuláš, P., & Spálová, L. (2023). *Digital resilience in the area of hybrid threats: Perception of concepts associated with the Ukrainian military conflict by Generation Z in Slovakia*. Communication Today, 14(2), 76–89.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. (2025, 17. december). *V roku 2024 navštevovalo VŠ na Slovensku celkovo 142 813 študentov* [Správa TASR]. TERAZ.SK. https://www.teraz.sk/slovensko/v-roku-2024-navstevovalo-vs-na-slovens/928090-clanok.html

Mirga, T. (2024). Dezinformácie v ére digitálnej transformácie: generatívna AI ako nástroj tvorby rizikového syntetického obsahu–prípadová štúdia a strategické riešenia. *ProInflow*, *16*(1), 33-95.

Molina, A. U., & Subias, M. H. (2024). Personalization of content in video-on-demand services: Insights from satisfaction over social media algorithms. *Revista ComHumanitas*, *15*(2), 175-187.

Murphy, G., de Saint Laurent, C., Reynolds, M., Aftab, O., Hegarty, K., Sun, Y., & Greene, C. M. (2023). What do we study when we study misinformation? A scoping review of experimental research (2016-2022). *Harvard Kennedy School Misinformation Review*.

Osatuyi, B., & Dennis, A. R. (2024). The strength of weak ties and fake news believability. *Decision Support Systems*, *184*, 114275.

Pathak, R., & Spezzano, F. (2024, June). Analyzing the Interplay between Diversity of News Recommendations and Misinformation Spread in Social Media. In *Adjunct Proceedings of the 32nd ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 80-85).

Pathak, R., Spezzano, F., & Pera, M. S. (2023). Understanding the contribution of recommendation algorithms on misinformation recommendation and misinformation dissemination on social networks. *ACM Transactions on the Web*, *17*(4), 1-26.

Perra, N., & Rocha, L. E. (2019). Modelling opinion dynamics in the age of algorithmic personalisation. *Scientific reports*, *9*(1), 7261.

Piduru, B. R. (2022). *Evaluating personalization algorithms in social media: Balancing user engagement and privacy*. Journal of Artificial Intelligence & Cloud Computing, 1(4), 1–5. https://doi.org/10.47363/JAICC/2022(1)194

Plaváková, B. (2023). Vláda sa mstí úradníkom, ktorí bojovali proti ruskej propagande. V hre sú milióny eur. In: Sme.6. dec. 2023. https://domov.sme.sk/c/23252927/propaganda-hybridne-hrozby-hoaxy-stat-zmeny.html?ref=av-center / [28.8.2025].

Radošinský, M., Najjar, S. & Wojciechowski, Ł. P. (2025). Online fraud: security challenges and preventiv measures for accommodation platform users. *Lumina* [electronic]. *19* (1), pp. 120-138 [print, online].

Roozenbeek, J., Maertens, R., & van der Linden, S. (2022). Susceptibility to misinformation is consistent across question framings and response modes and better explained by myside bias and partisanship than analytical thinking. Judgment and

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Starke, C., Metikoš, L., Helberger, N., & de Vreese, C. (2025). Contesting personalized recommender systems: a cross-country analysis of user preferences. *Information, Communication & Society*, *28*(1), 41-60.

Szyszka, M., Wąsiński, A., Fabiś, A., & Buchwald, P. (2025). *Attitudes towards fake news from the perspective of the experience of adult Poles*. Communication Today. *16*(1), 172-189. https://doi.org/10.34135/communicationtoday.2025.Vol.16.No.1.12

Šramová, B., & Hamranová, A. (2022). Psychological and social risks of digitalization in adolescents. *Education and New Developments. Proceedings from END Conference*, Volume I., 256-258.

Štatistická ročenka - vysoké školy. Tabuľky z posledného spracovania údajov k 31. 10. 2025 (údaje o absolventoch za kalendárny rok 2025) Školy, fakulty, študujúci I., II. a III. stupňa úhrnom https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Štrbová, E. & Mišík, O. (2021). Interaktívna prezentácia produktov v digitálnom prostredí a jej kognitívne spracovanie. *Culturologica Slovaca*. *6*.(2), pp.. 5-25.

Taneja, A. K., & Tripathi, C. (2020). AI-powered recommender systems: Personalization and bias. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *11*(1), 1090-1094.

Tommasel, A., & Menczer, F. (2022, September). Do recommender systems make social media more susceptible to misinformation spreaders?. In *Proceedings of the 16th ACM Conference on Recommender Systems* (pp. 550-555).

Transparency International Slovensko. (2025). *Ako verejnoprávna STVR zavádza v správach koaličnú bodku*. https://transparency.sk

Wang, S. (2023). Factors related to user perceptions of artificial intelligence (AI)-based content moderation on social media. *Computers in Human Behavior*, *149*, 107971. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107971

Zarouali, B., Boerman, S. C., & de Vreese, C. H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale). *Telematics and Informatics*, *62*, 101607.

Zdút, M.(2023). Bývalý administrátor Facebooku polície Púchovský: Tri minúty po zverejnení príspevku mi volali, že ministrovi sa nepáči. In *DennikN,* 1. december 2023., online https://dennikn.sk/3708191/byvaly-administrator-facebooku-policie-puchovsky-tri-minuty-po-zverejneni-prispevku-mi-volali-ze-ministrovi-sa-nepaci/ [28.8.2025].

Zrnec, A., Poženel, M., & Lavbič, D. (2022). Users' ability to perceive misinformation: An information quality assessment approach. *Information Processing & Management*, *59*(1), 102739.

Rita Glózer

Theoretical frameworks of media, advertising, and information literacy

Úvod do teórie médií, reklamy a informačnej gramotnosti

Úvod do teorie mediální, reklamní a informační gramotnosti

Wprowadzenie do teorii kompetencji medialnych, reklamowych i informacyjnych

Bevezetés a média-, reklám- és információs műveltség elméletébe

Theoretical frameworks of media, advertising, and information literacy

The concept of literacy has been present since ancient cultures and has undergone continuous **transformation** throughout human history, in parallel with changes in the dominant forms and media of human communication. The emergence of writing, later printing, and subsequently mass communication fundamentally shaped the classical understanding of literacy. However, a decisive turning point can be identified with the rise of digital, networked communication. The spread of the internet and the growing centrality of online platforms have not merely extended existing literacy practices but have profoundly reconfigured what it means to be literate in contemporary societies.

From a historical perspective, literacy has long been conceptualised as a foundational social and cultural achievement, closely tied to processes of education, social integration, and participation in public life. Traditionally, literacy functioned as a key precondition for social mobility, civic engagement, and access to institutionalised forms of knowledge. The emergence of the **Internet** – particularly Web 2.0 environments and social media platforms – has fundamentally reshaped both the meaning and the scope of literacy. Since the 1990s, profound transformations have taken place in the modes of knowledge production, circulation, and consumption, as well as in the communicative infrastructures and competencies required for meaningful participation in mediated public spheres. In digital environments, individuals are no longer merely consumers of information but increasingly act as content producers, curators, and distributors, which further complicates the skill sets associated with literacy.

The notion of literacy has long functioned as an **umbrella concept** that resists a single, universally accepted definition. In its traditional sense, it encompasses diverse forms of reading, interpretation, and meaning-making. In practice, literacy is commonly understood as an individual's capacity to comprehend different kinds of signs and symbolic systems, as well as the ability to produce and communicate meanings through these systems in socially and culturally situated contexts. This broader understanding already points beyond a narrow, technical conception of literacy as mere decoding and encoding skills, emphasising its embeddedness in social practices and cultural contexts.

Accordingly, existing scholarship offers numerous, partly overlapping **definitions** of literacy. One of the most influential classical approaches conceptualises literacy as "social practices and conceptions of reading and writing" (Street, 1984), thereby shifting the focus *from individual skills to socially embedded practices*. Graddol (1993) similarly highlights the socio-cultural embeddedness of literacy by defining it as "the ability to produce, understand and use texts in culturally appropriate ways". Other definitions stress the *cognitive and transformative dimensions* of literacy, describing it

as “the mastery of simple and practical skills which bring a profound enrichment and transformation of human thinking capabilities” (Belshaw, 2012, cited in Reddy, Sharma and Chaudhary, 2020, p. 81). More traditional, *skills-oriented* definitions still conceptualise literacy primarily as “the ability to read and to understand the meanings of written or printed words” (Malmelin, 2010, p. 131), often extended by the skills of producing written texts and, in some interpretations, basic numeracy or broader cultural knowledge.

At the same time, the written-text-centred concept of literacy has increasingly proven insufficient to *capture contemporary communicative realities*. Both the forms of communication and the very concept of “text” have undergone substantial transformation. From a semiotic perspective, texts can be understood as concrete material or symbolic artefacts that can be transmitted in virtually any form and expressed through any medium. Accordingly, a text may be written, but it may also be spoken, performed, sung, drawn, animated, or filmed – as is typically the case in audiovisual media and advertising. This **expansion of the notion of text** challenges narrow definitions of literacy and calls for conceptual frameworks that account for *multimodality, visuality, sound*, and *performativity* alongside written language.

Beyond basic reading and writing skills, contemporary conceptualisations of literacy increasingly emphasise *multimodal, digital, and participatory* competencies, reflecting the changing conditions of communication in networked media environments. In modern media societies, communication is characterised by a dramatic proliferation and diversification of communicative forms, genres, and platforms. Consequently, literacy can no longer be reduced to the interpretation and production of written texts alone. As Malmelin (2010, p. 131) argues, in media-saturated societies, literacy must be understood as a broader set of competencies enabling individuals to navigate complex, multimodal communicative environments. This has led to the emergence of multiple, partly overlapping forms of literacy, such as **media literacy**, **information literacy**, **digital literacy**, and **advertising literacy**, each addressing specific dimensions of mediated communication.

These developments are further intensified by the rapid diffusion of information and communication technologies across social domains such as *banking, transportation, economics, education, and public administration*. As Reddy, Sharma and Chaudhary (2020) emphasise, individuals are increasingly required to possess a wide range of skills and abilities to adapt to technologically mediated environments. Literacy in the digital age thus entails not only the technical ability to access and use digital tools but also the **critical capacity** to evaluate information, understand media logics, recognise persuasive and commercial intentions, and participate meaningfully in networked publics. This expanding and differentiating landscape of literacies provides the theoretical backdrop for contemporary conceptualisations of media, advertising, and information literacy, which will be discussed in the following sections.

1. Media literacy

Media literacy constitutes an inherently interdisciplinary field, situated at the intersection of *sociology, psychology, cultural studies, political theory, media education, human–computer interaction* and *the social studies of technology* (Duncan, 2006; Livingstone, 2004). This diversity reflects the socio-technical, cultural, economic and political complexity of media, and indicates that media literacy encompasses both *individual* competencies and broader social and institutional *conditions of media use*.

Media literacy is closely linked to democratic participation, cultural engagement and active citizenship, functioning as a *precondition for informed public discourse* and *critical engagement* with mediated information (Koltai, 2011). Unequal access to media competencies may reproduce social inequalities, while media literacy education can mitigate disparities in access, participation and cultural capital (Park, 2012). Media literacy thus operates both as an individual resource and as a structural factor shaping inclusion and exclusion.

The growing relevance of media literacy is driven by multimodal, post-typographic and platform-based communication, intensified media consumption, and the abundance of heterogeneous information. In media environments where the boundaries between information, persuasion and entertainment are increasingly blurred, effective information use requires advanced competencies in *searching, evaluating and contextualising content***,** closely linked to lifelong learning (Koltai, 2011).

Media literacy has therefore become a matter of *public policy and institutional concern*. The European Commission (2007) frames media literacy as a *strategic societal resource*, enabling citizens to understand media logics, economic and cultural dimensions of media systems, and underlying power relations. In this sense, media literacy is increasingly conceptualised as a key competence for democratic citizenship in digital media societies.

1.1. Definitions and core components of media literacy

Similarly to literacy, media literacy functions as an **umbrella concept** encompassing diverse theoretical, normative and practical approaches. Despite definitional plurality, most approaches converge on core components: the ability to *access, interpret and critically evaluate media content*, and to *produce and communicate meanings* across media platforms.

A classic formulation by Aufderheide (1992) frames media literacy as a cultural movement enabling individuals to understand, produce and negotiate meanings in image-, sound- and text-saturated environments. Central to this approach is *critical autonomy*, complemented by broader educational goals ranging from informed citizenship and aesthetic appreciation to self-expression and consumer competence. Similarly, the European Commission (2007) defines media literacy as the ability to

access, critically evaluate and create media content, while also stressing *structural awareness* (media economy, ownership, pluralism, copyright) and creative media use.

Media literacy is not only an individual competence but also a *public policy and governance issue*. Policy frameworks remain fragmented and shaped by power relations (Wallis & Buckingham, 2013), which often leaves educational actors to compensate for regulatory gaps. Educational approaches, therefore, foreground *critical understanding and informed choice-making* (AML; Wallis & Buckingham, 2013), including everyday practices of filtering, evaluating and using media.

Recent debates frame access to media and the internet as a fundamental right, while emphasising that access alone is insufficient without *critical media literacy* (Mateus, 2021). In platform-dominated environments shaped by algorithms, filter bubbles and misinformation, media education is increasingly linked to citizenship, empowerment and participatory culture. This shift is accompanied by new demands on *teacher education* and a move towards *integrated, interactive and multiliteracies-oriented approaches* (Mateus, 2021; De Abreu et al., 2017), replacing *protectionist* "inoculation" models with *empowerment-oriented* paradigms.

Two normative orientations can be distinguished: a **protectionist approach**, focusing on shielding audiences from harmful effects, and an **emancipatory approach**, emphasising empowerment and the contestation of power relations. In empirical research, more *skills-oriented definitions* prevail. Park (2012) defines media literacy as the ability to access, analyse, evaluate and produce media content, while Malmelin (2010) highlights critical reading and reflexive awareness of media influence.

Across definitions, shared dimensions include **analytic competencies** (genre knowledge, critical evaluation, especially of advertising and commercial persuasion), **productive skills**, and **reflexive and structural awareness** of the social, cultural and economic conditions of media production. Together, these frame media literacy as a *complex, context-dependent competence* integrating critical interpretation, creative practice and understanding of media systems.

1.2. Digital Media Literacy

In the context of the ongoing digital transformation of media environments, *digital media literacy* has emerged as a distinct but closely related subfield of media literacy. As digital technologies reshape communication, media practices and participation, engagement with digital culture has become a basic prerequisite for meaningful social, cultural and civic participation, necessitating a comprehensive theoretical framework for digital media literacy.

Digital media literacy should be conceptualised as a **multidimensional construct** that builds on, yet extends, traditional media literacy. Rather than replacing earlier conceptions, it expands them to account for competencies required in digitally networked environments. While traditional media literacy centres on access, interpretation and critical evaluation, digital media literacy places stronger emphasis on **active participation**, particularly the ability to **create, modify and circulate content** within interactive, platform-based media ecologies.

Park (2012) proposes a multidimensional framework distinguishing media content and media devices, encompassing the abilities to access media, critically interpret content, and create media messages. Accordingly, digital media literacy is commonly defined as the *ability to access, understand, critically evaluate and create content in digital environments* (Buckingham, 2005; Park, 2012), foregrounding the affordances, constraints and power relations of platformised media ecologies.

Compared to traditional media literacy, which centres on reading and understanding mediated messages within institutional media systems, digital media literacy entails a broader set of competences: operational access to devices, effective navigation of algorithmically filtered and personalised information environments, strategic searching, selecting and filtering of content, and **active participation** in interactive media contexts, where users can store, modify and share information rather than merely consume it.

Dimension	Traditional media literacy	Digital media literacy
Media environment	Traditional mass media (press, radio, television)	Digital and networked media environments (online platforms, social media)
Dominant communication logic	Scheduled content and primarily one-to-many communication formats	Interactive, participatory and networked communication
Access to content	Access to a variety of information and entertainment content through institutional media channels	Access to a wide range of information, entertainment content and communication tools across platforms
Required skills	Basic media-related skills and interpretative competences	A broader and more comprehensive set of skills, including technical, social and cultural competences
Reading and interpretation	Reading and understanding mediated messages	Finding relevant content and interpreting meanings within social and cultural contexts
Production and communication	Limited opportunities for media production by users	Creating, sharing and communicating messages across platforms
User position	Being a critical reader and user of media content	Being a critical, reflexive and participatory user of digital media
Knowledge construction	Predominantly reception-oriented	Interactive and dialogical knowledge construction through participation
Literacy model	Normative and education-oriented concept of media literacy	Demand-led literacy: literacy is generated through actual uses (Hartley et al., 2008)

Table 1. Key differences between traditional media literacy and digital media literacy. The table is the author's own compilation based on Park (2012).

Building on Park's (2012) distinction between device- and content-related dimensions, **access** in digital media literacy should be understood as a layered construct. Digital access requires not only physical access to devices but also functional skills to operate technologies and navigate platforms (Buckingham, 2005: 6), as well as content-related competences to find, filter and select relevant information in complex environments. Moreover, access is shaped by psychological factors such as anxiety and low self-efficacy, and constitutes a multidimensional process rather than a single threshold (van Dijk, 2004).

Beyond access, **understanding** mediated communication also has a dual structure. On the device side, it involves awareness of how technological affordances and platforms shape meanings and circulation; on the content side, it requires contextual interpretation of messages within social, cultural and power relations. Technical proficiency alone is therefore insufficient for critical understanding.

A similar dual-layer logic applies to **participation and media production**, a distinctive dimension of digital media literacy. Device-related competencies include operational skills for producing, editing and sharing content, as well as basic media language and audience orientation. Content-related competencies involve familiarity with online norms and communicative cultures, knowledge of appropriate publishing contexts, and expressive and argumentative skills for participation in networked publics.

	Device literacy	**Content literacy**
Access	Device ownership, access to service	Ability to search, find and filter relevant content
Understand	Understand the basic nature of technology and know how to operate at a functional level	Ability to understand and critically analyse content
Create	Ability to produce, reproduce and create content using digital technology	Ability to form opinions, ideas and convert into digital content. Knowledge of the social impact, cyber etiquette and ethics.

Table 3. Dimensions of digital media literacy: the distinction between device and content. Source: Park (2012: 91).

Media use is embedded in social and cultural contexts; **access alone does not guarantee meaningful use** of digital resources (Park, 2012: 88). Inequalities therefore increasingly take the form of a *second-level digital divide* or participatory gap, referring to persistent differences in skills, practices and engagement even among users with comparable access (Hargittai, 2002; Jenkins et al., 2006; van Dijk,

2006). Policies focusing solely on access are insufficient to address these usage-based inequalities.

Research on the *digital divide* shows strong links to socio-economic status and intersecting inequalities (age, income, employment, gender, urban–rural divides, disability). Recent scholarship conceptualises the divide primarily as a **skills gap** rather than a mere access gap: access alone does not reduce inequality if digital competences remain unevenly distributed (van Deursen & van Dijk, 2010a; Park, 2012: 90). This challenges assumptions about "digital natives", as digital skills vary significantly even among younger users (Hargittai, 2010).

Digital media literacy is closely tied to **social inclusion and exclusion**. Social inclusion involves the capacity to mobilise resources and participate across life domains (VicHealth, 2010), while exclusion denotes multidimensional disengagement from social, cultural and civic spheres (CSSA, 2010). *Information poverty* (limited access to and ineffective use of ICT) reproduces inequalities as digital infrastructures mediate access to education, employment, services and civic participation.

Empirical studies show that beyond access, *patterns of use and participation* are *unequally distributed*: middle-class youth more often use digital media for information-seeking and school-related purposes, while lower socio-economic groups tend to focus on entertainment; *creative online production* is particularly stratified by socio-economic background (Hargittai & Walejko, 2008). Accordingly, the *participatory and productive dimensions of digital media literacy* are central to social inclusion, as opportunities for socio-cultural participation depend on individuals' capacity to engage with digital environments in meaningful and empowering ways (Park, 2012: 97).

2. Information Literacy

Within the broader conceptual landscape of media and digital media literacy, information literacy constitutes a closely related and partly overlapping competence domain that focuses specifically on the **identification, retrieval, evaluation and purposeful use of information**. According to the widely cited definition of the American Library Association (ALA, 1989), information-literate individuals are able to recognise *when information is needed* and *to identify, locate, evaluate and use information effectively* in order to solve particular problems. In increasingly information-rich and digitally mediated environments, these competences have become indispensable across a wide range of everyday contexts, including education, the workplace and personal decision-making, with particular relevance for domains such as citizenship and health.

From an educational perspective, information literacy entails more than technical search skills. It encompasses **critical thinking**, **metacognitive awareness** and **procedural knowledge** that enable individuals to *locate relevant information* within specific domains, fields and contexts, as well as to *assess the quality*, *authenticity and*

credibility of messages and sources (Hobbs, 2006). In this sense, information literacy forms a crucial foundation for reflective and responsible engagement with information in digital environments.

The emphasis on evaluation and judgement is also reflected in Malmelin's (2010: 133) concise formulation of information literacy as "the ability to obtain information from the media and to judge its accuracy". This perspective highlights the normative and civic relevance of information literacy, as the capacity to assess the reliability of information sources and claims has become a prerequisite for informed participation in public discourse and democratic decision-making.

3. Digital literacy

Digital literacy has emerged as a central analytical category for understanding participation in contemporary media environments. Early definitions already moved beyond narrow technical skills. Gilster (1997) defined digital literacy as the ability to understand and use information in multiple formats from diverse sources, foregrounding meaning-making and critical engagement. Later frameworks further expanded the concept: Martin (2006) conceptualises digital literacy as a complex assemblage of awareness, attitudes and abilities enabling individuals to access, manage, evaluate, create and communicate digital resources in specific contexts, embedding digital literacy in social, ethical and civic frameworks. Reddy, Sharma and Chaudhary (2020) emphasise its dynamic, lifelong-learning-oriented character, conceptualising digital literacy as a key competence evolving alongside technological change.

The historical evolution of the concept reflects a broadening scope from **visual literacy** and **technological/computer literacy** to **ICT literacy**, culminating in **digital literacy** as an integrative framework (Gilster, 1997; Reddy, Sharma and Chaudhary, 2020). Recent approaches move beyond technical mastery towards *cognitive, relational and socio-ethical dimensions* (Deschênes, 2024). This multidimensionality is captured in Eshet-Alkalai's (2012) framework, which distinguishes photo-visual, real-time, information, branching, reproduction and social-emotional thinking.

Digital literacy can be conceptualised as an **umbrella or meta-competence** integrating information, computer, media, communication, visual and technological literacies (Covello, 2010, cited in Reddy, Sharma and Chaudhary, 2020). Within this framework, information literacy (critical information use), computer literacy (operational skills), media literacy (critical interpretation and participation), communication literacy (networked interaction), visual literacy (multimodal interpretation) and technological literacy (purposeful tool use) constitute interrelated dimensions. Together, they link technical proficiency with cognitive, communicative and ethical competences.

The expanding role of ICT has made digital literacy structurally necessary, as ICT reshapes work, communication, learning and governance while also reproducing inequalities through the digital divide. In developing countries, digital literacy mediates between technological availability and meaningful social and economic outcomes; technological development alone does not ensure social progress without investments in competencies (Reddy, Sharma and Chaudhary, 2020). ICT supports development through knowledge management, efficiency and networking, but its potential depends on digital literacy at individual and institutional levels, linking digital literacy to sustainable development.

Across sectors (including health care, governance, banking and education), ICT has transformed service delivery and participation. In education, digital learning environments enhance access and lifelong learning, but their benefits depend on learners' and educators' digital literacy. Finally, digital literacy entails *techno-ethical competences* related to privacy, online identity, copyright and harmful practices, and should therefore be understood not merely as functional skills but as an ethically informed capacity for responsible, critical and safe participation in digital environments.

4. Advertising literacy

Advertising literacy is commonly conceptualised as a *subfield of media literacy*, referring to competencies that are analytically distinct yet closely related to general media literacy (Malmelin, 2010). Advertising, understood in a narrower sense as planned and target-oriented paid media publicity (Malmelin, 2010: 132), constitutes a specific communicative genre characterised by strategic intent and persuasive goals. Its interpretation therefore requires specific skills, including the recognition of persuasive intent, commercial logics, branding strategies and the symbolic and ideological dimensions of advertising texts.

Early conceptualisations defined advertising literacy primarily as the ability to understand the vocabulary, stylistic conventions and persuasive techniques of advertising, and to decode complex visual and multimodal imagery (O'Donohoe & Tynan, 1998). This approach builds on an expanded notion of literacy as the culturally situated ability to produce, interpret and use texts, including audiovisual and multimodal forms (Graddol, 1993). Within consumer research, such competencies are often described as "persuasion knowledge" or "schemer schema", referring to experience-based understandings of how persuasion operates in advertising (O'Donohoe & Tynan, 1998).

O'Donohoe and Tynan (1998) identify three consumer roles reflecting differentiated forms of advertising literacy: the *competent consumer*, who recognises advertising conventions and styles; the *surrogate strategist*, who interprets campaigns in terms of strategic objectives and effectiveness; and the *casual cognoscenti*, who also engage with production processes and professional vocabularies. These typologies indicate

that advertising literacy extends beyond decoding to strategic and production-related understanding.

Despite early empirical insights, advertising literacy remains theoretically underdeveloped and fragmented, lacking a coherent conceptual model and systematic dimensional structure (Malmelin, 2010). This gap is particularly problematic in digitally saturated media environments characterised by multimodal, hybrid and platform-based advertising formats, including native advertising and influencer marketing, which blur the boundaries between information, entertainment and promotion.

Against this background, advertising literacy can be defined as *the ability to recognise, distinguish and critically evaluate advertisements and other forms of commercial communication across media platforms*, including the interpretation of their persuasive strategies, representational conventions and underlying interests (Malmelin, 2010; O'Donohoe & Tynan, 1998).

Dimensions of advertising literacy:

The model and dimensions of advertising literacy (Malmelin 2010: 133)

Literacy	Informational literacy	Visual / Aesthetic literacy	Rhetorical literacy	Promotional literacy
Focus on	Sources of information and knowledge	Aesthetics, design and entertainment	The means and tactics of persuasion	Commercial functions and financial partnerships in the media
What is analysed?	Ability to use various sources of information and to evaluate the correctness of information	Understanding of the forms of auditory and visual expression as well as styles, stories and references	Understanding of the strategies, goals and target groups of marketing	Understanding of the logic of product placement, branded media contents, sponsorship and publicity

Within the framework of advertising literacy, several analytically distinct but interrelated dimensions can be identified. **Information literacy** refers to "the ability to obtain information from the media and to judge its accuracy" (Malmelin, 2010: 133) and entails assessing the reliability, credibility and validity of informational and promotional content, including the recognition of strategic framing and persuasive intent.

Visual/aesthetic literacy concerns the ability to interpret advertising as both persuasion and aesthetic experience, including the evaluation of design, visual expression and production choices. It presupposes familiarity with intertextual references and culturally embedded visual codes, reflecting the increasing symbolic and intellectual complexity of contemporary advertising.

Rhetorical literacy denotes the capacity to recognise and critically assess persuasive strategies, target group constructions and stylistic devices in advertising and marketing communication, drawing on principles of rhetoric as the art of persuasion.

Promotional literacy reflects awareness of the pervasive commercial logic of contemporary media environments, where advertising, entertainment and information are increasingly blurred through practices such as sponsorship, product placement, branded content and influencer communication. This dimension presupposes a basic understanding of media-economic structures, convergence and ownership relations shaping media production and distribution.

Advertising literacy is a dynamic, evolving competence rather than a fixed trait, developing through ongoing interpretive cycles as audiences continuously revise their understanding of advertising forms and strategies. It can be approached from three complementary perspectives: as an analytical framework in media education and research; as a practical competence of consumers in everyday media use; and as a strategic reference point for communicators in advertising planning, oriented to audiences' interpretive capacities, scepticism and expectations.

References

ALA (1989) Final report. ALA Presidential Committee on Information Literacy. Chicago, IL: American Library Association.

Aufderheide P. (1992). Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC: Aspen Institute.

Buckingham, D. 2005, Media Literacy of Children and Young People Literature Review: A Review of the Research Literature on Behalf of OFCOM, OFCOM, London.

Covello, S. (2010). A Review of Digital Literacy Assessment Instruments. Academic Press

CSSA 2010, The Social Inclusion Agenda: Where It Came From, What It Means, and Why It Matters, Catholic Social Services Australia, Sydney

De Abreu BS, Mihailidis P, Lee AY, et al. (2017). International Handbook of Media Literacy Education. London: Routledge.

Deschênes, Andrée-Anne (2024). Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder, Computers in Human Behavior Reports, Volume 13, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351.

Duncan B. (2006) Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. School Libraries in Canada 25(4): 31-34.

Eshet-Alkalai, Y. (2012): Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy Issues in Informing Science and Information Technology, 9 (2) pp. 267-276, 10.28945/1621

European Commission (2007) A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment. Available (consulted January 2026) at: https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment

Gilster, P. (1997) Digital Literacy. New York: Wiley.

Graddol, D. (1993) 'What is a text?', in Media Texts: Authors and Readers, (ed.) Graddol, D. & Boyd-Barratt, 0., 151-167. Clevedon: Multilingual Matters.

Hargittai, E. (2002), ‘Second Level Digital Divide: Differences in People’s Online Skills’, First Monday, vol. 7, no. 4,

Hargittai, E (2010): ‘Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the “Net Generation”, Sociological Inquiry, vol. 80, no. 1, pp. 92–113.

Hargittai, E. and Walejko, G. (2008) 'The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age', Information, Communication and Society, vol. 11, no. 2, pp. 239–56

Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. In: McKenna M et al. (eds) International Handbook of Literacy and Technology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15-26.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. and Weigel, M. 2006, Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, *33*(2), 211-221. https://doi.org/10.1177/0163443710393382 (Original work published 2011)

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. The Communication Review, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Malmelin, N. (2010): What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy, Journal of Visual Literacy, 29:2, 129-142, http://dx.doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677

Martin, A. (2006) Literacies for the digital age. In: Martin A and Madigan D (eds) Digital Literacies for Learning. London: Facet, 3-25.

Mateus, J.-C. (2021). Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. Global Studies of Childhood, 11(4), 373-378. https://doi.org/10.1177/20436106211014903 (Original work published 2021)

O'Donohoe, S.; Tynan, C (1998): Beyond sophistication: dimensions of advertising literacy, International Journal of Advertising, 17:4, 467-482, DOI: 10.1080/02650487.1998.11104733

Park, S. (2012). Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, *142*(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111 (Original work published 2012)

Reddy, Pritika; Sharma, Bibhya; Chaudhary, Kaylash (2020). Digital Literacy: A Review of Literature, International Journal of Technoethics Volume 11 • Issue 2 • July-December 2020 https://www.igi-global.com/gateway/article/full-text-pdf/258971&riu=true

Street, B. (1984) Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

United Nations. (2018). Sustainable Development Goals. Retrieved from https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Van Dijk, J (2006): Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings, Poetics, vol. 34, nos 4–5, pp. 221–35.

Wallis, R., & Buckingham, D. (2013). Arming the citizen-consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. European Journal of Communication, 28(5), 527-540. https://doi.org/10.1177/0267323113483605 (Original work published 2013)

Úvod do teórie médií, reklamy a informačnej gramotnosti

Dr. Rita Glózer PhD, habil

Pojem gramotnosti bol prítomný už v starovekých kultúrach a v priebehu ľudskej histórie prešiel neustálou transformáciou v súlade so zmenami v dominantných formách a médiách ľudskej komunikácie. Príchod písma, potom tlače kníh a neskôr masovej komunikácie zásadným spôsobom ovplyvnil klasické chápanie gramotnosti, ale rozhodujúci zlom nastal s príchodom digitálnej, sieťovej komunikácie. Rozšírenie používania internetu a rastúca úloha online platforiem nielen rozšírili škálu zručností tradične klasifikovaných ako gramotnosť, ale aj zásadným spôsobom redefinovali, čo dnes znamená byť gramotný.

Historicky bola gramotnosť chápaná ako základný sociálny a kultúrny úspech úzko spojený so vzdelávaním, procesmi sociálnej integrácie a účasťou na verejnom živote. Tradične bola gramotnosť kľúčovou podmienkou sociálnej mobility, občianskej participácie a prístupu k inštitucionalizovaným formám vedomostí. Príchod internetu – najmä prostredia Web 2.0 a platforiem sociálnych médií – zásadným spôsobom zmenil význam aj rozsah gramotnosti. Od 90. rokov 20. storočia došlo k hlbokým zmenám v spôsoboch, akými sa vedomosti vytvárajú, šíria a spotrebúvajú, ako aj v komunikačných infraštruktúrach a kompetenciách potrebných na zmysluplnú účasť v mediálnej verejnosti. V digitálnom prostredí sa jednotlivci už neobjavujú len ako spotrebitelia informácií, ale čoraz viac ako tvorcovia, kurátori a distribútori obsahu, čo ďalej komplikuje škálu zručností spojených s gramotnosťou.

Gramotnosť funguje ako akýsi zastrešujúci pojem, ktorý nemožno definovať jedinou, všeobecne prijatou definíciou. V tradičnom zmysle zahŕňa rôzne formy čítania, interpretácie a tvorby významov, ale v praxi sa často definuje ako schopnosť jednotlivca rozumieť rôznym znakovým a symbolickým systémom a s pomocou týchto systémov vytvárať a odovzdávať významy v sociálne a kultúrne determinovaných kontextoch. Tento širší výklad presahuje úzke, technické chápanie gramotnosti, ktoré ju redukuje na čisto dekódovacie a kódovacie zručnosti, a zdôrazňuje jej zakotvenie v sociálnych praktikách a kultúrnych kontextoch.

V súlade s tým literatúra ponúka množstvo čiastočne sa prekrývajúcich definícií gramotnosti. Jedným z najvplyvnejších klasických prístupov je interpretácia Streetovej (1984), ktorá gramotnosť chápe ako „sociálne praktiky a chápanie čítania a písania“, pričom dôraz presúva z individuálnych zručností na sociálne zakorenené praktiky . Graddol (1993) podobne zdôrazňuje sociokultúrne zakotvenie gramotnosti, keď ju definuje ako „schopnosť vytvárať, rozumieť a používať texty kultúrne primeraným spôsobom“. Iné definície zdôrazňujú kognitívne a transformačné rozmery gramotnosti a opisujú ju ako „nadobudnutie jednoduchých a praktických zručností“, ktoré vedú k hlbokému obohateniu a transformácii ľudských schopností myslenia (Belshaw, 2012, citované v Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020, s. 81). Tradičnejšie definície zamerané na zručnosti naďalej definujú gramotnosť primárne ako „schopnosť čítať a rozumieť významu písaných alebo tlačených slov“ (Malmelin, 2010, s. 131), často doplnené o

písomné zručnosti a v niektorých interpretáciách aj o základné matematické zručnosti alebo širšie kultúrne vedomosti.

Zároveň sa ukazuje, že pojem gramotnosti založený na písomnom texte je čoraz menej adekvátny na zachytenie reality súčasnej komunikácie. Významné zmeny prešli nielen formy komunikácie, ale aj interpretácia samotného pojmu „text“. Zo semiotického hľadiska možno texty chápať ako konkrétne materiálne alebo symbolické artefakty, ktoré možno prenášať prakticky v akejkoľvek forme a vyjadrovať prostredníctvom akéhokoľvek média. Text teda môže byť písaný, hovorený, predvádzaný, spievaný, kreslený, animovaný alebo filmovaný, ako je to typické v prípade audiovizuálnych médií a reklamy. Toto rozšírenie pojmu text spochybňuje úzke definície gramotnosti a vyžaduje vývoj teoretických rámcov, ktoré okrem písaného jazyka zohľadňujú multimodalitu, vizualitu, zvuk a performativitu.

Okrem základných čitateľských a písomných zručností súčasné koncepcie gramotnosti čoraz viac zdôrazňujú multimodálne, digitálne a participatívne kompetencie, čo odzrkadľuje transformáciu komunikačných podmienok v sieťových mediálnych prostrediach. V moderných mediálnych spoločnostiach je komunikácia charakterizovaná dramatickým rozmnožením a diverzifikáciou foriem, žánrov a platforiem komunikácie. V dôsledku toho gramotnosť už nemožno redukovať výlučne na interpretáciu a produkciu písomných textov. Ako poukazuje Malmelin (2010, s. 131), v mediálne nasýtených spoločnostiach je potrebné gramotnosť chápať ako širší súbor kompetencií, ktoré jednotlivcom umožňujú orientovať sa v komplexných multimodálnych komunikačných prostrediach. To viedlo k vzniku viacerých, čiastočne sa prekrývajúcich typov gramotnosti, ako je mediálna gramotnosť, informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť a reklamná gramotnosť, ktoré sa zameriavajú na rôzne dimenzie mediálnej komunikácie.

Tieto procesy sú ďalej posilňované rýchlym šírením informačných a komunikačných technológií v sociálnych a ekonomických oblastiach, ako je bankovníctvo, doprava, ekonomika, vzdelávanie a verejná správa. Ako zdôrazňujú Reddy, Sharma a Chaudhary (2020), jednotlivci potrebujú mať čoraz širšiu škálu zručností a schopností, aby sa mohli prispôsobiť technologicky sprostredkovaným prostrediam. V digitálnom veku gramotnosť preto znamená nielen prístup k digitálnym nástrojom a technickú schopnosť ich používať, ale aj schopnosť kriticky hodnotiť informácie, rozumieť logike mediálnych systémov, rozpoznávať presvedčivé a komerčné zámery a zmysluplne sa podieľať na sieťových verejných diskusiách. Rozširujúca sa a diferencovaná oblasť gramotnosti poskytuje teoretický základ, na ktorom sú založené súčasné koncepcie mediálnej, reklamnej a informačnej gramotnosti, ktoré sú rozoberané v nasledujúcich kapitolách.

1. Mediálna gramotnosť

Mediálna gramotnosť je interdisciplinárna oblasť výskumu na rozhraní sociológie, psychológie, kultúrnych štúdií, politológie, mediálnej výchovy, interakcie človeka a počítača a sociologického štúdia technológií (Duncan, 2006; Livingstone, 2004). Táto rozmanitosť odzrkadľuje sociotechnickú, kultúrnu, ekonomickú a politickú komplexnosť médií a naznačuje, že mediálna gramotnosť zahŕňa nielen individuálne kompetencie, ale aj širšie sociálne a inštitucionálne podmienky využívania médií.

Mediálna gramotnosť je tiež úzko spojená s demokratickou účasťou, kultúrnym angažovaním a aktívnym občianstvom, pretože je predpokladom zmysluplnej verejnej diskusie a rozvoja kritického vzťahu k sprostredkovaným informáciám (Koltai, 2011). Nerovný prístup k mediálnym kompetenciám môže reprodukovať sociálne nerovnosti, zatiaľ čo rozvoj mediálnej gramotnosti môže prispieť k zníženiu rozdielov v prístupe k informáciám, príležitostiam na účasť a kultúrnemu kapitálu (Park, 2012). Mediálna gramotnosť tak funguje ako individuálny zdroj aj ako faktor, ktorý štruktúruje inklúziu a exklúziu.

Rastúci význam mediálnej gramotnosti je poháňaný multimodálnou, posttypografickou a platformovou komunikáciou, rastúcou spotrebou médií a heterogenitou informácií. V mediálnom prostredí, kde sa hranice medzi informáciami, presviedčaním a zábavou stále viac stierajú, si efektívne využívanie informácií vyžaduje pokročilé zručnosti v oblasti vyhľadávania, hodnotenia a kontextualizácie, ktoré úzko súvisia s celoživotným vzdelávaním (Koltai, 2011).

V dôsledku toho sa mediálna gramotnosť stala aj predmetom verejnej politiky a inštitucionálnej regulácie. Európska komisia (2007) interpretuje mediálnu gramotnosť ako strategický sociálny zdroj, ktorý umožňuje občanom pochopiť operačnú logiku, ekonomické a kultúrne rozmery mediálnych systémov, ako aj mocenské vzťahy, ktoré ich prenikajú. V tomto zmysle sa mediálna gramotnosť čoraz viac považuje za kľúčovú kompetenciu pre demokratické občianstvo v spoločnostiach digitálnych médií.

1.1. Definície a základné komponenty mediálnej gramotnosti

Podobne ako gramotnosť, mediálna gramotnosť funguje ako zastrešujúci pojem, ktorý zahŕňa rôzne teoretické, normatívne a praktické prístupy. Napriek rôznorodosti definícií majú väčšina prístupov spoločný zameranie: prístup k mediálnemu obsahu, jeho interpretácia a kritické hodnotenie, ako aj tvorba a komunikácia významu naprieč rôznymi mediálnymi platformami.

Klasická definícia Aufderheideho (1992) interpretuje mediálnu gramotnosť ako kultúrne hnutie, ktoré umožňuje jednotlivcom rozumieť, vytvárať a vyjednávať význam v prostredí nasýtenom obrazmi, zvukmi a textami. Kľúčovým prvkom tohto prístupu je kritická autonómia, doplnená širšími vzdelávacími cieľmi, ktoré siahajú od informovaného občianstva a estetického cítenia až po sebavyjadrenie a spotrebiteľskú kompetenciu.

Podobne Európska komisia (2007) definuje mediálnu gramotnosť ako schopnosť pristupovať k mediálnemu obsahu, kriticky ho hodnotiť a vytvárať, pričom kladie dôraz na štrukturálne povedomie (mediálna ekonomika, vlastníctvo, pluralizmus, autorské práva) a kreatívne využívanie médií.

Mediálna gramotnosť nie je len individuálnou kompetenciou, ale aj otázkou verejnej politiky a správy vecí verejných. Politické rámce sú fragmentované a výrazne ovplyvnené mocenskými vzťahmi (Wallis a Buckingham, 2013), čo často núti pedagógov kompenzovať regulačné medzery pedagogickými nástrojmi. Vzdelávacie prístupy preto kladú dôraz na kritické chápanie a informované rozhodovanie (AML; Wallis a Buckingham, 2013), vrátane každodenných postupov filtrovania, hodnotenia a využívania mediálneho obsahu.

V nedávnych odborných diskusiách sa prístup k médiám a internetu interpretuje ako základné právo, pričom sa zdôrazňuje, že samotný prístup nie je dostatočný bez kritickej mediálnej gramotnosti (Mateus, 2021). V platformizovanom mediálnom prostredí formovanom algoritmami, filtrovacími bublinami a dezinformáciami je mediálna výchova čoraz viac spojená s otázkami občianstva, posilňovania postavenia a participatívnej kultúry. Táto zmena je sprevádzaná novými očakávaniami v oblasti vzdelávania učiteľov a posunom smerom k integrovaným, interaktívnym a komplexným prístupom k gramotnosti (Mateus, 2021; De Abreu et al., 2017), ktoré nahrádzajú protekcionistické modely založené na „imunizácii" paradigmami zameranými na posilňovanie postavenia.

V tejto súvislosti možno rozlíšiť dve normatívne orientácie: protekcionistický prístup, ktorý sa zameriava na ochranu publika pred škodlivými účinkami médií, a emancipačný prístup, ktorý kladie dôraz na posilňovanie postavenia a spochybňovanie mocenských vzťahov. V empirickom výskume však prevládajú definície zamerané na zručnosti. Park (2012) definuje mediálnu gramotnosť ako schopnosť pristupovať k mediálnemu obsahu, analyzovať ho, hodnotiť a vytvárať, zatiaľ čo Malmelin (2010) kladie dôraz na kritické čítanie a reflexívne uvedomenie si vplyvu médií.

Spoločným menovateľom rôznych definícií sú analytické kompetencie (poznanie žánrov, kritické hodnotenie, najmä v prípade reklamy a komerčného presviedčania), produktívne zručnosti a reflexívne a štrukturálne uvedomenie si sociálnych, kultúrnych a ekonomických podmienok mediálnej produkcie. Spoločne tieto dimenzie opisujú mediálnu gramotnosť ako komplexnú, kontextovo závislú kompetenciu, ktorá zahŕňa kritickú interpretáciu, kreatívnu prax a pochopenie mediálnych systémov.

1.2. Gramotnosť v oblasti digitálnych médií

V kontexte prebiehajúcej digitálnej transformácie mediálneho prostredia sa digitálna mediálna gramotnosť stala samostatnou, ale úzko súvisiacou podkategóriou mediálnej gramotnosti. Vzhľadom na to, že digitálne technológie menia komunikáciu, mediálne praktiky a formy účasti, zmysluplná sociálna, kultúrna a občianska účasť sa stala základnou požiadavkou účasti na digitálnej kultúre, čo si vyžaduje komplexný teoretický rámec pre mediálnu gramotnosť v oblasti digitálnych médií.

Digitálna mediálna gramotnosť by sa mala chápať ako multidimenzionálny konštrukt, ktorý nadväzuje na tradičnú mediálnu gramotnosť a zároveň ju podstatne rozširuje. Nenahrádza predchádzajúce interpretácie, ale skôr ich rozširuje o kompetencie potrebné v digitálnom sieťovom prostredí. Kým tradičná mediálna gramotnosť sa zameriava na prístup, interpretáciu a kritické hodnotenie, digitálna mediálna gramotnosť kladie väčší dôraz na aktívnu účasť, najmä na schopnosť vytvárať, upravovať a distribuovať obsah v interaktívnom mediálnom prostredí založenom na platformách.

Park (2012) navrhuje multidimenzionálny rámec, ktorý rozlišuje medzi dimenziami mediálneho obsahu a mediálnych nosičov a zahŕňa prístup k médiám, kritickú interpretáciu obsahu a schopnosť vytvárať mediálny obsah. V súlade s tým sa mediálna gramotnosť v digitálnom prostredí všeobecne definuje ako schopnosť pristupovať k obsahu v digitálnom prostredí, rozumieť mu, kriticky ho hodnotiť a vytvárať (Buckingham, 2005; Park, 2012), s

dôrazom na príležitosti, obmedzenia a mocenské vzťahy vlastné platformovým mediálnym prostrediam.

Na rozdiel od tradičnej mediálnej gramotnosti, ktorá sa zameriava na čítanie a pochopenie správ prenášaných v rámci inštitucionálnych mediálnych systémov, digitálna mediálna gramotnosť vyžaduje oveľa širší súbor zručností: operatívny prístup k zariadeniam, efektívna navigácia v algoritmicky filtrovanom a personalizovanom informačnom prostredí, strategické vyhľadávanie, výber a filtrovanie obsahu a aktívna účasť v interaktívnom mediálnom prostredí, kde používatelia môžu ukladať, upravovať a zdieľať informácie, namiesto toho, aby ich len pasívne konzumovali.

Rozmery	Tradičná mediálna gramotnosť	Digitálna mediálna gramotnosť
Mediálne prostredie	Tradičné masové médiá (tlač, rozhlas, televízia)	Digitálne a sieťové mediálne prostredie (online platformy, sociálne médiá)
Dominantná komunikačná logika	Plánovaný obsah a primárne formáty komunikácie typu jeden k mnohým	Interaktívna, participatívna a sieťová komunikácia
Prístup k obsahu	Prístup k širokej škále informačného a zábavného obsahu – prostredníctvom inštitucionálnych mediálnych kanálov	Prístup k širokej škále informácií, zábavného obsahu a komunikačných nástrojov – prostredníctvom platforiem
Požadované zručnosti	Základné mediálne zručnosti a interpretačné kompetencie	Širšia a komplexnejšia škála zručností, vrátane technických, sociálnych a kultúrnych kompetencií
Čítanie a interpretácia	Čítanie a porozumenie mediálnych správ	Hľadanie relevantného obsahu a interpretácia významov v sociálnom a kultúrnom kontexte
Produkcia a komunikácia	Obmedzené možnosti používateľov vytvárať mediálny obsah	Tvorba a zdieľanie obsahu a komunikácia správ prostredníctvom platforiem
Pozícia používateľa	Kritickí čitatelia a používatelia mediálneho obsahu	Kritickí, reflexívni a participatívni používatelia digitálnych médií
Produkcia vedomostí	Väčšinou zamerané na príjem	Interaktívna a dialógová tvorba vedomostí prostredníctvom participácie
Model gramotnosti	Normatívny a vzdelávací koncept mediálnej gramotnosti	Gramotnosť riadená dopytom: gramotnosť sa rozvíja prostredníctvom skutočného používania (Hartley et al., 2008)

Tabuľka 1. Najdôležitejšie rozdiely medzi tradičnou mediálnou gramotnosťou a digitálnou mediálnou gramotnosťou. Tabuľku zostavil autor na základe Park (2012).

Aby bolo možné pochopiť stratifikáciu digitálnej mediálnej gramotnosti, Park (2012) navrhuje rozlišovať medzi dimenziami orientovanými na zariadenia a dimenziami orientovanými na obsah. V prostredí digitálnych médií prístup zahŕňa nielen fyzický prístup k zariadeniam, ale aj funkčné zručnosti potrebné na ovládanie technológií a navigáciu medzi platformami (Buckingham, 2005: 6), ako aj kompetencie súvisiace s obsahom, ktoré sú potrebné na vyhľadávanie, filtrovanie a výber relevantných informácií v komplexných informačných prostrediach. Prístup je tiež ovplyvnený psychologickými faktormi (factors), ako je úzkosť a

nízka sebaúčinnosť, a preto ho nemožno chápať ako jednorazový prahový jav, ale ako multidimenzionálny proces (van Dijk, 2004).

Okrem prístupu je na správne pochopenie mediálnej komunikácie potrebný aj dvojitý prístup. Na strane zariadenia to znamená uvedomenie si, ako technologické možnosti a logika platforiem formujú tvorbu významu a cirkuláciu obsahu; na strane obsahu to vyžaduje kontextuálnu interpretáciu správ zakotvených v sociálnych, kultúrnych a mocenských vzťahoch. Čisto technická zdatnosť preto nestačí na kritické pochopenie.

Podobná dvojúrovňová logika sa vzťahuje na dimenzie účasti a produkcie mediálneho obsahu, čo je jedna z charakteristických čŕt digitálnej mediálnej gramotnosti. Kompetencie súvisiace s nástrojmi zahŕňajú operačné zručnosti potrebné na produkciu, úpravu a zdieľanie obsahu, ako aj znalosť základných mediálnych kódov a orientáciu na publikum. Kompetencie súvisiace s obsahom zahŕňajú znalosť online noriem a komunikačných kultúr, rozpoznávanie vhodných kontextov publikovania a vyjadrovacie a argumentačné zručnosti potrebné na účasť v sieťových verejných priestoroch.

	Gramotnosť v oblasti nástrojov	**Gramotnosť v oblasti obsahu**
Prístup	Vlastnenie nástroja, prístup k službe	Schopnosť vyhľadávať, nájsť a filtrovať relevantný obsah
Porozumenie	Porozumenie základnej povahe technológie a vedomosti o jej funkčnom používaní	Schopnosť porozumieť obsahu a kriticky ho analyzovať
Produkcia	Schopnosť produkovať a reprodukovať obsah pomocou digitálnych technológií	Schopnosť formulovať názory a myšlienky a premeniť ich na digitálny obsah. Znalosť sociálneho vplyvu, kybernetického etiketu a etiky.

Tabuľka 2. Rozmery digitálnej mediálnej gramotnosti: rozlišovanie medzi rozmermi zariadenia a obsahu. Zdroj: Park (2012: 91).

Používanie médií je zakotvené v sociálnych a kultúrnych kontextoch; samotný prístup nezaručuje zmysluplné a významné využívanie digitálnych zdrojov (Park, 2012: 88). Nerovnosti preto čoraz viac nadobúdajú formu „digitálnej priepasti druhej úrovne“ alebo „participatívnej priepasti“, čo sa týka rozdielov v zručnostiach, praxi a zapojení, ktoré pretrvávajú aj medzi používateľmi s podobným prístupom (Hargittai, 2002; Jenkins et al., 2006; van Dijk, 2006). Politiky, ktoré sa zameriavajú výlučne na rozširovanie prístupu k internetu ( ), preto nie sú vhodné na riešenie týchto nerovností založených na využívaní.

Výskum digitálnej priepasti ukazuje silnú koreláciu so sociálno-ekonomickým statusom a prekrývajúcimi sa nerovnosťami (vek, príjem, zamestnanecký status, pohlavie, rozdiely medzi mestom a vidiekom, zdravotné postihnutie). Súčasná literatúra vníma digitálnu priepasť skôr

ako rozdiel v zručnostiach než ako rozdiel v prístupe: samotné zabezpečenie prístupu nezníži nerovnosti, ak rozdelenie digitálnych kompetencií zostane nerovnomerné (van Deursen & van Dijk, 2010a; Park, 2012: 90). To spochybňuje predpoklady spojené s pojmom „digitálni domorodci“, keďže digitálne zručnosti sa značne líšia aj medzi mladšími používateľmi (Hargittai, 2010).

Digitálna mediálna gramotnosť úzko súvisí s procesmi sociálneho začlenenia a vylúčenia. Sociálne začlenenie sa týka schopnosti participovať v rôznych oblastiach života a mobilizovať zdroje (VicHealth, 2010), zatiaľ čo vylúčenie možno opísať ako multidimenzionálnu marginalizáciu zo sociálnej, kultúrnej a občianskej sféry (CSSA, 2010). Informatická chudoba (obmedzený prístup k IKT a ich neefektívne využívanie) reprodukuje nerovnosti, keďže digitálne infraštruktúry sprostredkúvajú prístup k vzdelávaniu, zamestnaniu, službám a občianskej participácii.

Empirické štúdie ukazujú, že okrem prístupu sú nerovnomerne rozložené aj vzorce využívania a účasti: mladí ľudia zo strednej triedy využívajú digitálne médiá vo väčšej miere na vyhľadávanie informácií a školské účely, zatiaľ čo skupiny s nižším sociálno-ekonomickým statusom sa zameriavajú skôr na zábavný obsah. Produkcia kreatívneho obsahu online je obzvlášť silne rozvrstvená podľa sociálneho pôvodu (Hargittai & Walejko, 2008). Preto participatívne a produktívne rozmery digitálnej mediálnej gramotnosti zohrávajú kľúčovú úlohu v sociálnom začlenení, keďže príležitosti na sociokultúrnu účasť závisia od schopnosti jednotlivcov zapájať sa do digitálneho prostredia zmysluplným a posilňujúcim spôsobom (Park, 2012: 97).

2. Informačná gramotnosť

V širšom koncepčnom rámci mediálnej gramotnosti, a najmä digitálnej mediálnej gramotnosti, je informačná gramotnosť úzko súvisiaca a čiastočne sa prekrývajúca oblasť kompetencií, ktorá sa zameriava konkrétne na identifikáciu, vyhľadávanie, hodnotenie a účelné využívanie informácií. Podľa široko citovanej definície Americkej knižničnej asociácie (ALA) sú informačne gramotní jednotlivci schopní rozpoznať, kedy sú informácie potrebné, a identifikovať, vyhľadať, hodnotiť a efektívne využívať informácie na riešenie konkrétnych problémov (ALA, 1989). V prostredí s čoraz väčším množstvom informácií a digitálnych médií sa tieto kompetencie stali nevyhnutnými v mnohých oblastiach každodenného života , vrátane vzdelávania, sveta práce a osobného rozhodovania, s osobitným dôrazom na občiansku participáciu a zdravie.

Z hľadiska vzdelávania je informačná gramotnosť viac než len súbor technických zručností v oblasti vyhľadávania: zahŕňa kritické myslenie, metakognitívne povedomie a procedurálne vedomosti, ktoré umožňujú identifikáciu relevantných informácií v konkrétnych oblastiach a kontextoch, ako aj hodnotenie kvality, autenticity a spoľahlivosti správ a zdrojov (Hobbs, 2006). V tomto zmysle je informačná gramotnosť základným predpokladom pre reflexívne a zodpovedné využívanie informácií v digitálnom prostredí.

Dôraz na hodnotenie a posudzovanie sa odráža aj v stručnej definícii Malmelina, ktorý opisuje informačnú gramotnosť ako schopnosť jednotlivcov získavať informácie z médií a posudzovať ich správnosť (Malmelin, 2010: 133). Tento prístup zdôrazňuje normatívny a občiansky význam informačnej gramotnosti, keďže posudzovanie spoľahlivosti informačných zdrojov a vyhlásení sa stalo predpokladom informovanej účasti verejnosti a demokratického rozhodovania.

3. Digitálna gramotnosť

Digitálna gramotnosť sa stala ústrednou kategóriou analýzy na pochopenie účasti v súčasnom mediálnom prostredí. Už prvé definície presahovali úzko interpretované technické zručnosti: Gilster (1997) definoval digitálnu gramotnosť ako schopnosť porozumieť a využívať informácie z rôznych zdrojov a v rôznych formátoch, pričom kládol dôraz na vytváranie významu a kritické zapájanie sa. Neskoršie prístupy tento pojem ďalej rozšírili: Martin (2006) interpretuje digitálnu gramotnosť ako komplexný súbor vedomostí, postojov a schopností, ktoré umožňujú prístup, správu, hodnotenie, tvorbu a komunikáciu digitálnych zdrojov v konkrétnych kontextoch, pričom digitálnu gramotnosť zakotvuje do sociálnych, etických a občianskych rámcov. Reddy, Sharma a Chaudhary (2020) zdôrazňujú dynamickú povahu digitálnej gramotnosti ako celoživotného vzdelávania, ktorú možno interpretovať ako kľúčovú kompetenciu, ktorá sa vyvíja súbežne s technologickými zmenami.

Historický vývoj tohto pojmu vedie od vizuálnej gramotnosti a technologickej/počítačovej gramotnosti cez gramotnosť v oblasti IKT až po digitálnu gramotnosť (ako integračný rámec) (Gilster, 1997; Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020). Najnovšie prístupy presahujú technickú zdatnosť a kladú dôraz na kognitívne, relačné a socio-etické rozmery (Deschênes, 2024). Túto multidimenzionálnu povahu dobre vystihuje model Eshet-Alkalaiho (2012), ktorý rozlišuje medzi dimenziami foto-vizuálneho, reálneho, informačného, divergentného, reprodukčného a socio-emocionálneho myslenia.

Digitálna gramotnosť môže byť chápaná ako zastrešujúca alebo meta-kompetencia, ktorá integruje informačnú, počítačovú, mediálnu gramotnosť, komunikáciu, vizuálnu a technologickú gramotnosť (Covello, 2010, citované v Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020). V tomto rámci informačná gramotnosť (kritické využívanie informácií), počítačová gramotnosť (prevádzkové zručnosti v oblasti), mediálna gramotnosť (kritická interpretácia a účasť), komunikačná gramotnosť (sieťová interakcia), vizuálna gramotnosť (multimodálna interpretácia) a technologická gramotnosť (účelné využívanie nástrojov) tvoria vzájomne prepojené dimenzie. Spolu spájajú technickú zdatnosť s kognitívnymi, komunikačnými a etickými kompetenciami.

Široká úloha IKT spôsobila, že digitálna gramotnosť sa stala štrukturálnou nevyhnutnosťou, pretože IKT transformujú prácu, komunikáciu, vzdelávanie a správu vecí verejných, zároveň však reprodukujú nerovnosti prostredníctvom digitálnej priepasti. V rozvojových krajinách digitálna gramotnosť pôsobí ako sprostredkovateľ medzi technologickým prístupom a sociálno-ekonomickými výsledkami; technologický rozvoj sám osebe však nezaručuje sociálny pokrok bez investícií do kompetencií (Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020). IKT podporujú rozvoj

prostredníctvom riadenia znalostí, efektívnosti a vytvárania sietí, ale ich potenciál závisí od digitálnej gramotnosti na individuálnej a inštitucionálnej úrovni, čím sa digitálna gramotnosť spája s udržateľným rozvojom.

V rôznych sektoroch (vrátane zdravotníctva, verejnej správy, bankovníctva a vzdelávania) IKT transformovali poskytovanie služieb a formy účasti. V oblasti vzdelávania digitálne vzdelávacie prostredia zvyšujú prístup a podporujú celoživotné vzdelávanie, ale ich prínosy závisia od digitálnej gramotnosti študentov a pedagógov. Nakoniec, digitálna gramotnosť zahŕňa aj technicko-etické kompetencie, ako sú vedomosti a reflexia o súkromí, online identite, autorských právach a škodlivých praktikách. Preto by sa nemala chápať len ako súbor funkčných zručností, ale ako schopnosť zúčastňovať sa na digitálnom prostredí zodpovedným, kritickým a bezpečným spôsobom, pričom sa zohľadňujú etické hľadiská.

4. Reklamná gramotnosť

Reklamná gramotnosť sa zvyčajne interpretuje ako pododbor mediálnej gramotnosti, ktorý možno analyticky odlíšiť, ale úzko súvisí so všeobecnou mediálnou gramotnosťou (Malmelin, 2010). V užšom zmysle možno reklamu chápať ako plánovanú a cieľovo orientovanú platenú mediálnu prezentáciu (Malmelin, 2010: 132), ktorá predstavuje špecifický žáner komunikácie so strategickými zámermi a presvedčivými cieľmi. Jej interpretácia si preto vyžaduje špecifické kompetencie, vrátane rozpoznania presvedčivého zámeru, identifikácie komerčnej logiky a stratégií značky a interpretácie symbolických a ideologických rozmerov reklamných textov.

Skoršie prístupy definovali mediálnu gramotnosť v oblasti reklamy predovšetkým ako pochopenie slovnej zásoby, štýlových konvencií a presvedčovacích techník reklám, ako aj schopnosť dekódovať komplexné vizuálne a multimodálne vrstvy významu (O'Donohoe & Tynan, 1998). Tento pohľad vychádza z rozšíreného výkladu gramotnosti, ktorý kladie dôraz na kultúrne zakorenenú schopnosť vytvárať, interpretovať a používať audiovizuálne a multimodálne texty (Graddol, 1993). V spotrebiteľskom výskume sa takéto kompetencie často opisujú ako „presvedčivé vedomosti“ alebo „schéma intrikára“ ( ), ktoré odkazujú na empirické vedomosti o tom, ako reklamy fungujú, aby presvedčili (O’Donohoe & Tynan, 1998).

O’Donohoe a Tynan (1998) rozlišujú tri role spotrebiteľov, ktoré odrážajú rôzne formy reklamnej gramotnosti: kompetentný spotrebiteľ, ktorý rozpoznáva reklamné konvencie a štýlové prvky; spotrebiteľ, ktorý funguje ako náhradný stratég a interpretuje kampane z hľadiska strategických cieľov a efektívnosti; a príležitostný znalec, ktorý je oboznámený s výrobnými procesmi a odbornou terminológiou. Tieto typológie naznačujú, že reklamná gramotnosť zahŕňa nielen dekódovanie, ale aj strategické a produkčné porozumenie.

Napriek skorším empirickým zisteniam zostáva teoretický základ reklamnej gramotnosti fragmentovaný a nedostatočne rozvinutý, chýba mu koherentný koncepčný model a systematická dimenzionálna štruktúra (Malmelin, 2010). Tento nedostatok je obzvlášť problematický v digitálne nasýtenom mediálnom prostredí, ktoré sa vyznačuje multimodálnymi, hybridnými a platformovými reklamnými formátmi, ako je natívna reklama a influencer marketing, ktoré stierajú hranice medzi informáciami, zábavou a propagáciou.

Vzhľadom na to možno reklamnú gramotnosť definovať ako schopnosť jednotlivcov rozpoznávať, rozlišovať a kriticky hodnotiť reklamy a iné formy komerčnej komunikácie na rôznych mediálnych platformách, vrátane interpretácie ich presvedčovacích stratégií, reprezentačných konvencií a základných záujmov (Malmelin, 2010; O'Donohoe & Tynan, 1998).

Informatická gramotnosť	Informatická gramotnosť	Vizuálna/estetická gramotnosť	Retorická gramotnosť	Propagačná gramotnosť
Na čo sa zameriavame?	Zdroj informácií a vedomostí	Estetika, dizajn a zábava	Nástroje a taktiky presviedčania	Komerčné funkcie a finančné partnerstvá v médiách
Čo analyzuje?	Schopnosť využívať rôzne zdroje informácií a posudzovať ich správnosť.	Porozumenie audiovizuálnym formám vyjadrovania, ako aj štýlom, naratívam a odkazom	Porozumenie marketingovým stratégiám, cieľom a cieľovým skupinám	Porozumenie logike umiestňovania produktov, značkovému mediálnemu obsahu, sponzorstvu a reklame

Tabuľka 3: Model a rozmery reklamnej gramotnosti (Malmelin, 2010: 133)

V oblasti reklamnej gramotnosti možno identifikovať niekoľko analyticky odlišných, ale úzko súvisiacich dimenzií. Informačná gramotnosť sa týka schopnosti jednotlivca získavať informácie z médií a posudzovať ich správnosť ((Malmelin, 2010: 133) a zahŕňa aj hodnotenie spoľahlivosti, dôveryhodnosti a platnosti informačného a propagačného obsahu, vrátane rozpoznania strategického rámcovania a presvedčivého zámeru.

Vizuálna/estetická gramotnosť sa týka schopnosti interpretovať reklamy ako presvedčivú komunikáciu aj ako estetický zážitok, vrátane hodnotenia dizajnu, vizuálneho vyjadrenia a produkčných rozhodnutí. Predpokladá znalosť intertextuálnych odkazov a kultúrne zakorenených vizuálnych kódov, ktoré odrážajú rastúcu symbolickú a intelektuálnu zložitosť súčasnej reklamy.

Retorická gramotnosť sa týka schopnosti rozpoznať a kriticky hodnotiť presvedčovacie stratégie, konštrukcie cieľových skupín a štylistické prostriedky v reklame a marketingovej komunikácii, pričom sa opiera o princípy rétoriky ako umenia presviedčania.

Propagačná gramotnosť vyjadruje povedomie o komerčnej logike, ktorá preniká súčasným mediálnym prostredím, kde sa reklama, zábava a informácie stále viac stierajú prostredníctvom praktík, ako je sponzorstvo, umiestňovanie produktov, značkový obsah a komunikácia influencerov. Tento rozmer predpokladá základné pochopenie mediálnych ekonomických štruktúr, konvergenčných procesov a vzťahov vlastníctva médií, ktoré určujú produkciu a distribúciu mediálneho obsahu.

Reklamná gramotnosť nie je statickou charakteristikou, ale dynamicky sa formujúcou, vyvíjajúcou sa kompetenciou, ktorá sa rozvíja prostredníctvom nepretržitých cyklov interpretácie, keďže publikum opakovane reviduje svoje chápanie reklamných foriem a stratégií. Reklamnú gramotnosť možno chápať z troch komplementárnych perspektív: po prvé, ako analytický rámec uplatniteľný v mediálnej výchove a mediálnom výskume; po druhé, ako praktickú kompetenciu prejavujúcu sa v každodennom používaní médií publikom; a po tretie, ako strategický referenčný bod v dizajne reklamy, ktorý je v súlade so schopnosťou publika interpretovať, skepticizmom a očakávaniami.

Referencie

ALA (1989) *Final report*. ALA Presidential Committee on Information Literacy. Chicago, IL: American Library Association.

Aufderheide P. (1992) *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.

Buckingham, D. (2005) *Media Literacy of Children and Young People Literature Review: A Review of the Research Literature on Behalf of OFCOM*, OFCOM, London.

Covello, S. (2010) *A Review of Digital Literacy Assessment Instruments*. Academic Press

CSSA (2010) *The Social Inclusion Agenda: Where It Came From, What It Means, and Why It Matters*, Catholic Social Services Australia, Sydney

De Abreu BS, Mihailidis P, Lee AY, et al. (2017) *International Handbook of Media Literacy Education.* London: Routledge.

Deschênes, A. (2024). Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder, *Computers in Human Behavior Reports*, Volume 13, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351.

Duncan B. (2006) Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *School Libraries in Canada* 25(4): 31-34.

Eshet-Alkalai, Y. (2012) Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9 (2) pp. 267-276, 10.28945/1621

European Commission (2007) *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment.* Available (consulted January 2026) at: https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment

Gilster, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: Wiley.

Graddol, D. (1993) *'What is a text?', in Media Texts: Authors and Readers*, (ed.) Graddol, D. & Boyd-Barratt, 0., 151-167. Clevedon: Multilingual Matters.

Hargittai, E. (2002) *Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*, First Monday, vol. 7, no. 4,

Hargittai, E (2010) Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the "Net Generation", *Sociological Inquiry*, vol. 80, no. 1, pp. 92–113.

Hargittai, E. and Walejko, G. (2008) The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age, *Information, Communication and Society*, vol. 11, no. 2, pp. 239–56

Hobbs, R. (2006) Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. In: McKenna M et al. (eds) *International Handbook of Literacy and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15-26.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. and Weigel, M. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation

Koltay, T. (2011) The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, *33*(2), 211-221. https://doi.org/10.1177/0163443710393382 (Original work published 2011)

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Malmelin, N. (2010): What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 29:2, 129-142, http://dx.doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677

Martin, A. (2006) Literacies for the digital age. In: Martin A and Madigan D (eds) *Digital Literacies for Learning*. London: Facet, 3-25.

Mateus, J.-C. (2021) Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. https://doi.org/10.1177/20436106211014903

O'Donohoe, S.; Tynan, C (1998) Beyond sophistication: dimensions of advertising literacy, *International Journal of Advertising*, 17:4, 467-482, https://doi.org/10.1080/02650487.1998.11104733

Park, S. (2012) Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, *142*(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111

Reddy, P.; Sharma, B.; and Chaudhary, K. (2020) Digital Literacy: A Review of Literature, *International Journal of Technoethics*, Volume 11 • Issue 2 • July-December 2020 https://www.igi-global.com/gateway/article/full-text-pdf/258971&riu=true

Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

United Nations (2018) *Sustainable Development Goals*. Retrieved from https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Van Dijk, J (2006) Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings, *Poetics*, vol. 34, 4–5, pp. 221–235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Wallis, R., & Buckingham, D. (2013) Arming the citizen-consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. *European Journal of Communication*, 28(5), 527-540. https://doi.org/10.1177/0267323113483605

Úvod do teorie mediální, reklamní a informační gramotnosti

Dr. Rita Glózer PhD, habil

Pojem gramotnosti se objevoval již v antických kulturách a v průběhu lidské historie procházel neustálými proměnami, které sledovaly změny v dominantních formách a médiích lidské komunikace. Vznik písma, poté knihtisk a později masová komunikace zásadně formovaly klasické chápání gramotnosti, ale rozhodujícím zlomem byl příchod digitální a síťové komunikace. Rozšíření používání internetu a rostoucí role online platforem nejen rozšířily tradiční pojetí gramotnosti, ale také zásadně předefinovaly to, co dnes znamená být gramotný.

Z historického hlediska byla gramotnost dříve chápána jako základní společenský a kulturní výkon, který úzce souvisí se vzděláním, procesy sociální integrace a účastí na veřejném životě. Tradičně byla gramotnost klíčovou podmínkou sociální mobility, občanské participace a přístupu k institucionalizovaným formám znalostí. Vznik internetu – zejména prostředí Web 2.0 a platforem sociálních médií – zásadně změnil jak význam gramotnosti, tak i její dosah. Od 90. let 20. století došlo k hlubokým změnám ve způsobech tvorby, šíření a spotřeby znalostí, jakož i v komunikačních infrastrukturách a kompetencích nezbytných pro smysluplnou účast v mediálních veřejných sférách. V digitálním prostředí se jednotlivci již neobjevují pouze jako konzumenti informací, ale stále více také jako tvůrci obsahu, kurátoři a distributoři, což dále komplikuje okruh dovedností souvisejících s gramotností.

Gramotnost funguje jako jakýsi zastřešující pojem, který nelze definovat jedinou, všeobecně přijímanou definicí. V tradičním smyslu zahrnuje různé formy čtení, interpretace a tvorby významů, ale v praxi je často definována jako schopnost jednotlivce porozumět různým znakovým a symbolickým systémům a pomocí těchto systémů vytvářet a zprostředkovávat významy v sociálně a kulturně definovaných kontextech. Tento širší výklad přesahuje úzké technické pojetí gramotnosti, které ji redukuje pouze na schopnosti dekódování a kódování, a zdůrazňuje také její zakotvení v sociálních praktikách a kulturních kontextech.

V souladu s tím nabízí odborná literatura řadu částečně se překrývajících definic gramotnosti. Jedním z nejvlivnějších klasických přístupů je interpretace Street (1984), který chápání jako „sociální praktiky a vnímání čtení a psaní" a přesouvá důraz z individuálních dovedností na sociálně zakotvené praktiky. Graddol (1993) podobně zdůrazňuje sociokulturní zakotvenost gramotnosti, když ji definuje jako „schopnost vytvářet, rozumět a používat texty kulturně adekvátním způsobem". Jiné definice zdůrazňují kognitivní a transformační dimenze gramotnosti a popisují gramotnost jako „osvojení si jednoduchých a praktických dovedností", které vedou k hlubokému obohacení a transformaci lidských myšlenkových schopností (Belshaw, 2012, citováno: Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020, s. 81). Tradičnější definice zaměřené na dovednosti i nadále definují gramotnost především jako „schopnost číst a rozumět významu psaných nebo tištěných slov" (Malmelin, 2010, s. 131), často doplněnou o schopnost

psát a v některých interpretacích také o základní počtářské dovednosti nebo širší kulturní znalosti.

Zároveň se však pojem gramotnosti založený na psaném textu ukazuje jako stále méně dostačující pro uchopení současné komunikační reality. Výrazně se změnily jak formy komunikace, tak i samotný pojem „text". Ze sémiotického hlediska lze texty chápat jako konkrétní hmotné nebo symbolické artefakty, které lze prakticky zprostředkovat v jakékoli formě a vyjádřit prostřednictvím jakéhokoli média. V souladu s tím může být text psaný, mluvený, přednesený, zpívaný, nakreslený, animovaný nebo zfilmovaný – jak je to typické pro audiovizuální média a reklamu. Takové rozšíření pojmu text zpochybňuje úzké definice gramotnosti a vyžaduje vypracování teoretických rámců, které kromě psaného jazyka zohledňují také multimodalitu, vizualitu, zvuk a performativitu.

Kromě základních čtenářských a písemných dovedností kladou současné pojetí gramotnosti stále větší důraz na multimodální, digitální a participativní kompetence, což odráží proměnu komunikačních podmínek v síťově organizovaném mediálním prostředí. V moderních mediálních společnostech je komunikace charakterizována dramatickým rozmnožením a diverzifikací komunikačních forem, žánrů a platforem. V důsledku toho již gramotnost nelze redukovat pouze na interpretaci a tvorbu psaných textů. Jak poukazuje Malmelin (2010, s. 131), v mediálně nasycených společnostech je třeba gramotnost chápat jako širší soubor kompetencí, který jednotlivcům umožňuje orientovat se v komplexních multimodálních komunikačních prostředích. To vedlo k vzniku několika částečně se překrývajících typů gramotnosti, jako je mediální gramotnost, informační gramotnost, digitální gramotnost a reklamní gramotnost, které se zaměřují na různé dimenze zprostředkované komunikace.

Tyto procesy jsou dále posilovány rychlým šířením informačních a komunikačních technologií v sociálních a ekonomických oblastech, jako je bankovnictví, doprava, ekonomika, vzdělávání a veřejná správa. Jak zdůrazňují Reddy, Sharma a Chaudhary (2020), jednotlivci musí mít stále širší spektrum dovedností a schopností, aby se mohli přizpůsobit technologicky zprostředkovaným prostředím. V digitálním věku proto gramotnost neznamená pouze přístup k digitálním nástrojům a technickou schopnost je používat, ale také schopnost kriticky hodnotit informace, rozumět logice mediálních systémů, rozpoznávat přesvědčovací a obchodní záměry a smysluplně se účastnit v síťových veřejných prostorech. Rozšiřující se a diferencující se oblast gramotnosti poskytuje teoretický základ, na kterém jsou založeny současné koncepce mediální, reklamní a informační gramotnosti, které budou popsány v následujících kapitolách.

1. Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je interdisciplinární oblast výzkumu, která se nachází na pomezí sociologie, psychologie, kulturních věd, politologie, mediální pedagogiky, interakce člověka s počítačem a sociologického zkoumání technologie (Duncan, 2006; Livingstone, 2004). Tato rozmanitost odráží sociotechnickou, kulturní, ekonomickou a politickou komplexnost médií a naznačuje, že mediální gramotnost zahrnuje nejen individuální kompetence, ale i širší sociální a institucionální podmínky používání médií.

Mediální gramotnost úzce souvisí také s demokratickou participací, kulturním zapojením a aktivním občanstvím, protože je předpokladem pro smysluplnou veřejnou diskusi a kritický vztah k zprostředkovaným informacím (Koltai, 2011). Nerovný přístup k mediálním kompetencím může reprodukovat sociální nerovnosti, zatímco rozvoj mediální gramotnosti může přispět ke snížení rozdílů v přístupu k informacím, možnostech účasti a kulturním kapitálu (Park, 2012). Mediální gramotnost tak funguje zároveň jako individuální zdroj a jako faktor strukturující inkluzi a exkluzi.

Rostoucí význam mediální gramotnosti je podněcován multimodální, posttypografickou a platformovou komunikací, rostoucí spotřebou médií a heterogenitou informací. V mediálním prostředí, kde se hranice mezi informacemi, přesvědčováním a zábavou stále více stírají, vyžaduje efektivní využívání informací pokročilé kompetence v oblasti vyhledávání, hodnocení a kontextualizace, které úzce souvisejí s celoživotním učením (Koltai, 2011).

V důsledku toho se mediální gramotnost stala předmětem veřejné politiky a institucionální regulace. Evropská komise (2007) chápe mediální gramotnost jako strategický společenský zdroj, který občanům umožňuje porozumět logice fungování mediálních systémů, jejich ekonomickým a kulturním dimenzím a mocenským vztahům, které je prostupují. V tomto smyslu se mediální gramotnost stále více jeví jako klíčová kompetence demokratického občanství nezbytná v digitálních mediálních společnostech.

1.1. Definice a základní složky mediální gramotnosti

Podobně jako gramotnost funguje i mediální gramotnost jako zastřešující pojem, který zahrnuje různé teoretické, normativní a praktické přístupy. Navzdory rozmanitosti definic mají většina přístupů společný zaměření: přístup k mediálním obsahům, jejich interpretaci a kritické hodnocení, jakož i vytváření a zprostředkování významů na různých mediálních platformách.

Klasická definice Aufderheide (1992) chápe mediální gramotnost jako kulturní hnutí, které umožňuje jednotlivcům porozumět, vytvářet a diskutovat o významech v prostředí nasyceném obrazy, zvuky a texty. Ústředním prvkem tohoto přístupu je kritická autonomie, kterou doplňují širší vzdělávací cíle, od informovaného občanství a estetické citlivosti až po sebevyjádření a spotřebitelské kompetence.

Podobně Evropská komise (2007) definuje mediální gramotnost jako schopnost přistupovat k mediálním obsahům, kriticky je hodnotit a vytvářet mediální obsahy, přičemž klade důraz na strukturální povědomí (mediální ekonomika, vlastnické vztahy, pluralismus, autorská práva) a kreativní využívání médií.

Mediální gramotnost není pouze individuální kompetencí, ale také otázkou veřejné politiky a správy. Politické rámce jsou roztříštěné a do značné míry ovlivněné mocenskými vztahy (Wallis a Buckingham, 2013), což často nutí aktéry ve vzdělávání kompenzovat nedostatky v regulaci pedagogickými prostředky. Vzdělávací přístupy proto kladou důraz na kritické porozumění a informované rozhodování (AML; Wallis a Buckingham, 2013), včetně každodenních postupů při filtrování, hodnocení a používání mediálního obsahu.

V nedávných odborných diskusích je přístup k médiím a internetu chápán jako základní právo, zároveň se však zdůrazňuje, že pouhý přístup nestačí bez kritické mediální gramotnosti

(Mateus, 2021). V platformovém mediálním prostředí formovaném algoritmy, filtrovacími bublinami a dezinformacemi se mediální pedagogika stále více propojuje s otázkami občanství, zmocnění a participativní kultury. Tento obrat je doprovázen novými očekáváními v oblasti vzdělávání pedagogů a posunem směrem k integrovaným, interaktivním a komplexním přístupům založeným na interpretaci gramotnosti (Mateus, 2021; De Abreu et al., 2017), které nahrazují protekcionistické modely založené na „imunizaci“ paradigmaty orientovanými na zmocnění.

V této souvislosti lze rozlišit dvě normativní orientace: protekcionistický přístup, který se zaměřuje na ochranu veřejnosti před škodlivými vlivy médií, a emancipační přístup, který klade důraz na posílení a zpochybnění mocenských vztahů. V empirických výzkumech však převládají spíše definice orientované na dovednosti. Park (2012) definuje mediální gramotnost jako schopnost přistupovat k mediálním obsahům, analyzovat je, hodnotit a vytvářet, zatímco Malmelin (2010) zdůrazňuje kritické čtení a reflexivní uvědomění si mediálních vlivů.

V různých definicích lze identifikovat analytické kompetence (znalost žánrů, kritické hodnocení, zejména v případě reklamy a obchodního přesvědčování), produktivní dovednosti a reflexivní a strukturální povědomí o sociálních, kulturních a ekonomických podmínkách mediální produkce. Společně tyto dimenze popisují mediální gramotnost jako komplexní, kontextově závislou kompetenci, která zahrnuje kritickou interpretaci, kreativní praxi i porozumění mediálním systémům.

1.2. Digitální mediální gramotnost

V kontextu probíhající digitální transformace mediálního prostředí se digitální mediální gramotnost objevila jako samostatná, ale úzce související oblast mediální gramotnosti. Vzhledem k tomu, že digitální technologie mění komunikaci, mediální praktiky a formy účasti, stala se účast na digitální kultuře základním předpokladem pro smysluplnou sociální, kulturní a občanskou participaci, což vyžaduje komplexní teoretický rámec pro digitální mediální gramotnost.

Digitální mediální gramotnost je vhodné chápat jako multidimenzionální konstrukci, která vychází z tradiční mediální gramotnosti, ale zároveň ji podstatně rozšiřuje. Nenahrazuje předchozí interpretace, ale rozšiřuje je o kompetence potřebné v digitálním síťovém prostředí. Zatímco tradiční mediální gramotnost se zaměřuje na přístup, interpretaci a kritické hodnocení, digitální mediální gramotnost klade větší důraz na aktivní účast, zejména na schopnost vytvářet, upravovat a šířit obsah v interaktivním mediálním prostředí založeném na platformách.

Park (2012) navrhuje multidimenzionální rámec, který rozlišuje mezi dimenzemi mediálního obsahu a mediálních nosičů a zahrnuje přístup k médiím, kritickou interpretaci obsahu a schopnost vytvářet mediální obsah. V souladu s tím je digitální mediální gramotnost obecně definována jako schopnost přístupu k obsahu v digitálním prostředí, jeho porozumění, kritického hodnocení a tvorby obsahu (Buckingham, 2005; Park, 2012), s důrazem na možnosti, omezení a mocenské vztahy v platformových mediálních prostředích.

Na rozdíl od tradiční mediální gramotnosti, která se zaměřuje na čtení a porozumění zprávám zprostředkovaným institucionálními mediálními systémy, digitální mediální gramotnost

předpokládá mnohem širší soubor kompetencí: operativní přístup k nástrojům, efektivní orientaci v algoritmicky filtrovaném a personalizovaném informačním prostředí, strategické vyhledávání, výběr a filtrování obsahu a aktivní účast v interaktivním mediálním prostředí, kde uživatelé mohou informace nejen pasivně konzumovat, ale také ukládat, upravovat a sdílet.

Rozměry	Tradiční mediální gramotnost	Digitální mediální gramotnost
Mediální prostředí	Tradiční masová média (tisk, rozhlas, televize)	Digitální a síťové mediální prostředí (online platformy, sociální média)
Dominantní komunikační logika	Plánovaný obsah a především komunikační formáty typu „one-to-many“	Interaktivní, participativní a síťová komunikace
Přístup k obsahu	Přístup k rozmanitému spektru informací a zábavnímu obsahu – prostřednictvím institucionálních mediálních kanálů	Přístup k široké škále informací, zábavnímu obsahu a komunikačním nástrojům – prostřednictvím platforem
Nezbytné dovednosti	Základní mediální dovednosti a interpretační kompetence	Širší a komplexnější spektrum dovedností, včetně technických, sociálních a kulturních kompetencí
Čtení a interpretace	Čtení a porozumění mediálním sdělením	Hledání relevantního obsahu a interpretace významů v sociálním a kulturním kontextu
Produkce a komunikace	Omezené možnosti uživatelů vytvářet mediální obsah	Tvorba a sdílení obsahu a komunikace zpráv prostřednictvím platforem
Pozice uživatele	Kritičtí čtenáři a uživatelé mediálního obsahu	Kritičtí, reflexivní a aktivní uživatelé digitálních médií
Tvorba znalostí	Interaktivní a dialogická tvorba znalostí realizovaná převážně prostřednictvím přijímání	Interaktivní a dialogická tvorba znalostí realizovaná prostřednictvím účasti
Model gramotnosti	Normativní a vzdělávací koncepce mediální gramotnosti	Poptávkou řízená gramotnost: gramotnost se formuje při skutečném používání (Hartley et al., 2008)

Tabulka 1. Nejdůležitější rozdíly mezi tradiční mediální gramotností a digitální mediální gramotností. Tabulka je sestavena autorem na základě Park (2012).

Pro pochopení vrstevnatosti digitální mediální gramotnosti navrhuje Park (2012) rozlišovat mezi dimenzemi zaměřenými na nástroje a dimenzemi zaměřenými na obsah. V digitálním

mediálním prostředí totiž přístup nezahrnuje pouze fyzický přístup k nástrojům, ale také funkční dovednosti potřebné k ovládání technologií a orientaci mezi platformami (Buckingham, 2005: 6), a dále kompetence související s obsahem, které jsou nezbytné pro vyhledávání, filtrování a výběr relevantních informací v komplexních informačních prostředích. Přístup je navíc ovlivňován psychologickými faktory – například úzkostí a nízkou sebeúčinností – a proto jej nelze chápat jako jednorázový jev, ale jako multidimenzionální proces (van Dijk, 2004).

Kromě přístupu vyžaduje správné pochopení mediální komunikace také dvojí přístup. Na straně nástrojů to znamená uvědomění si, jak technologické affordance a logika platforem formují tvorbu významů a cirkulaci obsahu; na straně obsahu to vyžaduje kontextuální interpretaci zpráv zakotvenou v sociálních, kulturních a mocenských vztazích. Pouhá technická zdatnost proto nestačí k kritickému porozumění.

Podobná dvouúrovňová logika platí i v dimenzii participace a tvorby mediálního obsahu, která je jednou z charakteristických vlastností digitální mediální gramotnosti. Mezi kompetence související s nástroji patří operační dovednosti potřebné pro tvorbu, úpravu a sdílení obsahu, znalost základních mediálních kódů a orientace na publikum. Kompetence související s obsahem zahrnují znalost online norem a komunikačních kultur, rozpoznání vhodných kontextů pro publikování a expresivní a argumentační dovednosti potřebné pro účast v síťových veřejných prostorách.

	Kompetence související s nástroji	**Kompetence v oblasti obsahu**
Přístup	Vlastnictví nástroje, přístup ke službě	Schopnost vyhledávat, nacházet a filtrovat relevantní obsah
Porozumění	Porozumění základní povaze technologie a schopnost ji funkčně využívat	Schopnost porozumět obsahu a kriticky jej analyzovat
Tvorba	Schopnost vytvářet a reprodukovat obsah pomocí digitálních technologií	Schopnost formulovat názory a myšlenky a převádět je do digitální podoby. Znalost sociálních dopadů, kybernetické etiky a etiky.

Tabulka 2. Dimenze digitální mediální gramotnosti: rozlišení mezi dimenzí nástrojů a obsahu. Zdroj: Park (2012: 91).

Používání médií je zakotveno v sociálních a kulturních kontextech; samotný přístup nezaručuje smysluplné a významné využívání digitálních zdrojů (Park, 2012: 88). Nerovnosti proto stále více nabývají podoby „digitální propasti druhé úrovně“ nebo participativní propasti, která odkazuje na rozdíly v dovednostech, praxi a zapojení, které přetrvávají i mezi uživateli s podobným přístupem (Hargittai, 2002; Jenkins et al., 2006; van Dijk, 2006). Politiky zaměřené

výhradně na rozšíření přístupu k internetu ( ) proto nejsou vhodné k řešení těchto nerovností v používání internetu.

Výzkumy týkající se digitální propasti ukazují úzkou souvislost se socioekonomickým statusem a vzájemně se překrývajícími nerovnostmi (věk, příjem, zaměstnanost, pohlaví, rozdíly mezi městem a venkovem, zdravotní postižení). Novější odborná literatura pojímá digitální propast především jako nedostatek dovedností, nikoli pouze jako rozdíl v přístupu: samotné zajištění přístupu nerovnosti nesnižuje, pokud rozložení digitálních kompetencí zůstává nerovnoměrné (van Deursen & van Dijk, 2010a; Park, 2012: 90). To vše zpochybňuje předpoklady spojené s pojmem „digitální domorodci" (digital natives), protože digitální dovednosti se i mezi mladšími uživateli značně liší (Hargittai, 2010).

Digitální mediální gramotnost úzce souvisí s procesy sociální inkluze a exkluze. Sociální začlenění znamená schopnost účastnit se různých oblastí života a mobilizovat zdroje (VicHealth, 2010), zatímco vyloučení lze popsat jako multidimenzionální vytlačování ze sociálních, kulturních a občanských sfér (CSSA, 2010). Informační chudoba (omezený přístup k ICT a jejich neefektivní využívání) reprodukuje nerovnosti, protože digitální infrastruktury zprostředkovávají přístup ke vzdělání, zaměstnání, službám a občanské participaci.

Empirické studie ukazují, že kromě přístupu jsou nerovnoměrně rozloženy i vzorce používání a účasti: mladí lidé ze střední třídy používají digitální média ve větší míře k vyhledávání informací a pro školní účely, zatímco skupiny s nižším socioekonomickým statusem se spíše soustředí na zábavní obsah; online tvorba kreativního obsahu je obzvláště silně rozvrstvená podle sociálního zázemí (Hargittai & Walejko, 2008). V souladu s tím hrají participativní a produktivní dimenze digitální mediální gramotnosti klíčovou roli v sociální inkluzi, protože možnosti sociokulturní participace závisí na schopnosti jednotlivců smysluplně a posilujícím způsobem se zapojit do digitálních prostředí (Park, 2012: 97).

2. Informační gramotnost

V širším pojmovém rámci mediální gramotnosti a v jejím rámci digitální mediální gramotnosti tvoří informační gramotnost úzce související, částečně se překrývající oblast kompetencí, která se výslovně zaměřuje na identifikaci, vyhledávání, hodnocení a cílené využívání informací. Podle široce citované definice Americké knihovnické asociace (American Library Association, ALA) jsou informačně gramotní lidé schopni rozpoznat, kdy potřebují informace, a dále tyto informace identifikovat, najít, vyhodnotit a efektivně využít k řešení konkrétních problémů (ALA, 1989). V prostředí s rostoucím množstvím informací a digitálních médií se tyto kompetence staly nepostradatelnými v mnoha oblastech každodenního života , včetně vzdělávání, pracovního světa a osobního rozhodování, se zvláštním zřetelem na občanskou participaci a zdraví.

Z pedagogického hlediska je informační gramotnost více než jen soubor technických vyhledávacích dovedností: zahrnuje kritické myšlení, metakognitivní uvědomění a procedurální znalosti, které umožňují identifikovat relevantní informace v daných oblastech a kontextech a posoudit kvalitu, autentičnost a spolehlivost sdělení a zdrojů (Hobbs, 2006). V

tomto smyslu je informační gramotnost základním předpokladem pro reflexivní a odpovědné využívání informací v digitálním prostředí.

Důraz na hodnocení a posuzování se objevuje i v stručné definici Malmelina, který informační gramotnost popisuje jako schopnost jednotlivce získávat informace z médií a posuzovat jejich přesnost (Malmelin, 2010: 133). Tento přístup poukazuje na normativní a občanskou relevanci informační gramotnosti, protože posuzování spolehlivosti informačních zdrojů a tvrzení se stalo předpokladem pro informovanou účast na veřejném životě a demokratické rozhodování.

3. Digitální gramotnost

Digitální gramotnost se dnes stala jednou z ústředních analytických kategorií pro pochopení účasti v současném mediálním prostředí. Již rané definice překročily rámec úzce chápaných technických dovedností: Gilster (1997) definoval digitální gramotnost jako schopnost porozumět a využívat informace pocházející z různých zdrojů a v různých formátech, přičemž do popředí kladl tvorbu významu a kritické zapojení. Pozdější přístupy tento pojem dále rozšířily: Martin (2006) chápe digitální gramotnost jako komplexní soubor vědomostí, postojů a dovedností, který umožňuje přístup k digitálním zdrojům, jejich správu, hodnocení, tvorbu a komunikaci v konkrétních kontextech, přičemž digitální gramotnost zasazuje do sociálního, etického a občanského rámce. Reddy, Sharma a Chaudhary (2020) zdůrazňují dynamický charakter digitální gramotnosti spojený s celoživotním učením, který lze chápat jako klíčovou kompetenci vyvíjející se souběžně s technologickými změnami.

Historický vývoj tohoto pojmu vede od vizuální gramotnosti a technologické/počítačové gramotnosti přes gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií až k digitální gramotnosti (jako integrativnímu rámci) (Gilster, 1997; Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020). Novější přístupy přesahují technickou zdatnost a kladou důraz také na kognitivní, relační a sociálně-etické dimenze (Deschênes, 2024). Tento multidimenzionální charakter dobře zachycuje model Eshet-Alkalai (2012), který rozlišuje dimenze fotograficko-vizuálního, reálného času, informačního, rozvětveného, reprodukčního a sociálně-emocionálního myšlení.

Digitální gramotnost lze chápat jako zastřešující nebo metakompetenci, která integruje informační, počítačovou, mediální, komunikační, vizuální a technologickou gramotnost (Covello, 2010, citováno: Reddy, Sharma a Chaudhary, 2020). V tomto rámci se rozlišuje informační gramotnost (kritické využívání informací), počítačová gramotnost (ké dovednosti), mediální gramotnost (kritická interpretace a participace), komunikační gramotnost (síťová interakce), vizuální gramotnost (multimodální interpretace) a technologická gramotnost (cílené používání nástrojů) tvoří vzájemně propojené dimenze. Tyto dimenze společně propojují technickou zdatnost s kognitivními, komunikačními a etickými kompetencemi.

Rozsáhlá role ICT učinila digitální gramotnost strukturální potřebou, protože ICT mění práci, komunikaci, učení a správu věcí veřejných, přičemž zároveň prostřednictvím digitální propasti znovu vytváří nerovnosti. V rozvojových zemích hraje digitální gramotnost zprostředkující roli mezi přístupem k technologiím a socioekonomickými výsledky; technologický rozvoj však sám o sobě nezaručuje společenský pokrok bez investic do kompetencí (Reddy, Sharma a

Chaudhary, 2020). IKT podporuje rozvoj prostřednictvím znalostního managementu, efektivity a síťování, ale její potenciál závisí na digitální gramotnosti na individuální i institucionální úrovni, a proto je digitální gramotnost spojena také s udržitelným rozvojem.

V různých odvětvích (např. ve zdravotnictví, veřejné správě, bankovnictví a školství) transformovaly ICT poskytování služeb a formy účasti. Ve vzdělávání digitální učební prostředí zvyšují přístupnost a podporují celoživotní učení, ale jejich výhody závisí na digitální gramotnosti žáků a učitelů. Digitální gramotnost nakonec zahrnuje i technoetické kompetence – tedy znalosti a reflexi týkající se ochrany soukromí, online identity, autorských práv a škodlivých praktik –, proto ji nelze chápat pouze jako soubor funkčních dovedností, ale jako schopnost odpovědné, kritické a bezpečné digitální participace, která zahrnuje i etické aspekty.

4. Reklamní gramotnost

Reklamní gramotnost se obvykle chápe jako součást mediální gramotnosti, kterou lze analyticky oddělit, ale která zároveň úzce souvisí s obecnějším pojetím mediální gramotnosti (Malmelin, 2010). V užším smyslu lze reklamu chápat jako plánovanou a cílenou placenou mediální prezentaci (Malmelin, 2010: 132), která tvoří specifický komunikační žánr se strategickými záměry a přesvědčovacími cíli. Její interpretace proto vyžaduje specifické kompetence, včetně rozpoznání přesvědčovacího záměru, identifikace obchodní logiky a strategií značky a interpretace symbolických a ideologických dimenzí reklamních textů.

Rané přístupy definovaly reklamní gramotnost především jako porozumění slovní zásobě, stylovým konvencím a přesvědčovacím technikám reklam, jakož i schopnost dekódovat složité vizuální a multimodální významové vrstvy (O'Donohoe & Tynan, 1998). Tento přístup vychází z rozšířeného pojetí gramotnosti, které zdůrazňuje kulturně zakotvenou schopnost vytvářet, interpretovat a používat audiovizuální a multimodální texty (Graddol, 1993). V spotřebitelských výzkumech jsou tyto kompetence často popisovány jako „persuasion knowledge" (schopnost přesvědčovat) nebo „schemer schema" (schéma schopnosti přesvědčovat) , které odkazují na empirické znalosti o přesvědčivém působení reklamy (O'Donohoe & Tynan, 1998).

O'Donohoe a Tynan (1998) rozlišují tři role spotřebitelů, které odrážejí různé formy reklamní gramotnosti: kompetentní spotřebitel, který rozpoznává reklamní konvence a stylové znaky; spotřebitele v roli náhradního stratéga, který interpretuje kampaně z hlediska strategických cílů a účinnosti; a „příležitostného znalce" (casual cognoscenti), který rozumí produkčním procesům a odborné terminologii. Tyto typologie naznačují, že reklamní gramotnost zahrnuje kromě dekódování také strategické a produkční porozumění.

Navzdory raným empirickým výsledkům je teoretické zakotvení reklamní gramotnosti dosud roztříštěné a nedostatečně rozvinuté; chybí koherentní koncepční model a systematická dimenzionální struktura (Malmelin, 2010). Tento nedostatek je obzvláště problematický v digitálně nasycených mediálních prostředích, která se vyznačují multimodálními, hybridními a platformovými formáty reklamy, jako je nativní reklama a influencer marketing, které stírají hranice mezi informacemi, zábavou a propagací.

V tomto světle lze reklamní gramotnost definovat jako schopnost jednotlivce rozpoznat, rozlišit a kriticky hodnotit reklamy a jiné formy obchodní komunikace na různých mediálních platformách, včetně interpretace jejich přesvědčovacích strategií, konvencí reprezentace a skrytých zájmů (Malmelin, 2010; O'Donohoe & Tynan, 1998).

Gramotnost	Informační gramotnost	Vizuální/estetická gramotnost	Rétorická gramotnost	Propagační gramotnost
Kde je těžiště?	Zdroj informací a znalostí	Estetika, design a zábava	Nástroje a taktiky přesvědčování	Obchodní funkce a finanční partnerství v médiích
Co analyzuje?	Schopnost využívat různé zdroje informací a posuzovat jejich přesnost.	Porozumění zvukovým a vizuálním formám vyjádření, stylům, příběhům a narážkám	Porozumění marketingovým strategiím, cílům a cílovým skupinám	Porozumění logice produktového umístění, značkovému mediálnímu obsahu, sponzorství a reklamě

Tabulka 3: Model a dimenze reklamní gramotnosti (Malmelin, 2010: 133)

Pokud jde o reklamní gramotnost, lze identifikovat několik analyticky oddělitelných, ale zároveň úzce souvisejících dimenzí. Informační gramotnost odkazuje na schopnost jednotlivce získávat informace z médií a posuzovat jejich přesnost ((Malmelin, 2010: 133) a zahrnuje také hodnocení spolehlivosti, důvěryhodnosti a platnosti informačních a propagačních obsahů, včetně rozpoznání strategického rámce a úmyslu přesvědčit.

Vizuální/estetická gramotnost znamená schopnost interpretovat reklamy jak jako přesvědčovací komunikaci, tak jako estetický zážitek, včetně hodnocení designu, vizuálního vyjádření a produkčních rozhodnutí. Předpokládá znalost intertextuálních odkazů a kulturně zakotvených vizuálních kódů, což odráží rostoucí symbolickou a intelektuální komplexnost současné reklamy.

Rétorická gramotnost označuje schopnost rozpoznat a kriticky hodnotit přesvědčovací strategie, konstrukce cílových skupin a stylistické prostředky v reklamní a marketingové komunikaci, opírající se o základní principy rétoriky jako umění přesvědčování.

Propagační gramotnost vyjadřuje povědomí o obchodní logice, která prostupuje současným mediálním prostředím, kde se reklama, zábava a informace stále více prolínají prostřednictvím praktik, jako je sponzorství, product placement, značkový obsah a influencer marketing. Tato dimenze předpokládá základní znalost mediálních ekonomických struktur, konvergenčních procesů a vztahů mezi vlastníky médií, které určují produkci a distribuci mediálního obsahu.

Reklamní gramotnost není statickou vlastností, ale dynamicky se formující, rozvíjející se kompetencí, která se utváří v průběhu neustálých interpretačních cyklů, při nichž příjemci znovu a znovu přehodnocují své chápání reklamních forem a strategií. Reklamní gramotnost

lze uchopit ze tří vzájemně se doplňujících úhlů pohledu: jednak jako analytický rámec použitelný v mediální pedagogice a mediálním výzkumu, jednak jako praktická kompetence uplatňovaná v každodenním používání médií příjemci a a za třetí jako strategický referenční bod v reklamním designu, který se přizpůsobuje interpretačním schopnostem, skepticismu a očekáváním publika.

Reference

ALA (1989) *Final report*. ALA Presidential Committee on Information Literacy. Chicago, IL: American Library Association.

Aufderheide P. (1992) *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.

Buckingham, D. (2005) *Media Literacy of Children and Young People Literature Review: A Review of the Research Literature on Behalf of OFCOM*, OFCOM, London.

Covello, S. (2010) *A Review of Digital Literacy Assessment Instruments*. Academic Press

CSSA (2010) *The Social Inclusion Agenda: Where It Came From, What It Means, and Why It Matters*, Catholic Social Services Australia, Sydney

De Abreu BS, Mihailidis P, Lee AY, et al. (2017) *International Handbook of Media Literacy Education.* London: Routledge.

Deschênes, A. (2024). Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder, *Computers in Human Behavior Reports*, Volume 13, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351.

Duncan B. (2006) Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *School Libraries in Canada* 25(4): 31-34.

Eshet-Alkalai, Y. (2012) Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9 (2) pp. 267-276, 10.28945/1621

European Commission (2007) *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment.* Available (consulted January 2026) at: https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment

Gilster, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: Wiley.

Graddol, D. (1993) *'What is a text?', in Media Texts: Authors and Readers*, (ed.) Graddol, D. & Boyd-Barratt, 0., 151-167. Clevedon: Multilingual Matters.

Hargittai, E. (2002) *Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*, First Monday, vol. 7, no. 4,

Hargittai, E (2010) Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the "Net Generation", *Sociological Inquiry*, vol. 80, no. 1, pp. 92–113.

Hargittai, E. and Walejko, G. (2008) The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age, *Information, Communication and Society*, vol. 11, no. 2, pp. 239–56

Hobbs, R. (2006) Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. In: McKenna M et al. (eds) *International Handbook of Literacy and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15-26.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. and Weigel, M. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation

Koltay, T. (2011) The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, *33*(2), 211-221. https://doi.org/10.1177/0163443710393382 (Original work published 2011)

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Malmelin, N. (2010): What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 29:2, 129-142, http://dx.doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677

Martin, A. (2006) Literacies for the digital age. In: Martin A and Madigan D (eds) *Digital Literacies for Learning*. London: Facet, 3-25.

Mateus, J.-C. (2021) Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. https://doi.org/10.1177/20436106211014903

O'Donohoe, S.; Tynan, C (1998) Beyond sophistication: dimensions of advertising literacy, *International Journal of Advertising*, 17:4, 467-482, https://doi.org/10.1080/02650487.1998.11104733

Park, S. (2012) Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, *142*(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111

Reddy, P.; Sharma, B.; and Chaudhary, K. (2020) Digital Literacy: A Review of Literature, *International Journal of Technoethics*, Volume 11 • Issue 2 • July-December 2020 https://www.igi-global.com/gateway/article/full-text-pdf/258971&riu=true

Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

United Nations (2018) *Sustainable Development Goals*. Retrieved from https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Van Dijk, J (2006) Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings, *Poetics*, vol. 34, 4–5, pp. 221–235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Wallis, R., & Buckingham, D. (2013) Arming the citizen-consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. *European Journal of Communication*, 28(5), 527-540. https://doi.org/10.1177/0267323113483605

Wprowadzenie do teorii kompetencji medialnych, reklamowych i informacyjnych

Dr. Rita Glózer, PhD, habil.

Pojęcie kompetencji kulturowych (literacy) obecne było już w kulturach starożytnych i w ciągu historii ludzkości podlegało nieustannym przekształceniom, podążając za zmianami dominujących form i mediów komunikacji międzyludzkiej. Pojawienie się pisma, następnie druku, a później komunikacji masowej w istotny sposób ukształtowało klasyczne rozumienie alfabetyzmu. Punktem przełomowym okazało się jednak dopiero pojawienie się komunikacji cyfrowej i sieciowej. Upowszechnienie korzystania z internetu oraz rosnąca rola platform internetowych nie tylko rozszerzyły zakres kompetencji tradycyjnie zaliczanych do obszaru alfabetyzmu, lecz zasadniczo przedefiniowały także samo znaczenie bycia „kompetentnym kulturowo" we współczesnym świecie.

Z perspektywy historycznej alfabetyzm był wcześniej interpretowany jako podstawowe osiągnięcie społeczne i kulturowe, ściśle związane z edukacją, procesami integracji społecznej oraz uczestnictwem w życiu publicznym. Tradycyjnie stanowił on kluczowy warunek mobilności społecznej, partycypacji obywatelskiej oraz dostępu do zinstytucjonalizowanych form wiedzy. Pojawienie się internetu — zwłaszcza środowiska Web 2.0 oraz platform mediów społecznościowych — zasadniczo przekształciło zarówno znaczenie, jak i zakres alfabetyzmu. Od lat dziewięćdziesiątych obserwujemy głębokie zmiany w sposobach wytwarzania, dystrybucji i konsumpcji wiedzy, a także w infrastrukturach komunikacyjnych i kompetencjach niezbędnych do realnego uczestnictwa w zapośredniczonych mediach sferach publicznych. W środowisku cyfrowym jednostki nie występują już wyłącznie jako konsumenci informacji, lecz coraz częściej także jako producenci treści, kuratorzy oraz dystrybutorzy informacji, co dodatkowo komplikuje zakres kompetencji związanych z alfabetyzmem.

Alfabetyzm funkcjonuje jako swoiste pojęcie parasolowe, którego nie da się jednoznacznie zdefiniować za pomocą jednej, uniwersalnie akceptowanej definicji. W tradycyjnym rozumieniu obejmuje on różnorodne formy czytania, interpretowania oraz konstruowania znaczeń. W praktyce jednak bywa definiowany jako zdolność jednostki do rozumienia różnych systemów znaków i symboli oraz do tworzenia i przekazywania znaczeń za pomocą tych systemów w określonych społecznie i kulturowo kontekstach. Takie szerokie ujęcie wykracza poza wąskie, techniczne rozumienie alfabetyzmu, redukujące go jedynie do umiejętności kodowania i dekodowania, podkreślając jednocześnie jego zakorzenienie w praktykach społecznych i kontekstach kulturowych.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje zatem wiele częściowo nakładających się definicji alfabetyzmu. Jedną z najbardziej wpływowych klasycznych interpretacji jest koncepcja Streeta (1984), który definiuje alfabetyzm jako „społeczne praktyki i koncepcje czytania oraz pisania", przesuwając punkt ciężkości z indywidualnych umiejętności na społecznie zakorzenione praktyki. Podobnie Graddol (1993) podkreśla społeczno-kulturowe osadzenie alfabetyzmu, definiując go jako „zdolność tworzenia, rozumienia i wykorzystywania tekstów w sposób kulturowo adekwatny". Inne definicje akcentują jego wymiar poznawczy i transformacyjny, opisując alfabetyzm jako „przyswajanie prostych i praktycznych umiejętności", które prowadzą do głębokiego wzbogacenia i przekształcenia zdolności poznawczych człowieka

(Belshaw, 2012, cyt. za: Reddy, Sharma i Chaudhary, 2020, s. 81). Bardziej tradycyjne, zorientowane na umiejętności definicje nadal określają alfabetyzm przede wszystkim jako „zdolność czytania i rozumienia znaczenia słów zapisanych lub drukowanych" (Malmelin, 2010, s. 131), często uzupełnianą o umiejętność pisania, a w niektórych interpretacjach także o podstawowe kompetencje matematyczne lub szerszą wiedzę kulturową.

Jednocześnie koncepcja alfabetyzmu oparta wyłącznie na tekście pisanym okazuje się coraz mniej adekwatna do opisu współczesnej rzeczywistości komunikacyjnej. Zarówno formy komunikacji, jak i samo rozumienie pojęcia „tekstu" uległy znaczącym przemianom. Z perspektywy semiotycznej teksty mogą być rozumiane jako konkretne artefakty materialne lub symboliczne, które mogą być przekazywane w praktycznie dowolnej formie i wyrażane za pośrednictwem różnych mediów. Tekst może zatem przyjmować postać pisaną, mówioną, performatywną, śpiewaną, rysowaną, animowaną czy filmową — jak ma to miejsce w przypadku mediów audiowizualnych oraz reklamy. Takie rozszerzenie pojęcia tekstu podważa wąskie definicje alfabetyzmu i wymaga opracowania ram teoretycznych uwzględniających — obok języka pisanego — również multimodalność, wizualność, dźwięk oraz performatywność.

Współczesne ujęcia alfabetyzmu coraz częściej akcentują zatem kompetencje multimodalne, cyfrowe i partycypacyjne, odzwierciedlając transformację warunków komunikacji w środowiskach medialnych opartych na sieciach. Nowoczesne społeczeństwa medialne charakteryzują się gwałtownym wzrostem liczby i zróżnicowania form komunikacyjnych, gatunków oraz platform medialnych. W konsekwencji alfabetyzm nie może być już redukowany wyłącznie do interpretacji i produkcji tekstów pisanych. Jak zauważa Malmelin (2010, s. 131), w społeczeństwach nasyconych mediami alfabetyzm należy rozumieć jako szerszy zestaw kompetencji umożliwiających jednostkom orientację w złożonych, multimodalnych środowiskach komunikacyjnych. Doprowadziło to do wyłonienia się kilku częściowo nakładających się typów alfabetyzmu, takich jak alfabetyzm medialny, informacyjny, cyfrowy oraz reklamowy, które koncentrują się na różnych wymiarach komunikacji zapośredniczonej przez media.

Procesy te dodatkowo wzmacnia szybkie rozpowszechnianie technologii informacyjno-komunikacyjnych w takich obszarach życia społecznego i gospodarczego jak bankowość, transport, gospodarka, edukacja czy administracja publiczna. Jak podkreślają Reddy, Sharma i Chaudhary (2020), jednostki muszą dysponować coraz szerszym zakresem umiejętności i kompetencji, aby móc funkcjonować w środowiskach pośredniczonych technologicznie. W epoce cyfrowej alfabetyzm nie oznacza zatem jedynie technicznej zdolności dostępu do narzędzi cyfrowych i ich obsługi, lecz także zdolność krytycznej oceny informacji, rozumienia logiki systemów medialnych, rozpoznawania intencji perswazyjnych i komercyjnych oraz uczestnictwa w sieciowych sferach publicznych. Rozszerzający się i różnicujący obszar alfabetyzmu stanowi teoretyczne tło dla współczesnych koncepcji kompetencji medialnych, reklamowych i informacyjnych, które zostaną omówione w kolejnych rozdziałach.

1. Kompetencje medialne (media literacy)

Kompetencje medialne stanowią interdyscyplinarne pole badawcze znajdujące się na styku socjologii, psychologii, kulturoznawstwa, nauk politycznych, pedagogiki medialnej, badań nad

interakcją człowiek–komputer oraz społecznych studiów nad technologią (Duncan, 2006; Livingstone, 2004). Ta różnorodność odzwierciedla społeczno-techniczny, kulturowy, ekonomiczny i polityczny charakter mediów oraz wskazuje, że kompetencje medialne obejmują nie tylko indywidualne zdolności, lecz także szersze społeczne i instytucjonalne warunki korzystania z mediów.

Kompetencje medialne są ściśle powiązane z partycypacją demokratyczną, uczestnictwem w kulturze oraz aktywnym obywatelstwem, ponieważ stanowią warunek wstępny prowadzenia sensownego dyskursu publicznego oraz krytycznego odnoszenia się do informacji zapośredniczonych przez media (Koltai, 2011). Nierówny dostęp do kompetencji medialnych może reprodukować nierówności społeczne, podczas gdy rozwijanie tych kompetencji może przyczyniać się do ograniczania różnic w dostępie do informacji, możliwościach uczestnictwa oraz kapitale kulturowym (Park, 2012). Kompetencje medialne funkcjonują zatem zarówno jako indywidualny zasób, jak i czynnik strukturyzujący procesy inkluzji i wykluczenia.

Rosnące znaczenie kompetencji medialnych wynika z rozwoju komunikacji multimodalnej, posttypograficznej i platformowej, wzrastającej konsumpcji mediów oraz rosnącej heterogeniczności informacji. W środowiskach medialnych, w których granice między informacją, perswazją i rozrywką coraz bardziej się zacierają, efektywne korzystanie z informacji wymaga rozwiniętych kompetencji wyszukiwania, oceny i kontekstualizacji informacji, ściśle powiązanych z ideą uczenia się przez całe życie (Koltai, 2011).

W konsekwencji kompetencje medialne stały się również przedmiotem polityki publicznej oraz regulacji instytucjonalnych. Komisja Europejska (2007) interpretuje je jako strategiczny zasób społeczny, umożliwiający obywatelom rozumienie logiki funkcjonowania systemów medialnych, ich wymiarów ekonomicznych i kulturowych oraz relacji władzy, które je przenikają. W tym sensie kompetencje medialne coraz częściej postrzegane są jako kluczowa kompetencja demokratycznego obywatelstwa w społeczeństwach cyfrowych.

1.1 Definicje i podstawowe komponenty kompetencji medialnych

Podobnie jak w przypadku alfabetyzmu w ogóle, kompetencje medialne funkcjonują jako pojęcie parasolowe obejmujące różnorodne podejścia teoretyczne, normatywne i praktyczne. Pomimo znacznej różnorodności definicyjnej większość ujęć koncentruje się na wspólnych elementach: dostępie do treści medialnych, ich interpretacji i krytycznej ocenie, a także tworzeniu i komunikowaniu znaczeń za pośrednictwem różnych platform medialnych.

Klasyczna definicja zaproponowana przez Aufderheide (1992) ujmuje kompetencje medialne jako ruch kulturowy umożliwiający jednostkom rozumienie, tworzenie oraz negocjowanie znaczeń w środowiskach nasyconych obrazami, dźwiękami i tekstami. Centralnym elementem tego podejścia jest krytyczna autonomia, uzupełniona o szersze cele edukacyjne — od świadomego obywatelstwa i wrażliwości estetycznej po ekspresję własną oraz kompetencje konsumenckie.

Podobnie Komisja Europejska (2007) definiuje kompetencje medialne jako zdolność dostępu do treści medialnych, ich krytycznej oceny oraz tworzenia komunikatów medialnych, podkreślając jednocześnie znaczenie świadomości strukturalnej, obejmującej wiedzę o

ekonomii mediów, strukturach własności, pluralizmie oraz prawach autorskich, a także kreatywne wykorzystanie mediów.

Kompetencje medialne nie stanowią jedynie kwestii indywidualnych zdolności, lecz również problem polityki publicznej i zarządzania mediami. Ramy regulacyjne są często fragmentaryczne i w znacznym stopniu kształtowane przez relacje władzy (Wallis i Buckingham, 2013), co nierzadko zmusza instytucje edukacyjne do kompensowania luk regulacyjnych poprzez działania pedagogiczne. W konsekwencji podejścia edukacyjne koncentrują się na rozwijaniu krytycznego rozumienia oraz zdolności do podejmowania świadomych decyzji (AML; Wallis i Buckingham, 2013), obejmując również codzienne praktyki filtrowania, oceny i wykorzystywania treści medialnych.

W najnowszych debatach naukowych dostęp do mediów i internetu coraz częściej interpretowany jest jako prawo podstawowe, przy czym podkreśla się, że sam dostęp nie jest wystarczający bez rozwiniętych kompetencji krytycznych (Mateus, 2021). W platformizowanym środowisku medialnym, kształtowanym przez algorytmy, bańki filtrujące i dezinformację, edukacja medialna coraz silniej powiązana jest z zagadnieniami obywatelstwa, upodmiotowienia oraz kultury partycypacji.

Towarzyszą temu nowe oczekiwania wobec kształcenia nauczycieli oraz przesunięcie w kierunku zintegrowanych, interaktywnych i kompleksowych koncepcji kompetencji (Mateus, 2021; De Abreu i in., 2017), które zastępują protekcjonistyczne modele „immunizacji" wobec mediów podejściami skoncentrowanymi na upodmiotowieniu odbiorców.

W tym kontekście można wyróżnić dwa podstawowe nurty normatywne: podejście protekcjonistyczne, koncentrujące się na ochronie odbiorców przed potencjalnie szkodliwymi wpływami mediów, oraz podejście emancypacyjne, które podkreśla znaczenie upodmiotowienia użytkowników i krytycznego kwestionowania relacji władzy.

W badaniach empirycznych dominują jednak definicje zorientowane na umiejętności. Park (2012) definiuje kompetencje medialne jako zdolność dostępu do treści medialnych, ich analizy, oceny i wytwarzania, natomiast Malmelin (2010) podkreśla znaczenie krytycznego czytania oraz refleksyjnej świadomości wpływu mediów.

Na wspólnym obszarze różnych definicji można zidentyfikować kilka kluczowych komponentów: kompetencje analityczne (obejmujące wiedzę o gatunkach medialnych oraz krytyczną ocenę, zwłaszcza w odniesieniu do reklamy i komunikacji komercyjnej), kompetencje produkcyjne oraz refleksyjną świadomość społecznych, kulturowych i ekonomicznych warunków produkcji medialnej. Razem tworzą one obraz kompetencji medialnych jako złożonej i kontekstowej kompetencji obejmującej zarówno interpretację krytyczną, praktykę twórczą, jak i rozumienie systemów medialnych.

1.2 Kompetencje cyfrowe w obszarze mediów

W kontekście postępującej cyfrowej transformacji środowisk medialnych cyfrowe kompetencje medialne wyłoniły się jako odrębny, choć ściśle powiązany obszar kompetencji medialnych. W miarę jak technologie cyfrowe przekształcają komunikację, praktyki medialne

oraz formy uczestnictwa, zdolność uczestniczenia w kulturze cyfrowej staje się warunkiem realnego udziału w życiu społecznym, kulturowym i obywatelskim.

Cyfrowe kompetencje medialne należy rozumieć jako konstrukcję wielowymiarową, która opiera się na tradycyjnych kompetencjach medialnych, lecz znacząco je rozszerza. Nie zastępują one wcześniejszych koncepcji, lecz wzbogacają je o kompetencje niezbędne w sieciowym środowisku komunikacyjnym. Podczas gdy tradycyjne kompetencje medialne koncentrują się na dostępie do mediów, interpretacji i krytycznej ocenie treści, cyfrowe kompetencje medialne kładą większy nacisk na aktywne uczestnictwo, zwłaszcza zdolność tworzenia, modyfikowania i dystrybucji treści w interaktywnych, platformowych środowiskach medialnych.

Park (2012) proponuje wielowymiarową ramę analityczną, która rozróżnia wymiary związane z treścią medialną oraz nośnikami medialnymi, obejmując dostęp do mediów, krytyczną interpretację treści oraz zdolność tworzenia komunikatów medialnych. W tym ujęciu cyfrowe kompetencje medialne definiowane są jako zdolność dostępu do treści w środowiskach cyfrowych, ich rozumienia, krytycznej oceny oraz produkcji treści (Buckingham, 2005; Park, 2012), przy jednoczesnym uwzględnieniu możliwości, ograniczeń i relacji władzy charakterystycznych dla platformowych środowisk medialnych.

W przeciwieństwie do tradycyjnych kompetencji medialnych, które koncentrują się na interpretacji przekazów rozpowszechnianych przez instytucjonalne systemy medialne, cyfrowe kompetencje medialne obejmują znacznie szerszy zakres umiejętności. Należą do nich między innymi operacyjny dostęp do narzędzi technologicznych, zdolność orientacji w algorytmicznie filtrowanych i spersonalizowanych środowiskach informacyjnych, strategiczne wyszukiwanie i selekcja informacji oraz aktywne uczestnictwo w interaktywnych środowiskach medialnych, w których użytkownicy nie tylko konsumują informacje, lecz także je przechowują, modyfikują i udostępniają.

Tabela 1

Najważniejsze różnice między tradycyjnymi kompetencjami medialnymi a cyfrowymi kompetencjami medialnymi

(opracowanie własne autorki na podstawie Park, 2012)

Wymiary	**Tradycyjne kompetencje medialne**	**Cyfrowe kompetencje medialne**
Środowisko medialne	Tradycyjne media masowe (prasa, radio, telewizja)	Cyfrowe i sieciowe środowisko medialne (platformy online, media społecznościowe)

Wymiary	Tradycyjne kompetencje medialne	Cyfrowe kompetencje medialne
Dominująca logika komunikacyjna	Treści programowane, głównie komunikacja typu one-to-many	Komunikacja interaktywna, partycypacyjna i sieciowa
Dostęp do treści	Dostęp do informacji i treści rozrywkowych poprzez instytucjonalne kanały medialne	Dostęp do szerokiego zakresu informacji, treści rozrywkowych oraz narzędzi komunikacyjnych za pośrednictwem platform
Wymagane kompetencje	Podstawowe kompetencje medialne i interpretacyjne	Szerszy zakres kompetencji obejmujący aspekty techniczne, społeczne i kulturowe
Czytanie i interpretacja	Odczytywanie i rozumienie przekazów medialnych	Wyszukiwanie relewantnych treści oraz interpretowanie znaczeń w kontekstach społecznych i kulturowych
Produkcja i komunikacja	Ograniczone możliwości produkcji treści przez użytkowników	Tworzenie, udostępnianie i komunikowanie treści na platformach
Pozycja użytkownika	Krytyczny odbiorca i użytkownik treści medialnych	Krytyczny, refleksyjny i partycypacyjny użytkownik mediów cyfrowych
Produkcja wiedzy	W dużej mierze skoncentrowana na odbiorze	Interaktywna i dialogiczna produkcja wiedzy poprzez uczestnictwo
Model kompetencji	Normatywna, edukacyjnie zorientowana koncepcja kompetencji medialnych	Kompetencje oparte na praktyce użytkowania — rozwijające się w trakcie faktycznego korzystania z mediów (Hartley et al., 2008)

Aby lepiej zrozumieć złożoność cyfrowych kompetencji medialnych, Park (2012) proponuje rozróżnienie pomiędzy wymiarami zorientowanymi na **narzędzia technologiczne** oraz **treści medialne**. W środowisku cyfrowym dostęp nie oznacza bowiem wyłącznie fizycznego posiadania urządzeń, lecz obejmuje również funkcjonalne umiejętności niezbędne do obsługi technologii oraz orientacji pomiędzy różnymi platformami (Buckingham, 2005: 6).

Obejmuje on także kompetencje związane z treścią, takie jak zdolność wyszukiwania, filtrowania i selekcjonowania relewantnych informacji w złożonych środowiskach informacyjnych. Na poziom dostępu wpływają ponadto czynniki psychologiczne — takie jak

lęk technologiczny czy niska samo-skuteczność — dlatego nie należy go rozumieć jako pojedynczego progu wejścia, lecz raczej jako proces wielowymiarowy (van Dijk, 2004).

Oprócz dostępu właściwe rozumienie komunikacji zapośredniczonej przez media wymaga również podejścia dwuwymiarowego. Po stronie narzędzi oznacza to świadomość, w jaki sposób technologiczne affordancje oraz logika działania platform kształtują proces tworzenia znaczeń i obieg treści. Po stronie treści natomiast konieczna jest kontekstualna interpretacja przekazów osadzonych w relacjach społecznych, kulturowych i władzy. Sama sprawność techniczna nie jest zatem wystarczająca dla osiągnięcia krytycznego rozumienia komunikacji medialnej.

Podobna dwupoziomowa logika występuje również w obszarze **uczestnictwa i produkcji treści medialnych**, który stanowi jedną z kluczowych cech wyróżniających cyfrowe kompetencje medialne. Kompetencje związane z narzędziami obejmują operacyjne umiejętności potrzebne do tworzenia, edytowania i udostępniania treści, a także znajomość podstawowych kodów medialnych oraz orientację na odbiorcę. Kompetencje związane z treścią obejmują natomiast znajomość norm komunikacji internetowej, rozumienie kontekstów publikacji oraz zdolności ekspresyjne i argumentacyjne niezbędne do uczestnictwa w sieciowych sferach publicznych.

Tabela 2

Wymiary cyfrowych kompetencji medialnych: rozróżnienie między wymiarem narzędziowym i treściowym (źródło: Park, 2012: 91)

	Kompetencje zorientowane na narzędzia	**Kompetencje zorientowane na treść**
Dostęp	Posiadanie urządzenia i dostęp do usługi	Zdolność wyszukiwania, znajdowania i filtrowania relewantnych treści
Rozumienie	Zrozumienie podstawowej natury technologii oraz umiejętność jej funkcjonalnego wykorzystania	Zdolność rozumienia i krytycznej analizy treści
Produkcja	Zdolność wytwarzania i reprodukowania treści przy użyciu technologii cyfrowych	Zdolność formułowania opinii i idei oraz przekształcania ich w treści cyfrowe; znajomość wpływu społecznego, netykiety i zasad etycznych

Korzystanie z mediów jest osadzone w kontekstach społecznych i kulturowych; sam dostęp nie gwarantuje jeszcze znaczącego i sensownego wykorzystania zasobów cyfrowych (Park, 2012: 88). Nierówności coraz częściej przyjmują zatem formę tzw. **drugiego poziomu cyfrowego podziału** (second-level digital divide) lub **luki partycypacyjnej** (participatory gap), która

odnosi się do różnic w umiejętnościach, praktykach i poziomie zaangażowania występujących nawet wśród użytkowników posiadających podobny poziom dostępu do technologii (Hargittai, 2002; Jenkins et al., 2006; van Dijk, 2006). Polityki publiczne koncentrujące się wyłącznie na rozszerzaniu dostępu nie są więc wystarczające do rozwiązania tych nierówności.

Badania nad cyfrowym podziałem wskazują na silne powiązania z pozycją społeczno-ekonomiczną oraz z krzyżującymi się nierównościami społecznymi, takimi jak wiek, dochód, status zatrudnienia, płeć, różnice między obszarami miejskimi i wiejskimi czy niepełnosprawność. Nowsza literatura ujmuje cyfrowy podział przede wszystkim jako problem braku kompetencji, a nie wyłącznie dostępu: zapewnienie dostępu nie zmniejsza nierówności, jeśli dystrybucja kompetencji cyfrowych pozostaje nierówna (van Deursen & van Dijk, 2010a; Park, 2012: 90).

Podważa to także popularne założenia związane z pojęciem **„cyfrowych tubylców" (digital natives)**, ponieważ poziom kompetencji cyfrowych jest zróżnicowany również wśród młodszych użytkowników (Hargittai, 2010).

Cyfrowe kompetencje medialne są ściśle powiązane z procesami **inkluzji i wykluczenia społecznego**. Inkluzja społeczna odnosi się do zdolności uczestnictwa w różnych sferach życia społecznego oraz mobilizowania zasobów (VicHealth, 2010), natomiast wykluczenie społeczne można rozumieć jako wielowymiarowe wykluczenie z życia społecznego, kulturowego i obywatelskiego (CSSA, 2010).

Ubóstwo informacyjne — wynikające z ograniczonego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych lub z ich nieefektywnego wykorzystania — reprodukuje nierówności społeczne, ponieważ infrastruktury cyfrowe pośredniczą w dostępie do edukacji, zatrudnienia, usług publicznych oraz uczestnictwa obywatelskiego.

Badania empiryczne pokazują, że oprócz dostępu nierówno rozkładają się również **wzorce korzystania i uczestnictwa**. Młodzież z klasy średniej częściej wykorzystuje media cyfrowe do wyszukiwania informacji i celów edukacyjnych, podczas gdy osoby z niższym statusem społeczno-ekonomicznym częściej koncentrują się na treściach rozrywkowych. Tworzenie kreatywnych treści online jest szczególnie silnie zróżnicowane pod względem pochodzenia społecznego (Hargittai & Walejko, 2008).

W konsekwencji **partycypacyjne i produkcyjne wymiary cyfrowych kompetencji medialnych** odgrywają kluczową rolę w procesach inkluzji społecznej, ponieważ możliwości uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym zależą od zdolności jednostek do znaczącego i wzmacniającego uczestnictwa w środowiskach cyfrowych (Park, 2012: 97).

2. Kompetencje informacyjne

W szerszym kontekście kompetencji medialnych — a w szczególności cyfrowych kompetencji medialnych — kompetencje informacyjne stanowią ściśle powiązany i częściowo nakładający się obszar kompetencji, który koncentruje się przede wszystkim na identyfikowaniu, wyszukiwaniu, ocenie oraz celowym wykorzystywaniu informacji. Według szeroko cytowanej definicji Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotek (American Library Association, ALA)

osoby posiadające kompetencje informacyjne są w stanie rozpoznać, kiedy potrzebują informacji, a następnie potrafią ją zidentyfikować, odnaleźć, ocenić oraz efektywnie wykorzystać w celu rozwiązania konkretnego problemu (ALA, 1989).

W coraz bardziej nasyconych informacyjnie i cyfrowych środowiskach medialnych kompetencje te stały się niezbędne w wielu obszarach życia codziennego, w tym w edukacji, pracy zawodowej oraz w procesach podejmowania decyzji osobistych. Ich znaczenie jest szczególnie widoczne w kontekście uczestnictwa obywatelskiego oraz w obszarze zdrowia publicznego.

Z perspektywy pedagogicznej kompetencje informacyjne obejmują znacznie więcej niż tylko techniczne umiejętności wyszukiwania informacji. Obejmują one również krytyczne myślenie, świadomość metapoznawczą oraz wiedzę proceduralną, które umożliwiają identyfikowanie relewantnych informacji w określonych dziedzinach i kontekstach, a także ocenę jakości, wiarygodności i rzetelności przekazów oraz źródeł informacji (Hobbs, 2006). W tym sensie kompetencje informacyjne stanowią podstawowy warunek refleksyjnego i odpowiedzialnego korzystania z informacji w środowiskach cyfrowych.

Znaczenie oceny i formułowania sądów podkreśla również zwięzła definicja zaproponowana przez Malmelina, który opisuje kompetencje informacyjne jako zdolność pozyskiwania informacji z mediów oraz oceny ich dokładności (Malmelin, 2010: 133). Podejście to wskazuje na normatywne oraz obywatelskie znaczenie kompetencji informacyjnych, ponieważ umiejętność oceny wiarygodności źródeł i twierdzeń stała się jednym z warunków świadomego uczestnictwa w życiu publicznym oraz podejmowania decyzji demokratycznych.

3. Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe stały się jedną z centralnych kategorii analitycznych służących do opisu uczestnictwa w nowoczesnych środowiskach medialnych. Już wczesne definicje wykraczały poza wąskie rozumienie umiejętności technicznych. Gilster (1997) definiował kompetencje cyfrowe jako zdolność rozumienia i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł oraz występujących w różnych formatach, podkreślając znaczenie konstruowania znaczeń oraz krytycznego zaangażowania.

Późniejsze ujęcia rozszerzyły to rozumienie. Martin (2006) definiuje kompetencje cyfrowe jako złożony zestaw świadomości, postaw i umiejętności, które umożliwiają dostęp do zasobów cyfrowych, ich zarządzanie, ocenę, tworzenie oraz komunikowanie w określonych kontekstach. W tym ujęciu kompetencje cyfrowe osadzone są w szerszych ramach społecznych, etycznych i obywatelskich.

Reddy, Sharma i Chaudhary (2020) podkreślają dynamiczny charakter kompetencji cyfrowych, interpretując je jako kluczową kompetencję rozwijającą się w procesie uczenia się przez całe życie i ewoluującą wraz z rozwojem technologii.

Historyczny rozwój tego pojęcia prowadzi od koncepcji kompetencji wizualnych i technologicznych (computer literacy), poprzez kompetencje związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (ICT literacy), aż do współczesnej koncepcji kompetencji

cyfrowych jako integracyjnego ramowego pojęcia (Gilster, 1997; Reddy, Sharma i Chaudhary, 2020).

Współczesne podejścia podkreślają, że kompetencje cyfrowe obejmują nie tylko sprawność technologiczną, lecz także wymiary poznawcze, relacyjne oraz społeczno-etyczne (Deschênes, 2024). Wielowymiarowy charakter kompetencji cyfrowych dobrze ilustruje model Eshet-Alkalaia (2012), który wyróżnia między innymi myślenie fotowizualne, myślenie w czasie rzeczywistym, myślenie informacyjne, myślenie hipertekstowe, myślenie reprodukcyjne oraz myślenie społeczno-emocjonalne.

Kompetencje cyfrowe można zatem rozumieć jako kompetencję nadrzędną lub metakompetencję integrującą różne typy kompetencji: informacyjne, komputerowe, medialne, komunikacyjne, wizualne oraz technologiczne (Covello, 2010, cyt. za: Reddy, Sharma i Chaudhary, 2020). W tym ujęciu kompetencje informacyjne odnoszą się do krytycznego korzystania z informacji, kompetencje komputerowe do operacyjnych umiejętności technologicznych, kompetencje medialne do krytycznej interpretacji i uczestnictwa w kulturze medialnej, kompetencje komunikacyjne do interakcji w środowiskach sieciowych, kompetencje wizualne do interpretacji przekazów multimodalnych, natomiast kompetencje technologiczne do celowego i świadomego wykorzystywania narzędzi cyfrowych.

Rozległa rola technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawiła, że kompetencje cyfrowe stały się strukturalną koniecznością współczesnych społeczeństw. Technologie te przekształcają pracę, komunikację, edukację oraz zarządzanie publiczne, a jednocześnie mogą reprodukować nierówności poprzez mechanizmy cyfrowego podziału. W krajach rozwijających się kompetencje cyfrowe odgrywają rolę mediatora pomiędzy dostępem do technologii a rezultatami społeczno-ekonomicznymi; same inwestycje technologiczne nie gwarantują postępu społecznego bez równoczesnego rozwoju kompetencji (Reddy, Sharma i Chaudhary, 2020).

Technologie informacyjno-komunikacyjne wspierają rozwój poprzez zarządzanie wiedzą, zwiększanie efektywności oraz sieciowanie organizacji i instytucji, jednak ich potencjał zależy od poziomu kompetencji cyfrowych zarówno na poziomie jednostkowym, jak i instytucjonalnym. Z tego powodu kompetencje cyfrowe coraz częściej postrzegane są również w kontekście zrównoważonego rozwoju.

W wielu sektorach — takich jak opieka zdrowotna, administracja publiczna, bankowość czy edukacja — technologie cyfrowe przekształciły sposób świadczenia usług oraz formy uczestnictwa. W edukacji środowiska cyfrowego uczenia się zwiększają dostęp do wiedzy i wspierają uczenie się przez całe życie, jednak ich skuteczność zależy od poziomu kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli.

Kompetencje cyfrowe obejmują także wymiar technoetyczny, w tym wiedzę i refleksję dotyczącą ochrony prywatności, tożsamości online, praw autorskich oraz potencjalnie szkodliwych praktyk cyfrowych. Nie należy ich zatem rozumieć jedynie jako zestawu umiejętności funkcjonalnych, lecz jako zdolność odpowiedzialnego, krytycznego i bezpiecznego uczestnictwa w środowisku cyfrowym.

4. Kompetencje reklamowe

Kompetencje reklamowe są zazwyczaj interpretowane jako szczególny podobszar kompetencji medialnych, który można analitycznie wyodrębnić, choć pozostaje on ściśle powiązany z ogólnymi kompetencjami medialnymi (Malmelin, 2010). Reklamę można w węższym sensie definiować jako zaplanowaną, celową i płatną formę komunikacji medialnej (Malmelin, 2010: 132), która stanowi specyficzny gatunek komunikacyjny o wyraźnej intencji strategicznej oraz perswazyjnej.

Interpretacja przekazów reklamowych wymaga zatem szczególnych kompetencji, takich jak rozpoznawanie intencji perswazyjnych, identyfikowanie logik komercyjnych i strategii marki, a także interpretacja symbolicznych i ideologicznych wymiarów komunikatów reklamowych.

Wczesne podejścia definiowały kompetencje reklamowe przede wszystkim jako zdolność rozumienia słownictwa, konwencji stylistycznych i technik perswazyjnych stosowanych w reklamie, a także zdolność dekodowania złożonych wizualnych i multimodalnych warstw znaczeniowych (O'Donohoe i Tynan, 1998). Ujęcie to opiera się na rozszerzonej koncepcji alfabetyzmu obejmującej kulturowo zakorzenioną zdolność tworzenia, interpretowania i wykorzystywania tekstów audiowizualnych oraz multimodalnych (Graddol, 1993).

W badaniach konsumenckich kompetencje te często określane są jako **wiedza perswazyjna (persuasion knowledge)** lub **schemat perswazyjny**, odnoszący się do doświadczeniowej wiedzy odbiorców na temat funkcjonowania reklamy (O'Donohoe i Tynan, 1998).

O'Donohoe i Tynan (1998) wyróżniają trzy role konsumentów odzwierciedlające różne poziomy kompetencji reklamowych:

- kompetentnego konsumenta, który rozpoznaje konwencje i style reklamy,
- konsumenta pełniącego rolę zastępczego stratega, który interpretuje kampanie reklamowe pod kątem ich celów strategicznych i skuteczności,
- oraz tzw. **„okazjonalnego insidera" (casual cognoscenti)**, który posiada wiedzę o procesach produkcji reklam oraz o specjalistycznym języku branży reklamowej.

Pomimo licznych badań empirycznych teoretyczne podstawy koncepcji kompetencji reklamowych pozostają stosunkowo fragmentaryczne, a spójny model konceptualny oraz systematyczna struktura wymiarów nadal nie zostały w pełni wypracowane (Malmelin, 2010). Problem ten jest szczególnie widoczny w cyfrowych środowiskach medialnych, w których pojawiają się hybrydowe i platformowe formy reklamy — takie jak reklama natywna czy marketing influencerski — zacierające granice pomiędzy informacją, rozrywką i promocją.

W tym kontekście kompetencje reklamowe można zdefiniować jako zdolność rozpoznawania, rozróżniania oraz krytycznej oceny reklam i innych form komunikacji komercyjnej w różnych środowiskach medialnych, obejmującą interpretację ich strategii perswazyjnych, konwencji reprezentacyjnych oraz stojących za nimi interesów ekonomicznych (Malmelin, 2010; O'Donohoe i Tynan, 1998).

Tabela 3

Model i wymiary kompetencji reklamowych (Malmelin, 2010: 133)

Kompetencje	**Kompetencje informacyjne**	**Kompetencje wizualne / estetyczne**	**Kompetencje retoryczne**	**Kompetencje promocyjne**
Gdzie znajduje się punkt ciężkości?	Źródło informacji i wiedzy	Estetyka, design i rozrywka	Narzędzia i strategie perswazji	Komercyjne funkcje mediów i partnerstwa finansowe
Co jest analizowane?	Zdolność korzystania z różnych źródeł informacji oraz oceny ich dokładności	Rozumienie form ekspresji wizualnej i dźwiękowej, stylów, narracji i odniesień	Rozumienie strategii marketingowych, celów i grup docelowych	Rozumienie logiki lokowania produktu, treści brandowanych, sponsoringu i reklamy

W obrębie kompetencji reklamowych można wyróżnić kilka analitycznie odrębnych, lecz ściśle powiązanych wymiarów.

Kompetencje informacyjne odnoszą się do zdolności pozyskiwania informacji z mediów oraz oceny ich dokładności (Malmelin, 2010: 133). Obejmują one ocenę wiarygodności, rzetelności i trafności treści informacyjnych i promocyjnych, w tym rozpoznawanie strategicznego ramowania przekazów oraz intencji perswazyjnych.

Kompetencje wizualno-estetyczne odnoszą się do zdolności interpretowania reklamy zarówno jako komunikacji perswazyjnej, jak i doświadczenia estetycznego. Obejmują ocenę decyzji projektowych, form ekspresji wizualnej oraz wyborów produkcyjnych. Wymagają również znajomości intertekstualnych odniesień i kulturowo zakorzenionych kodów wizualnych, które odzwierciedlają rosnącą symboliczną i intelektualną złożoność współczesnej reklamy.

Kompetencje retoryczne oznaczają zdolność rozpoznawania i krytycznej oceny strategii perswazyjnych, konstrukcji grup docelowych oraz środków stylistycznych stosowanych w komunikacji marketingowej, odwołując się do klasycznych zasad retoryki jako sztuki przekonywania.

Kompetencje promocyjne odnoszą się do świadomości wszechobecnej logiki komercyjnej w środowiskach medialnych, gdzie reklama, rozrywka i informacja coraz częściej się przenikają poprzez takie praktyki jak sponsoring, lokowanie produktu, treści brandowane czy komunikacja influencerów. Wymiar ten wymaga podstawowej wiedzy o ekonomicznych strukturach mediów, procesach konwergencji oraz relacjach własnościowych, które kształtują produkcję i dystrybucję treści medialnych.

Kompetencje reklamowe nie stanowią cechy statycznej, lecz dynamicznie rozwijającą się zdolność interpretacyjną, która kształtuje się w procesie ciągłych cykli interpretacyjnych, w ramach których odbiorcy wielokrotnie rewidują swoje rozumienie form i strategii reklamowych. Kompetencje te można analizować z trzech komplementarnych perspektyw: jako ramę analityczną w badaniach nad mediami i edukacji medialnej, jako praktyczną kompetencję przejawiającą się w codziennym korzystaniu z mediów przez odbiorców, oraz jako punkt odniesienia dla strategii projektowania komunikacji reklamowej dostosowanej do interpretacyjnych możliwości i oczekiwań odbiorców.

Bibliografia

ALA (1989) *Final report*. ALA Presidential Committee on Information Literacy. Chicago, IL: American Library Association.

Aufderheide P. (1992) *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.

Buckingham, D. (2005) *Media Literacy of Children and Young People Literature Review: A Review of the Research Literature on Behalf of OFCOM*, OFCOM, London.

Covello, S. (2010) *A Review of Digital Literacy Assessment Instruments*. Academic Press

CSSA (2010) *The Social Inclusion Agenda: Where It Came From, What It Means, and Why It Matters*, Catholic Social Services Australia, Sydney

De Abreu BS, Mihailidis P, Lee AY, et al. (2017) *International Handbook of Media Literacy Education.* London: Routledge.

Deschênes, A. (2024). Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder, *Computers in Human Behavior Reports*, Volume 13, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351.

Duncan B. (2006) Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *School Libraries in Canada* 25(4): 31-34.

Eshet-Alkalai, Y. (2012) Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9 (2) pp. 267-276, 10.28945/1621

European Commission (2007) *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment.* Available (consulted January 2026) at:

https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment

Gilster, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: Wiley.

Graddol, D. (1993) *'What is a text?', in Media Texts: Authors and Readers*, (ed.) Graddol, D. & Boyd-Barratt, 0., 151-167. Clevedon: Multilingual Matters.

Hargittai, E. (2002) *Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*, First Monday, vol. 7, no. 4,

Hargittai, E (2010) Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the "Net Generation", *Sociological Inquiry*, vol. 80, no. 1, pp. 92–113.

Hargittai, E. and Walejko, G. (2008) The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age, *Information, Communication and Society*, vol. 11, no. 2, pp. 239–56

Hobbs, R. (2006) Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. In: McKenna M et al. (eds) *International Handbook of Literacy and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15-26.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. and Weigel, M. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation

Koltay, T. (2011) The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, *33*(2), 211-221. https://doi.org/10.1177/0163443710393382 (Original work published 2011)

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Malmelin, N. (2010): What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 29:2, 129-142, http://dx.doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677

Martin, A. (2006) Literacies for the digital age. In: Martin A and Madigan D (eds) *Digital Literacies for Learning*. London: Facet, 3-25.

Mateus, J.-C. (2021) Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. https://doi.org/10.1177/20436106211014903

O'Donohoe, S.; Tynan, C (1998) Beyond sophistication: dimensions of advertising literacy, *International Journal of Advertising*, 17:4, 467-482, https://doi.org/10.1080/02650487.1998.11104733

Park, S. (2012) Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, *142*(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111

Reddy, P.; Sharma, B.; and Chaudhary, K. (2020) Digital Literacy: A Review of Literature, *International Journal of Technoethics*, Volume 11 • Issue 2 • July-December 2020 https://www.igi-global.com/gateway/article/full-text-pdf/258971&riu=true

Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

United Nations (2018) *Sustainable Development Goals*. Retrieved from https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Van Dijk, J (2006) Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings, *Poetics*, vol. 34, 4–5, pp. 221–235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Wallis, R., & Buckingham, D. (2013) Arming the citizen-consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. *European Journal of Communication*, 28(5), 527-540. https://doi.org/10.1177/0267323113483605

Bevezetés a média-, reklám- és információs műveltség elméletébe

Dr. Glózer Rita PhD, habil

A műveltség fogalma már az ókori kultúrákban is jelen volt, és az emberi történelem során folyamatos átalakuláson ment keresztül, követve az emberi kommunikáció meghatározó formáinak és médiumainak változását. Az írás megjelenése, majd a könyvnyomtatás, később pedig a tömegkommunikáció alapvetően formálta a műveltség klasszikus értelmezését, a döntő fordulópontot azonban a digitális, hálózati kommunikáció megjelenése jelentette. Az internet használatának elterjedése és az online platformok egyre növekvő szerepe nem pusztán kiterjesztette a hagyományos műveltség körébe sorolt felkészültségeket, hanem alapvetően újradefiniálta azt, hogy mit jelent műveltnek lenni napjainkban.

Történeti vonatkozásban a műveltséget korábban alapvető társadalmi és kulturális teljesítményként értelmezték, amely szorosan kapcsolódik az oktatáshoz, a társadalmi integráció folyamataihoz és a nyilvános életben való részvételhez. Hagyományosan a műveltség a társadalmi mobilitás, az állampolgári részvétel és az intézményesült tudásformákhoz való hozzáférés kulcsfeltétele volt. Az internet – különösen a Web 2.0 környezet és a közösségimédia-platformok – megjelenése alapvetően átalakította mind a műveltség jelentését, mind annak hatókörét. Az 1990-es évektől kezdve mélyreható változások mentek végbe a tudástermelés, -terjesztés és -fogyasztás módjaiban, valamint a mediatizált nyilvánosságokban való érdemi részvételhez szükséges kommunikációs infrastruktúrákban és kompetenciákban. A digitális környezetben az egyének már nem pusztán információfogyasztóként jelennek meg, hanem egyre inkább tartalom-előállítóként, kurátorként és terjesztőként is, ami tovább bonyolítja a műveltség hez kapcsolódó készségek körét.

A műveltség egyfajta ernyőfogalomként működik, amelyet nem lehet egyetlen, univerzálisan elfogadott definícióval meghatározni. Hagyományos értelemben különféle olvasási, értelmezési és jelentésalkotási formákat foglal magában, azonban a gyakorlatban gyakran az egyén azon képességeként határozzák meg, mely lehetővé teszi különböző jel- és szimbolikus rendszerek megértését, valamint e rendszerek segítségével, társadalmilag és kulturálisan meghatározott kontextusokban jelentések létrehozását és közvetítését. Ez a tágabb értelmezés már túlmutat a műveltség szűk, technikai felfogásán, amely azt pusztán dekódolási és kódolási készségekre redukálja, hangsúlyozva annak társadalmi gyakorlatokba és kulturális kontextusokba ágyazottságát is.

Ennek megfelelően a szakirodalom számos, részben átfedő műveltség-definíciót kínál. A klasszikus megközelítések közül az egyik legnagyobb hatású Street (1984) értelmezése, amely a műveltséget „az olvasás és írás társadalmi gyakorlataiként és felfogásaiként” ragadja meg, elmozdítva a hangsúlyt az egyéni készségekről a társadalmilag beágyazott gyakorlatok

irányába. Graddol (1993) hasonlóképpen emeli ki a műveltség szociokulturális beágyazottságát, amikor azt „szövegek kulturálisan adekvát módon történő létrehozásának, megértésének és használatának képességeként" definiálja. Más meghatározások a műveltség kognitív és transzformatív dimenzióit hangsúlyozzák, „olyan egyszerű és praktikus készségek elsajátításaként" leírva a műveltséget, amelyek az emberi gondolkodási képességek mélyreható gazdagodását és átalakulását eredményezik (Belshaw, 2012, idézi: Reddy, Sharma és Chaudhary, 2020, 81. o.). A hagyományosabb, készségorientált definíciók továbbra is elsősorban „az írott vagy nyomtatott szavak jelentésének elolvasására és megértésére való képességként" határozzák meg a műveltség (Malmelin, 2010, 131. o.), gyakran kiegészítve az íráskészséggel, illetve egyes értelmezésekben az alapvető számolási készségekkel vagy tágabb kulturális tudással.

Ugyanakkor az írott szövegre épülő műveltség-fogalom egyre kevésbé bizonyul elegendőnek a kortárs kommunikációs valóság megragadására. Mind a kommunikáció formái, mind magának a „szöveg" fogalmának az értelmezése jelentősen átalakult. Szemiotikai nézőpontból a szövegek olyan konkrét anyagi vagy szimbolikus artefaktumokként foghatók fel, amelyek gyakorlatilag bármilyen formában közvetíthetők, és bármely médiumon keresztül kifejezhetők. Ennek megfelelően egy szöveg lehet írott, beszélt, előadott, énekelt, rajzolt, animált vagy filmre vitt – ahogyan ez tipikusan az audiovizuális média és a reklám esetében megfigyelhető. A szöveg fogalmának ilyen kiterjesztése megkérdőjelezi a műveltség szűk definícióit, és olyan elméleti keretek kidolgozását teszi szükségessé, amelyek az írott nyelv mellett a multimodalitást, a vizualitást, a hangot és a performativitást is figyelembe veszik.

Az alapvető olvasási és írási készségeken túl a kortárs műveltség-felfogások egyre inkább a multimodális, digitális és részvételi kompetenciákat hangsúlyozzák, tükrözve a hálózatba szerveződő médiakörnyezetekben zajló kommunikációs feltételek átalakulását. A modern médiatársadalmakban a kommunikációt a kommunikációs formák, műfajok és platformok drámai sokasodása és diverzifikációja jellemzi. Következésképpen a műveltség többé nem redukálható kizárólag az írott szövegek értelmezésére és előállítására. Amint Malmelin (2010, 131. o.) rámutat, a médiával telített társadalmakban a műveltséget olyan tágabb kompetenciakészletként kell felfogni, amely lehetővé teszi az egyének számára a komplex, multimodális kommunikációs környezetekben való eligazodást. Ez vezetett több, részben átfedő műveltség-típus megjelenéséhez, mint amilyen a médiaműveltség, az információs műveltség, a digitális műveltség és a reklámműveltség, amelyek a közvetített kommunikáció eltérő dimenzióira fókuszálnak.

E folyamatokat tovább erősíti az információs és kommunikációs technológiák gyors terjedése olyan társadalmi és gazdasági területeken, mint a bankrendszer, a közlekedés, a gazdaság, az oktatás és a közigazgatás. Amint Reddy, Sharma és Chaudhary (2020) hangsúlyozzák, az egyéneknek egyre szélesebb körű készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjanak a technológiailag közvetített környezetekhez. A digitális korban a műveltség ezért nem csupán a digitális eszközökhöz való hozzáférésnek és azok használatának technikai képességét jelenti, hanem az információk kritikai értékelésének képességét, a médiarendszerek logikájának megértését, a meggyőzési és kereskedelmi szándékok felismerését, valamint a hálózatba szerveződő nyilvánosságokban való érdemi

részvételt is. A műveltség bővülő és differenciálódó tere biztosítja azt az elméleti hátteret, amelyre a média-, reklám- és információs műveltség kortárs koncepciói épülnek, és amelyeket a következő fejezetek tárgyalnak.

1. Médiaműveltség

A médiaműveltség interdiszciplináris kutatási terület, amely a szociológia, a pszichológia, a kultúratudomány, a politikatudomány, a médiapedagógia, az ember–számítógép interakció és a technológia társadalomtudományi vizsgálatának metszéspontjában helyezkedik el (Duncan, 2006; Livingstone, 2004). Ez a sokféleség a média szociotechnikai, kulturális, gazdasági és politikai komplexitását tükrözi, és azt jelzi, hogy a médiaműveltség nemcsak egyéni kompetenciákat, hanem a médiahasználat tágabb társadalmi és intézményi feltételeit is magában foglalja.

A médiaműveltség szorosan kapcsolódik a demokratikus részvételhez, a kulturális bevonódáshoz és az aktív állampolgársághoz is, mivel a tartalmas közéleti diskurzus és a közvetített információkkal való kritikus viszony kialakításának előfeltétele (Koltai, 2011). A médiakompetenciákhoz való egyenlőtlen hozzáférés reprodukálhatja a társadalmi egyenlőtlenségeket, míg a médiaműveltség fejlesztése hozzájárulhat az információhoz való hozzáférésben, a részvételi lehetőségekben és a kulturális tőkében mutatkozó különbségek mérsékléséhez (Park, 2012). A médiaműveltség így egyszerre működik egyéni erőforrásként és az inklúziót, illetve exklúziót strukturáló tényezőként.

A médiaműveltség növekvő relevanciáját a multimodális, poszttipografikus és platformalapú kommunikáció, a fokozódó médiafogyasztás, valamint az információk heterogenitása ösztönzi. Olyan médiakörnyezetekben, ahol az információ, a meggyőzés és a szórakoztatás határai egyre inkább elmosódnak, az információ hatékony használata fejlett keresési, értékelési és kontextualizálási kompetenciákat igényel, amelyek szorosan kapcsolódnak az élethosszig tartó tanuláshoz (Koltai, 2011).

Ennek következtében a médiaműveltség a közpolitika és az intézményi szabályozás tárgyává is vált. Az Európai Bizottság (2007) a médiaműveltséget stratégiai társadalmi erőforrásként értelmezi, amely képessé teszi az állampolgárokat a médiarendszerek működési logikájának, gazdasági és kulturális dimenzióinak, valamint az azokat átható hatalmi viszonyoknak a megértésére. Ebben az értelemben a médiaműveltség egyre inkább a digitális médiatársadalmakban szükséges demokratikus állampolgárság kulcskompetenciájaként jelenik meg.

1.1. A médiaműveltség definíciói és alapvető összetevői

A műveltséghez hasonlóan a médiaműveltség is ernyőfogalomként működik, amely eltérő elméleti, normatív és gyakorlati megközelítéseket foglal magában. A definíciós sokféleség ellenére a legtöbb megközelítés fókusza közös: a médiatartalmakhoz való hozzáférés, azok értelmezése és kritikai értékelése, valamint jelentések létrehozása és közvetítése különböző médiaplatformokon.

Aufderheide (1992) klasszikus meghatározása a médiaműveltséget olyan kulturális mozgalomként értelmezi, amely lehetővé teszi az egyének számára, hogy képekkel, hangokkal

és szövegekkel telített környezetekben megértsék, létrehozzák és tárgyalják a jelentéseket. E megközelítés központi eleme a kritikai autonómia, amelyet szélesebb oktatási célok egészítenek ki, a tájékozott állampolgárságtól és az esztétikai érzékenységtől az önkifejezésig és a fogyasztói kompetenciákig.

Hasonlóképpen, az Európai Bizottság (2007) a médiaműveltséget a médiatartalmakhoz való hozzáférés, azok kritikai értékelése és médiatartalmak létrehozásának képességeként határozza meg, egyúttal hangsúlyozva a strukturális tudatosságot (médiagazdaság, tulajdonosi viszonyok, pluralizmus, szerzői jog vonatkozásában) és a kreatív médiahasználatot.

A médiaműveltség nem csupán egyéni kompetencia, hanem közpolitikai és kormányzási kérdés is. A szakpolitikai keretek töredezettek, és jelentős mértékben befolyásolják őket a hatalmi viszonyok (Wallis és Buckingham, 2013), ami gyakran arra kényszeríti az oktatási szereplőket, hogy a szabályozási hiányosságokat pedagógiai eszközökkel ellensúlyozzák. Az oktatási megközelítések ezért a kritikai megértést és az informált döntéshozatalt állítják előtérbe (AML; Wallis és Buckingham, 2013), beleértve a médiatartalmak szűrésének, értékelésének és használatának mindennapi gyakorlatait is.

A közelmúlt szakmai vitáiban a médiához és az internethez való hozzáférést alapvető jogként értelmezik, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a puszta hozzáférés nem elegendő kritikai médiaműveltség nélkül (Mateus, 2021). Az algoritmusok, szűrőbuborékok és dezinformáció által formált platformizált médiakörnyezetben a médiapedagógia egyre inkább összekapcsolódik az állampolgárság, a felhatalmazás és a részvételi kultúra kérdéseivel. Ezt a fordulatot a pedagógusképzésre irányuló új elvárások kísérik, valamint az integrált, interaktív és komplex műveltségértelmezésre épülő megközelítések irányába történő elmozdulás (Mateus, 2021; De Abreu et al., 2017), amelyek a protekcionista „immunizálásra” építő modelleket felhatalmazás-orientált paradigmákkal váltják fel.

Ezzel kapcsolatban ugyanis két normatív irányultság különíthető el: a protekcionista megközelítés, amely a közönségnek a média káros hatásaitól való védelmére összpontosít, és az emancipatorikus megközelítés, amely a felhatalmazást és a hatalmi viszonyok megkérdőjelezését hangsúlyozza. Az empirikus kutatásokban ugyanakkor inkább a készségorientált definíciók dominálnak. Park (2012) a médiaműveltséget a médiatartalmakhoz való hozzáférés, azok elemzése, értékelése és előállítása képességeként határozza meg, míg Malmelin (2010) a kritikai olvasást és a médiahatásokra irányuló reflexív tudatosságot emeli ki.

A különböző definíciók közös metszetében analitikus kompetenciák (műfaji tudás, kritikai értékelés, különösen a reklám és a kereskedelmi meggyőzés esetében), produktív készségek, valamint a médiatermelés társadalmi, kulturális és gazdasági feltételeire irányuló reflexív és strukturális tudatosság azonosítható. Együttesen ezek a dimenziók a médiaműveltséget komplex, kontextusfüggő kompetenciaként írják le, amely a kritikai értelmezést, a kreatív gyakorlatot és a médiarendszerek megértését egyaránt magába foglalja.

1.2. Digitális médiaműveltség

A médiakörnyezetek folyamatban lévő digitális átalakulásának kontextusában a digitális médiaműveltség a médiaműveltség elkülönülő, de szorosan kapcsolódó részterületeként jelent meg. Amint a digitális technológiák átalakítják a kommunikációt, a médiagyakorlatokat és a részvételi formákat, a digitális kultúrában való részvétel alapfeltételévé vált az érdemi társadalmi, kulturális és állampolgári részvételnek, ami átfogó elméleti keretet tesz szükségessé a digitális médiaműveltség számára.

A digitális médiaműveltséget olyan multidimenzionális konstrukcióként célszerű felfogni, amely a hagyományos médiaműveltségre épít, ugyanakkor azt érdemben kiterjeszti. Nem helyettesíti a korábbi értelmezéseket, hanem kibővíti azokat a digitális hálózati környezetben szükséges kompetenciákkal. Míg a hagyományos médiaműveltség a hozzáférésre, az értelmezésre és a kritikai értékelésre összpontosít, addig a digitális médiaműveltség nagyobb hangsúlyt helyez az aktív részvételre, különösen a tartalmak létrehozásának, módosításának és terjesztésének képességére az interaktív, platformalapú médiakörnyezetben.

Park (2012) multidimenzionális keretet javasol, amely megkülönbözteti a médiatartalmak és a médiahordozók dimenzióit, és magában foglalja a médiához való hozzáférés, a tartalmak kritikai értelmezése és médiatartalmak létrehozásának képességét. Ennek megfelelően a digitális médiaműveltséget általában úgy határozzák meg, mint a digitális környezetekben való tartalomhoz való hozzáférés, megértés, kritikai értékelés és tartalom-előállítás képességét (Buckingham, 2005; Park, 2012), hangsúlyozva a platformosított médiakörnyezetekben rejlő lehetőségeket, korlátokat és hatalmi viszonyokat.

A hagyományos médiaműveltséggel szemben, amely az intézményes médiarendszereken belül közvetített üzenetek olvasására és megértésére fókuszál, a digitális médiaműveltség jóval szélesebb kompetenciakészletet feltételez: az eszközökhöz való operatív hozzáférést, az algoritmikusan szűrt és személyre szabott információs környezetben való hatékony eligazodást, a tartalmak stratégiai keresését, kiválasztását és szűrését, valamint az interaktív médiakörnyezetben való aktív részvételt, ahol a felhasználók információkat tárolhatnak, módosíthatnak és megoszthatnak is, nem csupán passzívan fogyasztják azokat.

Dimenziók	Hagyományos médiaműveltség	Digitális médiaműveltség
Médiakörnyezet	Hagyományos tömegmédia (sajtó, rádió, televízió)	Digitális és hálózati médiakörnyezet (online platformok, közösségi média)
Domináns kommunikációs logika	Ütemezett tartalom és elsősorban one-to-many kommunikációs formátumok	Interaktív, részvételi és hálózati kommunikáció
Hozzáférés a tartalomhoz	Hozzáférés az információk változatos köréhez és szórakoztató tartalmakhoz – intézményes médiacsatornákon keresztül	Hozzáférés az információk széles köréhez, szórakoztató tartalmakhoz és kommunikációs eszközökhöz – platformokon keresztül
Szükséges felkészültségek	Alapvető média-készségek és értelmező kompetenciák	A készségek szélesebb és átfogóbb köre, ideértve technikai, társadalmi és kulturális kompetenciákat egyaránt
Olvasás és értelmezés	Mediatizált üzenetek olvasása és megértése	Releváns tartalmak megtalálása és jelentések értelmezése társadalmi és kulturális kontextusban
Előállítás és kommunikáció	Korlátozott lehetőségek a felhasználók számára médiatartalmak előállítására	Tartalmak létrehozása, megosztása és üzenetek kommunikálása platformokon keresztül
Felhasználói pozíció	A médiatartalmak kritikus olvasói és felhasználói	A digitális média kritikus, reflexív és résztvevő felhasználói
Tudástermelés	Nagyrész befogadás-központú	részvételen keresztül megvalósuló interaktív és dialogikus tudáselőállítás
Műveltség-modell	A médiaműveltség normatív és oktatás-orientált koncepciója	Igényvezérelt műveltség: a műveltség a tényleges használat során alakul ki (Hartley et al., 2008)

1. táblázat. A hagyományos médiaműveltség és a digitális médiaműveltség közötti legfontosabb különbségek. A táblázat a szerző saját összeállítása Park (2012) alapján.

A digitális médiaműveltség rétegzettségének megértése érdekében Park (2012) az eszköz- és tartalomorientált dimenziók megkülönböztetését javasolja. A digitális médiakörnyezetben a hozzáférés ugyanis nem csupán az eszközökhöz való fizikai hozzáférést foglalja magában, hanem a technológiák működtetéséhez és a platformok közötti eligazodáshoz szükséges funkcionális készségeket is (Buckingham, 2005: 6), továbbá az összetett információs környezetekben releváns információk megtalálásához, szűréséhez és kiválasztásához szükséges, tartalomhoz kötődő kompetenciákat. A hozzáférést emellett pszichológiai tényezők

– így például a szorongás és az alacsony én-hatékonyság – is alakítják, ezért nem egyetlen küszöbjelenségként, hanem multidimenzionális folyamatként értelmezhető (van Dijk, 2004).

A hozzáférésen túl a mediatizált kommunikáció helyes megértése is kettős megközelítést igényel. Az eszközoldalon annak tudatosítását jelenti, hogy a technológiai affordanciák és platformlogikák miként formálják a jelentésképzést és a tartalmak cirkulációját; a tartalomoldalon pedig az üzenetek társadalmi, kulturális és hatalmi viszonyokba ágyazott kontextuális értelmezését igényli. A pusztán technikai jártasság ezért nem elegendő a kritikai megértéshez.

Hasonló, kétszintű logika érvényesül a részvétel és a médiatartalom-előállítás dimenziójában is, amely a digitális médiaműveltség egyik megkülönböztető sajátossága. Az eszközökhöz kapcsolódó kompetenciák közé tartoznak a tartalom előállításához, szerkesztéséhez és megosztásához szükséges operacionális készségek, valamint az alapvető médiakódok ismerete és a közönségorientáció. A tartalomhoz kötődő kompetenciák magukban foglalják az online normák és kommunikációs kultúrák ismeretét, a megfelelő publikálási kontextusok felismerését, továbbá a hálózati nyilvánosságokban való részvételhez szükséges expresszív és érvelési készségeket.

	Eszköz-oldali műveltség	**Tartalom-oldali műveltség**
Hozzáférés	Az eszköz birtoklása, hozzáférés a szolgáltatáshoz	Releváns tartalmak keresésére, megtalálására és szűrésére való képesség
Megértés	Megérteni a technológia alapvető természetét és tudni funkcionálisan használni	A tartalmak megértésének és kritikai elemzésének képessége
Előállítás	Tartalmak digitális technológia használatával történő előállítására és reprodukálására való képesség	Vélemények és gondolatok megfogalmazására, valamint digitális tartalommá történő konvertálására való képesség. A társadalmi hatás, cyber etikett és etika ismerete.

2. táblázat. A digitális médiaműveltség dimenziói: az eszköz- és tartalomdimenzió megkülönböztetése. Forrás: Park (2012: 91).

A médiahasználat társadalmi és kulturális kontextusokba ágyazott; az önmagában vett hozzáférés nem garantálja a digitális erőforrások érdemi, jelentésteli használatát (Park, 2012: 88). Az egyenlőtlenségek ezért egyre inkább a „második szintű digitális megosztottság", illetve a részvételi szakadék (participatory gap) formáját öltik, amely a hasonló hozzáféréssel rendelkező felhasználók körében is fennmaradó készségbeli, gyakorlatbeli és bevonódásbeli különbségekre utal (Hargittai, 2002; Jenkins et al., 2006; van Dijk, 2006). A kizárólag a

hozzáférés bővítésére fókuszáló szakpolitikák ezért nem alkalmasak e használatalapú egyenlőtlenségek kezelésére.

A digitális megosztottsággal kapcsolatos kutatások szoros összefüggést mutatnak a társadalmi-gazdasági státusszal és az egymást metsző egyenlőtlenségekkel (életkor, jövedelem, foglalkoztatási helyzet, nem, város-vidék különbségek, fogyatékosság). Az újabb szakirodalom a digitális megosztottságot elsősorban készséghiányként, nem pusztán hozzáférési különbségként konceptualizálja: a hozzáférés biztosítása önmagában nem csökkenti az egyenlőtlenségeket, amennyiben a digitális kompetenciák eloszlása továbbra is egyenlőtlen marad (van Deursen & van Dijk, 2010a; Park, 2012: 90). Mindez megkérdőjelezi a „digitális bennszülöttek" (digital natives) fogalmához kapcsolódó feltételezéseket, mivel a digitális készségek a fiatalabb felhasználók körében is jelentős mértékben differenciálódnak (Hargittai, 2010).

A digitális médiaműveltség szorosan összekapcsolódik a társadalmi befogadás és kirekesztődés folyamataival. A társadalmi befogadás a különböző életterületeken való részvételhez és erőforrás-mobilizációhoz szükséges képességet jelenti (VicHealth, 2010), míg a kirekesztődés a társadalmi, kulturális és állampolgári szférákból való multidimenzionális kiszorulásként írható le (CSSA, 2010). Az információs szegénység (az IKT-hoz való korlátozott hozzáférés és annak nem hatékony használata) újratermeli az egyenlőtlenségeket, mivel a digitális infrastruktúrák közvetítik az oktatáshoz, a foglalkoztatáshoz, a szolgáltatásokhoz és az állampolgári részvételhez való hozzáférést.

Empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy a hozzáférésen túl a használati és részvételi mintázatok is egyenlőtlenül oszlanak meg: a középosztálybeli fiatalok nagyobb arányban használják a digitális médiát információkeresésre és iskolai célokra, míg az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú csoportok inkább a szórakoztató tartalmakra koncentrálnak; az online kreatív tartalomelőállítás különösen erősen rétegzett a társadalmi háttér szerint (Hargittai & Walejko, 2008). Ennek megfelelően a digitális médiaműveltség részvételi és produktív dimenziói kulcsszerepet játszanak a társadalmi befogadásban, mivel a társadalmi-kulturális részvétel lehetőségei az egyének azon képességétől függenek, hogy a digitális környezetekhez jelentésteli és megerősítő módon tudnak-e kapcsolódni (Park, 2012: 97).

2. Információs műveltség

A médiaműveltség és azon belül a digitális médiaműveltség tágabb fogalmi keretében az információs műveltség szorosan kapcsolódó, részben átfedő kompetenciaterületet alkot, amely kifejezetten az információk azonosítására, visszakeresésére, értékelésére és célirányos felhasználására összpontosít. Az Amerikai Könyvtári Szövetség (American Library Association, ALA) széles körben hivatkozott definíciója szerint az információs műveltséggel rendelkező személyek képesek felismerni, mikor van szükség információra, továbbá azonosítani, megtalálni, értékelni és hatékonyan felhasználni az információkat konkrét problémák megoldása érdekében (ALA, 1989). Az információban egyre gazdagabb és digitális médiakörnyezetekben ezek a kompetenciák nélkülözhetetlenné váltak a mindennapi élet

számos területén, beleértve az oktatást, a munka világát és a személyes döntéshozatalt, különös tekintettel az állampolgári részvétel és az egészség területére.

Pedagógiai nézőpontból az információs műveltség több, mint pusztán technikai keresési készségek összessége: magában foglalja a kritikai gondolkodást, a metakognitív tudatosságot és a procedurális tudást, amelyek lehetővé teszik a releváns információk azonosítását adott szakterületeken és kontextusokban, valamint az üzenetek és források minőségének, hitelességének és megbízhatóságának megítélését (Hobbs, 2006). Ebben az értelemben az információs műveltség alapvető előfeltétele a digitális környezetekben történő reflektív és felelős információhasználatnak.

Az értékelés és ítéletalkotás hangsúlya Malmelin tömör meghatározásában is megjelenik, aki az információs műveltséget úgy írja le, mint képességet arra, hogy az egyén információt tudjon szerezni a médiából, és meg tudja ítélni annak pontosságát (Malmelin, 2010: 133). Ez a megközelítés rávilágít az információs műveltség normatív és állampolgári relevanciájára, mivel az információforrások és állítások megbízhatóságának megítélése a tájékozott közéleti részvétel és a demokratikus döntéshozatal előfeltételévé vált.

3. Digitális műveltség

A digitális műveltség napjainkra a kortárs médiakörnyezetekben való részvétel megértésének egyik központi elemzési kategóriájává vált. Már a korai meghatározások is túlléptek a szűken értelmezett technikai készségek keretein: Gilster (1997) a digitális műveltséget úgy határozta meg, mint a különböző forrásokból és többféle formátumban érkező információk megértésének és használatának képességét, előtérbe állítva a jelentésalkotást és a kritikai bevonódást. A későbbi megközelítések tovább bővítették a fogalmat: Martin (2006) a digitális műveltséget tudatosságok, attitűdök és képességek komplex együtteseként értelmezi, amely lehetővé teszi a digitális erőforrások elérését, kezelését, értékelését, létrehozását és kommunikálását konkrét kontextusokban, a digitális műveltséget társadalmi, etikai és állampolgári keretekbe ágyazva. Reddy, Sharma és Chaudhary (2020) a digitális műveltség dinamikus, élethosszig tartó tanuláshoz kötődő jellegét hangsúlyozzák, amely a technológiai változásokkal párhuzamosan alakuló kulcskompetenciaként értelmezhető.

A fogalom történeti alakulása a vizuális műveltségtől és a technológiai/számítógépes műveltségtől az IKT-műveltségen át a digitális műveltségig (mint integratív keretig) vezet (Gilster, 1997; Reddy, Sharma és Chaudhary, 2020). Az újabb megközelítések a technikai jártasságon túlmutatva a kognitív, relációs és társadalmi-etikai dimenziókat is hangsúlyozzák (Deschênes, 2024). E többdimenziós jelleget jól ragadja meg Eshet-Alkalai (2012) modellje, amely megkülönbözteti a fotó-vizuális, valós idejű, információs, elágazó, reprodukciós és szociál-emocionális gondolkodás dimenzióit.

A digitális műveltség felfogható ernyő- vagy metakompetenciaként, amely integrálja az információs, számítógépes, médiaműveltségi, kommunikációs, vizuális és technológiai műveltségeket (Covello, 2010, idézi: Reddy, Sharma és Chaudhary, 2020). E keretben az információs műveltség (kritikai információhasználat), a számítógépes műveltség (operacionális

készségek), a médiaműveltség (kritikai értelmezés és részvétel), a kommunikációs műveltség (hálózati interakció), a vizuális műveltség (multimodális értelmezés) és a technológiai műveltség (célirányos eszközhasználat) egymással összefüggő dimenziókat alkotnak. Ezek együtt kapcsolják össze a technikai jártasságot a kognitív, kommunikációs és etikai kompetenciákkal.

Az IKT kiterjedt szerepe a digitális műveltséget strukturális szükségletté tette, mivel az IKT átalakítja a munkát, a kommunikációt, a tanulást és a kormányzást, miközben a digitális megosztottságon keresztül újratermeli az egyenlőtlenségeket is. A fejlődő országokban a digitális műveltség közvetítő szerepet játszik a technológiai hozzáférés és a társadalmi-gazdasági eredmények között; azonban a technológiai fejlesztések önmagukban nem garantálnak társadalmi előrehaladást a kompetenciákba történő befektetés nélkül (Reddy, Sharma és Chaudhary, 2020). Az IKT a tudásmenedzsment, a hatékonyság és a hálózatosodás révén támogatja a fejlődést, de potenciálja az egyéni és intézményi szintű digitális műveltségtől függ, ezáltal a digitális műveltség a fenntartható fejlődéshez is kapcsolódik.

Az ágazatokon átívelően (így az egészségügyben, a kormányzásban, a banki szektorban és az oktatásban) az IKT átalakította a szolgáltatásnyújtást és a részvételi formákat. Az oktatásban a digitális tanulási környezetek növelik a hozzáférést és támogatják az élethosszig tartó tanulást, előnyeik azonban a tanulók és az oktatók digitális műveltségétől függenek. Végül a digitális műveltség technoetikai kompetenciákat is magában foglal – így a magánszféra védelmére, az online identitásra, a szerzői jogokra és az ártalmas gyakorlatokra vonatkozó tudást és reflexiót –, ezért nem pusztán funkcionális készségek összességeként, hanem az etikai szempontokat is integráló, felelős, kritikai és biztonságos digitális részvétel képességeként értelmezendő.

4. Reklámműveltség

A reklámműveltséget a médiaműveltség egyik részterületeként szokás értelmezni, amely analitikusan elkülöníthető, ugyanakkor szorosan kapcsolódik az általános médiaműveltséghez (Malmelin, 2010). A reklám szűkebb értelemben tervezett és célorientált, fizetett médiamegjelenésként értelmezhető (Malmelin, 2010: 132), amely sajátos kommunikációs műfajt alkot, stratégiai szándékkal és meggyőzési célokkal. Értelmezése ezért specifikus kompetenciákat igényel, ideértve a meggyőzési szándék felismerését, a kereskedelmi logikák és márkastratégiák azonosítását, valamint a reklámszövegek szimbolikus és ideologikus dimenzióinak értelmezését.

A korai megközelítések a reklámműveltséget elsősorban a reklámok szókincsének, stiláris konvencióinak és meggyőzési technikáinak megértéseként, valamint az összetett vizuális és multimodális jelentésrétegek dekódolásának képességeként határozták meg (O'Donohoe & Tynan, 1998). Ez a felfogás az írásbeliség kibővített értelmezésére épít, amely az audiovizuális és multimodális szövegek előállításának, értelmezésének és használatának kulturálisan beágyazott képességét hangsúlyozza (Graddol, 1993). A fogyasztói kutatásokban az ilyen kompetenciákat gyakran „meggyőzési tudásként" (persuasion knowledge) vagy „sémaként"

(schemer schema) írják le, amelyek a reklámok meggyőző működéséről szerzett tapasztalati tudásra utalnak (O'Donohoe & Tynan, 1998).

O'Donohoe és Tynan (1998) három, a reklámműveltség eltérő formáit tükröző fogyasztói szerepet különböztetnek meg: a kompetens fogyasztót, aki felismeri a reklámkonvenciókat és stílusjegyeket; a helyettes stratéga szerepét betöltő fogyasztót, aki a kampányokat stratégiai célok és hatékonyság szempontjából értelmezi; valamint az „alkalmi bennfentest" (casual cognoscenti), aki a produkciós folyamatokkal és a szakmai nyelvezettel is tisztában van. Ezek a tipológiák arra utalnak, hogy a reklámműveltség a dekódoláson túl stratégiai és produkciós megértést is magában foglal.

A korai empirikus eredmények ellenére a reklámműveltség elméleti megalapozottsága mindmáig töredezett és alulfejlett; hiányzik egy koherens fogalmi modell és szisztematikus dimenzióstruktúra (Malmelin, 2010). Ez a hiányosság különösen problematikus a digitálisan telített médiakörnyezetekben, amelyeket a multimodális, hibrid és platformalapú reklámformátumok – így a natív reklám és az influenszermarketing – jellemeznek, elmosva az információ, a szórakoztatás és a promóció határait.

Ennek fényében a reklámműveltség meghatározható úgy, mint annak a képessége, hogy az egyén felismerje, megkülönböztesse és kritikailag értékelje a reklámokat és a kereskedelmi kommunikáció egyéb formáit a különböző médiaplatformokon, beleértve meggyőzési stratégiáik, reprezentációs konvencióik és mögöttes érdekeik értelmezését (Malmelin, 2010; O'Donohoe & Tynan, 1998).

Műveltség	Információs műveltség	Vizuális/esztétikai műveltség	Retorikai műveltség	Promóciós műveltség
Hol van a fókusz?	Az információ és tudás forrása	Esztétika, dizájn és szórakoztatás	A meggyőzés eszközei és taktikái	Kereskedelmi funkciók és pénzügyi partnerségek a médiában
Mit elemez?	Képesség különböző információ-források használatára és az információk pontosságának megítélésére.	A hangzó és vizuális kifejezésformák valamint a stílusok, történetek és utalások megértése	A marketing stratégiáinak, céljainak és célcsoportjainak megértése	A termékmegjelenítés, a márkázott médiatartalmak, a szponzorálás és a reklám logikájának megértése

3. táblázat: A reklámműveltség modellje és dimenziói (Malmelin, 2010: 133)

A reklámműveltség tekintetében több analitikusan elkülöníthető, ugyanakkor egymással szorosan összefüggő dimenzió azonosítható. Az információs műveltség annak képességére utal, hogy az egyén információt tud szerezni a médiából, és képes annak pontosságát megítélni

(Malmelin, 2010: 133), továbbá magában foglalja az információs és promóciós tartalmak megbízhatóságának, hitelességének és érvényességének értékelését, beleértve a stratégiai keretezés és a meggyőzési szándék felismerését is.

A vizuális/esztétikai műveltség a reklámok értelmezésének képességét jelenti mind meggyőzési kommunikációként, mind esztétikai élményként, ideértve a dizájn, a vizuális kifejezésmód és a produkciós döntések értékelését. Előfeltételezi az intertextuális utalások és a kulturálisan beágyazott vizuális kódok ismeretét, ami a kortárs reklám egyre növekvő szimbolikus és intellektuális komplexitását tükrözi.

A retorikai műveltség a meggyőzési stratégiák, a célcsoport-konstrukciók és a stiláris eszközök felismerésének és kritikai értékelésének képességét jelöli a reklám- és marketingkommunikációban, a retorikának mint a meggyőzés művészetének alapelveire támaszkodva.

A promóciós műveltség a kortárs médiakörnyezetekben mindent átható kereskedelmi logikára irányuló tudatosságot fejezi ki, ahol a reklám, a szórakoztatás és az információ egyre inkább összemosódik olyan gyakorlatok révén, mint a szponzoráció, a termékelhelyezés, a márkázott tartalom és az influenszer kommunikáció. E dimenzió előfeltételezi a médiagazdasági struktúrák, a konvergenciafolyamatok és a médiatulajdonosi viszonyok alapvető ismeretét, amelyek meghatározzák a médiatartalmak előállítását és terjesztését.

A reklámműveltség nem statikus tulajdonság, hanem dinamikusan formálódó, fejlődő kompetencia, amely folyamatos értelmezési ciklusok során alakul, miközben a befogadók újra és újra felülvizsgálják a reklámformákról és -stratégiákról alkotott megértésüket. A reklámműveltség három, egymást kiegészítő nézőpontból ragadható meg: egyrészt mint a médiapedagógiában és a médiakutatásban alkalmazható elemzési keret; másrészt mint a befogadók mindennapi médiahasználatában érvényesülő gyakorlati kompetencia; harmadrészt pedig mint a reklámtervezésben irányadó stratégiai referenciapont, amely a közönségek értelmezési kapacitásához, szkepsziséhez és elvárásaihoz igazodik.

References

ALA (1989) *Final report*. ALA Presidential Committee on Information Literacy. Chicago, IL: American Library Association.

Aufderheide P. (1992) *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.

Buckingham, D. (2005) *Media Literacy of Children and Young People Literature Review: A Review of the Research Literature on Behalf of OFCOM*, OFCOM, London.

Covello, S. (2010) *A Review of Digital Literacy Assessment Instruments*. Academic Press

CSSA (2010) *The Social Inclusion Agenda: Where It Came From, What It Means, and Why It Matters*, Catholic Social Services Australia, Sydney

De Abreu BS, Mihailidis P, Lee AY, et al. (2017) *International Handbook of Media Literacy Education.* London: Routledge.

Deschênes, A. (2024). Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder, *Computers in Human Behavior Reports*, Volume 13, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351.

Duncan B. (2006) Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *School Libraries in Canada* 25(4): 31-34.

Eshet-Alkalai, Y. (2012) Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9 (2) pp. 267-276, 10.28945/1621

European Commission (2007) *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment.* Available (consulted January 2026) at: https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment

Gilster, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: Wiley.

Graddol, D. (1993) *'What is a text?', in Media Texts: Authors and Readers*, (ed.) Graddol, D. & Boyd-Barratt, 0., 151-167. Clevedon: Multilingual Matters.

Hargittai, E. (2002) *Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*, First Monday, vol. 7, no. 4,

Hargittai, E (2010) Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the "Net Generation", *Sociological Inquiry*, vol. 80, no. 1, pp. 92–113.

Hargittai, E. and Walejko, G. (2008) The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age, *Information, Communication and Society*, vol. 11, no. 2, pp. 239–56

Hobbs, R. (2006) Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. In: McKenna M et al. (eds) *International Handbook of Literacy and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15-26.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. and Weigel, M. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation

Koltay, T. (2011) The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, *33*(2), 211-221. https://doi.org/10.1177/0163443710393382 (Original work published 2011)

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Malmelin, N. (2010): What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 29:2, 129-142, http://dx.doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677

Martin, A. (2006) Literacies for the digital age. In: Martin A and Madigan D (eds) *Digital Literacies for Learning*. London: Facet, 3-25.

Mateus, J.-C. (2021) Media literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. https://doi.org/10.1177/20436106211014903

O'Donohoe, S.; Tynan, C (1998) Beyond sophistication: dimensions of advertising literacy, *International Journal of Advertising*, 17:4, 467-482, https://doi.org/10.1080/02650487.1998.11104733

Park, S. (2012) Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, *142*(1), 87-100. https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111

Reddy, P.; Sharma, B.; and Chaudhary, K. (2020) Digital Literacy: A Review of Literature, *International Journal of Technoethics*, Volume 11 • Issue 2 • July-December 2020 https://www.igi-global.com/gateway/article/full-text-pdf/258971&riu=true

Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

United Nations (2018) *Sustainable Development Goals*. Retrieved from https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Van Dijk, J (2006) Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings, *Poetics*, vol. 34, 4–5, pp. 221–235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Wallis, R., & Buckingham, D. (2013) Arming the citizen-consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. *European Journal of Communication*, 28(5), 527-540. https://doi.org/10.1177/0267323113483605

Györgyi Janková

Ethics In The Digital And Media Space. Digital Identity And User Behavior Online, Cybersecurity And Privacy

Etika v digitálnom a mediálnom priestore. Digitálna identita a správanie používateľov online, kyberbezpečnosť a súkromie

Etika v digitálním a mediálním prostoru. Digitální identita a chování uživatelů online, kyberbezpečnost a soukromí

Etyka w przestrzeni cyfrowej i medialnej. Tożsamość cyfrowa oraz zachowanie użytkowników online, cyberbezpieczeństwo i prywatność

Etika a digitális és médiatérben. Digitális identitás és online felhasználói viselkedés, kiberbiztonság és adatvédelem

Ethics in the Digital and Media Space. Digital Identity and User Behavior Online, Cybersecurity and Privacy

The ethical aspects of digital literacy constitute an integral part of the broader concept of digital competences and digital existence. Today, digital literacy does not only mean the technical ability to use digital tools; it also includes the value-based, normative, and social dimensions of their use.

In the following text, the terms digital literacy, digital citizenship, and digital ethics will be understood as interconnected, but not identical, categories. Digital literacy refers to a set of competences necessary for the effective use of digital technologies. Digital citizenship expands this framework by adding the civic and normative dimension of participation in the digital space, while digital ethics represents a reflection on the moral principles and responsibilities associated with digital actions.

In connection with digital competences, the concept of digital citizenship frequently appears in academic literature. It refers to a set of knowledge, skills, attitudes, and values that enable individuals to participate responsibly, safely, critically, and actively in the digital environment and digital society. Ribble (2015) defines the concept as "norms of appropriate, responsible behavior with regard to technology use." Other sources (Richardson, Milovidov, 2019) extend this definition by emphasizing the ability to recognize the opportunities and risks of the digital world and to act ethically, safely, and responsibly. This clearly represents a concept that goes beyond the technical mastery of technologies and highlights the ethical, legal, social, and civic dimensions of using digital tools.

Based on the above sources, digital citizenship can be defined as a comprehensive set of competences that enable individuals to consciously, ethically, safely, and actively use digital technologies, respect rights and responsibilities in the online environment, and participate in the digital public sphere.

Digital citizenship and digital literacy overlap, but they are not identical. Digital literacy primarily focuses on the ability to search for, evaluate, create, and use digital information. Digital citizenship expands this framework to include ethical, legal, social, and democratic

aspects of digital life. Therefore, digital literacy can be considered one of the components of digital citizenship.

Ribble (2011, 2015) identifies nine elements of digital citizenship, including digital etiquette, digital law, digital security, and digital access. His model emphasizes the normative framework of individual behavior in the digital environment and highlights the need for responsible, safe, and respectful online conduct. Elements such as digital law and digital security directly correspond to issues of data protection, copyright, and ethical communication.

- Digital Access – ensuring equal access to digital tools and information for everyone; unequal access represents a form of social inequality in the digital society.
- Digital Commerce – understanding the ethical and legal rules of the digital market, as well as safe and responsible online shopping and trading.
- Digital Communication – the ability to communicate effectively, politely, and respectfully in the online environment.
- Digital Literacy – the critical use of technologies: searching for, evaluating, and creating information in an effective and ethically responsible way.
- Digital Etiquette – norms of appropriate behavior toward other users and respect in online interactions.
- Digital Law – knowledge of the legal aspects of the digital world, including copyright, data protection, and illegal practices.
- Digital Rights and Responsibilities – understanding both rights (e.g., privacy, freedom of expression) and responsibilities (e.g., respect for others) in the digital environment.
- Digital Health and Wellness – awareness of the physical and psychological impacts of technology use, including the prevention of addiction and stress.
- Digital Security – protection of devices, identity, passwords, data, and overall digital safety as part of responsible online behavior.

Ribble's model expands the concept of digital literacy by not viewing it solely as the technical ability to use devices or software, but also as the ability to act ethically, safely, and critically in the digital environment. This means that digital literacy is not only about skills, but also about values, rights, social relationships, responsibility, and security.

Another starting point for our considerations is the DIGCOMP framework (Ferrari, 2013), which represents a comprehensive structure of digital competences for citizens of the European Union. Although it is primarily designed as a descriptive model of knowledge, skills, and attitudes, its structure implicitly contains a strong ethical dimension. If ethics is understood as a cross-cutting principle of digital behavior, it is necessary to analyze the specific areas where

ethical dilemmas are most visible – particularly the critical evaluation of information, communication, privacy protection, and responsible technological decision-making.

Based on a comparison of theoretical approaches, the following ethical categories of digital literacy can be identified:

1. Critical Evaluation of Information (Epistemic Ethics)

The critical assessment of the reliability of sources, the recognition of manipulation, and the understanding of how algorithms function represent a form of epistemic responsibility. A digitally literate individual is responsible not only for searching for information but also for its validation and responsible dissemination. This dimension is directly related to the issues of disinformation and media ethics.

2. Respect for Social Norms and Cultural Diversity (Communication Ethics)

The most explicit ethical elements are found in the area of communication, particularly in competencies such as netiquette and digital identity management. These competencies include respecting the rules of online behavior, cultural sensitivity, protecting one's digital reputation, and being aware of the consequences of one's actions in the digital space. Ethics here manifests as responsibility toward other users, the prevention of cyberbullying, and the ability to participate in digital society in a cultivated and respectful manner.

3. Respect for Intellectual Property (Legal–Ethical Dimension)

Digital literacy includes understanding intellectual property, licensing conditions, and responsibility for published content. This represents a key aspect of academic integrity, copyright protection, and the ethics of digital production.

4. Protection of Privacy and Identity (Security Ethics)

This area contains a strong ethical dimension through the protection of personal data, digital identity, and well-being, entering the sphere of moral responsibility toward oneself and others. Privacy protection is understood here as a fundamental right, as well as a duty to respect the privacy of others.

5. Responsible Technological Behavior and Self-Reflection

The ability to reflect on one's own limitations and systematically develop digital competences represents a form of professional and civic responsibility in digital society.

Within the DIGCOMP framework, ethics is not understood as a normative code of behavior, but rather as a set of competencies that enable individuals to act in an informed, critical, and responsible manner in the digital environment. This approach corresponds to the modern understanding of digital literacy as a complex socio-technical competence.

Belshaw (2014) identifies eight elements of digital literacies, explicitly including ethical and critical elements. The ethical dimension concerns understanding the consequences of digital actions, respecting cultural context, and taking responsibility for online interactions.

A comparison of the above approaches reveals several shared thematic cores. Despite differences in terminology, the frameworks agree that the ethical dimension of digital literacy includes:

- protection of privacy and data security,
- respect for legal and copyright norms,
- norms of behavior in online communication,
- critical evaluation of information,
- awareness of the consequences of digital actions,
- equality of access and inclusion.

The ethical aspects of digital literacy cannot be reduced to an isolated competence; rather, they represent a cross-cutting dimension of all digital activities of an individual. Based on the analysis of selected theoretical frameworks, a six-category model has been proposed to systematize the key areas of ethical conduct in the digital environment: privacy protection, respect for intellectual property, ethical communication, critical work with information, digital responsibility, and digital inclusion.

For further considerations, it is necessary to define additional key concepts, such as digital identity and online behavior, cybersecurity and online conduct, privacy protection, and ethical dilemmas.

Digital Identity and Online Behavior

Digital identity represents a set of data, representations, and interactions through which an individual is presented in the online space. This identity is not static but is dynamically constructed through communication, content sharing, and digital participation (Boyd, 2014). An individual's online behavior therefore directly influences their reputation, social relationships, and professional opportunities.

Ribble (2015) emphasizes that digital citizenship includes norms of appropriate and responsible behavior when using technologies. Digital communication should be based on respect, empathy, and awareness of the consequences of one's actions. However, anonymity and physical distance in the online environment can lead to the so-called **online disinhibition effect**, which increases the risk of aggressive or unethical behavior (Suler, 2004). The ethics of online behavior is therefore an inseparable component of digital literacy. Critical evaluation of

information, respect for cultural diversity, and awareness of one's digital footprint represent fundamental elements of responsible participation in digital society (Ferrari, 2013).

Cybersecurity and Ethical Dilemmas

Cybersecurity is no longer solely a technical issue but also has a significant ethical dimension. The protection of systems and data often requires monitoring, analyzing user behavior, or processing large amounts of personal data. This creates tension between the demand for security and the right to privacy (Floridi, 2013). Modern approaches emphasize the principle of **"privacy by design,"** meaning that privacy protection should be integrated directly into the design of technological systems (Cavoukian, 2011). Ethical cybersecurity therefore seeks to find a balance between collective protection and individual rights.

Privacy Protection and Digital Rights

Privacy represents a fundamental human right that faces new challenges in the digital environment. Digital technologies enable extensive collection, analysis, and commercialization of personal data. Westin (1967) defined privacy as the ability of an individual to control when, how, and to what extent information about them is communicated to others. In the digital age, this control is becoming increasingly complex.

The European regulatory framework, particularly the **General Data Protection Regulation (GDPR)**, emphasizes principles such as transparency, data minimization, and informed consent (European Parliament and Council, 2016). However, privacy protection is not only a legal obligation but also an ethical responsibility of individuals and organizations.

Ethics in the digital and media space is therefore inseparably connected with **digital identity, online behavior, cybersecurity, and privacy protection**. Digital literacy represents a tool that enables individuals to navigate these dilemmas and act responsibly. These theoretical foundations are also directly relevant for **marketing and media practice**.

Ethical Implications for Marketing and Media Practice

The digital and media environment represents a space where technological innovations intersect with ethical, legal, and social issues. Digital ethics deals with normative principles of behavior in the environment of information technologies, reflecting questions of responsibility, justice, transparency, and the protection of individual dignity (Floridi, 2013). For marketing and media professionals, this framework is of fundamental importance because their activities directly influence the formation of users' digital identities, public opinion, and the information

environment. The professional responsibility of marketing and media practitioners therefore extends beyond the economic dimension of communication.

From the perspective of prevention and ethical responsibility, it is essential that future marketing and media professionals adopt clear professional principles that they will systematically apply in their work. The digital environment is not only a space for effective brand communication but also a social and cultural environment in which the values, attitudes, and behavior of audiences are shaped. Ethical responsibility is therefore not an additional layer of marketing practice but an integral part of it.

Transparency should be a fundamental principle of every marketing communication. Marketing students should recognize that audiences have the right to know when content is advertising, sponsored, or created in collaboration with a particular entity. Hidden advertising, undisclosed influencer campaigns, or misleading headlines may increase reach in the short term, but in the long run they weaken trust in both the brand and the media outlet. Transparency also concerns the processing of personal data—users must understand what data are collected and for what purposes they will be used.

Respect for privacy represents another key pillar of ethical marketing practice. Digital marketing works with extensive data about user behavior, preferences, and purchasing habits. A future professional should consider whether the scope of collected data is proportionate to the campaign's objective and should prioritize data minimization over excessive data collection. The protection of personal data should not be viewed only as a legal obligation but also as an expression of respect for individual autonomy.

Special attention must be paid to content personalization. Digital tools enable extremely precise targeting of advertising, which simultaneously creates a risk of manipulation. Marketing communication should persuade, not manipulate. Students should learn to recognize and reject so-called dark patterns, design elements that intentionally lead users to decisions they would not otherwise make. Ethical personalization means providing relevant content without exploiting the psychological vulnerabilities of audiences.

Marketing and media also play an important role in supporting media literacy. Content should not promote disinformation, stereotypes, or the polarization of society. Future professionals in communication should systematically verify facts, work with reliable sources, and create content that encourages critical thinking. In this way, a brand or media outlet becomes an active contributor to a healthy information environment.

With the increasing use of artificial intelligence and automated systems in marketing, responsibility for their consequences is also growing. Algorithms may unintentionally

reproduce biases or discriminate against certain groups of users. Marketing professionals should therefore not blindly trust technology but critically evaluate its outputs and ensure human oversight of automated processes.

The prevention of polarization and the spread of disinformation is another important task of marketing and media communication. Using fear, anger, or conflict as the primary communication tool may increase engagement in the short term, but in the long term it undermines social trust. Ethical communication should be based on factual accuracy, plurality, and respect for different perspectives.

Building trust should be perceived as a strategic goal for every brand. Ethics is not an obstacle to creativity or competitiveness but rather its stable foundation. Organizations that act transparently, respect privacy, and communicate responsibly build long-term relationships with customers and strengthen their reputational resilience.

For students of marketing and media communication, this implies that professional identity in the digital environment must be built on a combination of professional competence and moral reflection. Every communication decision has social consequences. Responsible content creation is therefore not merely a matter of legal compliance but also an expression of professional integrity and an investment in a trustworthy and sustainable digital society.

Summary

Digital Identity and Online Behavior

Digital identity is a dynamic construct created through a user's interaction with digital platforms (boyd, 2014). Today, marketing communication actively participates in shaping it—through personalized advertising, influencer marketing, and content marketing.

From an ethical perspective, a marketing professional should:

- respect the autonomy of the user and avoid manipulative techniques (e.g., dark patterns),
- transparently label advertising content,
- reflect on the impact of campaigns on the self-perception and psychological well-being of target groups,
- promote cultivated online communication and prevent polarization.

Ribble (2015) emphasizes the importance of a normative framework of behavior in the digital environment. In marketing practice, this means actively supporting responsible communication and establishing ethical standards within internal processes. Preventing risky online behavior also includes promoting media literacy among audiences, which can be achieved through educational content and responsible storytelling (Ferrari, 2013).

Cybersecurity – Responsibility of Organizations and Media

Cybersecurity is not only an issue for IT departments but also for marketing and media practice. The collection and processing of customer data must comply with the principles of "privacy by design" (Cavoukian, 2011).

For marketing professionals, this means:

- minimizing the scope of collected data,
- ensuring protection against misuse,
- transparently communicating the purpose of data processing,
- building trust as a strategic value of the brand.

Floridi (2013) points out that trust is a fundamental condition of the information society. Organizations that ignore the ethical dimension of cybersecurity risk both reputational and legal consequences.

Privacy Protection and Data Use in Marketing

Digital marketing is largely based on data analytics and user profiling. Westin (1967) defined privacy as an individual's control over information about themselves. From this perspective, it is the ethical responsibility of marketing entities to ensure that users do not lose control over their personal data.

The GDPR emphasizes informed consent and transparency (European Parliament and Council, 2016). A marketing professional should therefore:

- communicate data processing in clear and understandable language,
- allow easy opt-out from marketing communication,
- avoid excessive tracking and invasive practices.

An ethical data strategy can also become a competitive advantage, as it strengthens customer trust.

Digital Rights, Algorithms, and Media Responsibility

Digital platforms use algorithms that shape the flow of information and influence public discourse. Research points to the risks of algorithmic bias and the emergence of echo chambers (Floridi et al., 2018).

For media professionals, this means:

- ensuring transparency of editorial and algorithmic processes,
- supporting plurality of opinions,
- avoiding sensationalism and clickbait practices,
- actively combating disinformation.

European digital principles emphasize the protection of fundamental rights and platform responsibility (European Commission, 2022). Media organizations should incorporate these principles into their ethical codes.

Digital Literacy as a Strategic Competence in Marketing

Digital literacy is not only an individual skill but also an organizational competence. The DIGCOMP framework highlights the need for critical and responsible use of technologies (Ferrari, 2013).

Marketing and media professionals should:

- develop the ability to critically evaluate technological tools,
- reflect on the ethical implications of artificial intelligence and automation,
- systematically educate teams in digital ethics.

Belshaw (2014) emphasizes that the ethical element of digital literacy includes the ability to recognize the consequences of one’s digital actions. In marketing practice, this means long-term development of a value-based brand identity.

Conclusion

From the perspective of prevention and ethical responsibility, the following recommendations can be formulated for marketing and media professionals:

1. Transparency – clearly communicate the advertising nature of content and data processing.
2. Respect for privacy – minimize data collection and protect personal information.
3. Ethical personalization – avoid manipulative techniques and dark patterns.
4. Promotion of media literacy – create content that encourages critical thinking.
5. Responsibility for algorithms – reflect on the impact of automated systems.
6. Prevention of polarization and disinformation – support factual accuracy and plurality.
7. Building trust – perceive ethics as a strategic pillar of the brand.

Digital ethics thus becomes an essential component of the professional identity of marketing and media professionals. Responsible content creation is not only a legal obligation but also a moral and reputational investment in the future of digital society.

Zoznam použitej literatúry

BELSHAW, Doug, 2014. The Essential Elements of Digital Literacies. Self-published. ISBN 978-1497400607.

BOYD, danah, 2014. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166310.

CAVOUKIAN, Ann, 2011. Privacy by Design: The 7 Foundational Principles [online]. Toronto: Information and Privacy Commissioner of Ontario. Dostupné na: https://www.privacybydesign.ca/index.php/about-pbd/
[cit. 1. 3. 2026].

ENISA, 2021. Cybersecurity Education and Awareness Guidelines [online]. Heraklion: European Union Agency for Cybersecurity. Dostupné na: https://www.enisa.europa.eu/publications/cybersecurity-education-and-awareness
[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN COMMISSION, 2022. European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles

[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL, 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 (General Data Protection Regulation) [online]. Official Journal of the European Union. L119, 4. 5. 2016, s. 1–88. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj
[cit. 1. 3. 2026].

FERRARI, Anusca, 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-31465-0. Dostupné na: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167
[cit. 1. 3. 2026].

FLORIDI, Luciano, 2013. The Ethics of Information. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199641325.

FLORIDI, Luciano et al., 2018. AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations [online]. Minds and Machines. 2018, roč. 28, č. 4, s. 689–707. DOI 10.1007/s11023-018-9482-5. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
[cit. 1. 3. 2026].

LIVINGSTONE, Sonia, 2014. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites [online]. Communications. 2014, roč. 39, č. 3, s. 283–303. DOI 10.1515/commun-2014-0113. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113
[cit. 1. 3. 2026].

RIBBLE, Mike, 2011. Digital Citizenship in Education. 2. vyd. Eugene (OR): International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564842323.

RIBBLE, Mike, 2015. Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. 3. vyd. Eugene: International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564844556.

RICHARDSON, Janice a MILOVIDOV, Elizabeth, 2019. Digital Citizenship Education Handbook [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8734-5. Dostupné na: https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f [cit. 1. 3. 2026].

SULER, John, 2004. The online disinhibition effect [online]. CyberPsychology & Behavior. 2004, roč. 7, č. 3, s. 321–326. DOI 10.1089/1094931041291295. Dostupné na: https://doi.org/10.1089/1094931041291295 [cit. 1. 3. 2026].

UNESCO, 2018. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Dostupné na: https://uis.unesco.org/en/topic/digital-literacy [cit. 1. 3. 2026].

Etika v digitálnom a mediálnom priestore. Digitálna identita a správanie používateľov online, kyberbezpečnosť a súkromie.

Etické aspekty digitálnej gramotnosti predstavujú integrálnu súčasť širšieho konceptu digitálnych kompetencií a digitálneho bytia. Digitálna gramotnosť dnes neznamená iba technickú schopnosť používať digitálne nástroje, ale zahŕňa aj hodnotové, normatívne a spoločenské dimenzie ich používania.
V nasledujúcom texte budú pojmy digitálna gramotnosť, digitálne občianstvo a digitálna etika chápané ako vzájomne prepojené, no nie totožné kategórie. Digitálna gramotnosť označuje súbor kompetencií potrebných na efektívne používanie digitálnych technológií, digitálne občianstvo rozširuje tento rámec o občiansku a normatívnu rovinu participácie v digitálnom priestore a digitálna etika predstavuje reflexiu morálnych princípov a zodpovednosti spojených s digitálnym konaním.

V súvislosti s digitálnymi kompetenciami sa v odbornej literatúre objavuje pojem digitálneho občianstva (digital citizenship), ktorý označuje súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré umožňujú jednotlivcovi zodpovedne, bezpečne, kriticky a aktívne participovať v digitálnom prostredí a digitálnej spoločnosti.
Ribble (2015) definuje pojem ako „normy vhodného, zodpovedného správania týkajúce sa používania technológií.“ Ďalšie zdroje (Richardson, Milovidov,2019) dopĺňajú túto definíciu o rozmer schopnosti rozpoznať príležitosti a riziká digitálneho sveta a konať eticky, bezpečne a zodpovedne. Ide teda jednoznačne o koncept, ktorý presahuje technické ovládanie technológií a zdôrazňuje etické, právne, sociálne a občianske dimenzie používania digitálnych nástrojov.
Na základe uvedených zdrojov možno digitálne občianstvo vymedziť ako komplexný súbor kompetencií umožňujúcich jednotlivcovi vedome, eticky, bezpečne a aktívne využívať digitálne technológie, rešpektovať práva a povinnosti v online prostredí a participovať na digitálnom verejnom priestore.
Digitálne občianstvo a digitálna gramotnosť sa prekrývajú, no nie sú totožné. Digitálna gramotnosť sa primárne zameriava na schopnosť vyhľadávať, hodnotiť, tvoriť a používať

digitálne informácie. Digitálne občianstvo rozširuje tento rámec o etické, právne, sociálne a demokratické aspekty digitálneho života. Možno teda povedať, že digitálna gramotnosť je jednou zo zložiek digitálneho občianstva.

Ribble (2011, 2015) definuje deväť prvkov digitálneho občianstva, medzi ktoré patria digitálna etiketa, digitálne právo, digitálna bezpečnosť či digitálny prístup. Jeho model zdôrazňuje normatívny rámec správania jednotlivca v digitálnom prostredí a poukazuje na potrebu zodpovedného, bezpečného a rešpektujúceho konania online. Prvky ako digitálne právo a digitálna bezpečnosť priamo korešpondujú s otázkami ochrany údajov, autorských práv a etickej komunikácie.

- Digitálny prístup (Digital Access) - zabezpečenie rovnakého prístupu k digitálnym nástrojom a informáciám pre všetkých; nerovný prístup predstavuje sociálnu nerovnosť v digitálnej spoločnosti.
- Digitálny obchod (Digital Commerce) - pochopenie etických a legálnych pravidiel digitálneho trhu, bezpečné a zodpovedné nakupovanie a obchodovanie online.
- Digitálna komunikácia (Digital Communication) - schopnosť komunikovať efektívne, slušne a rešpektujúco v online prostredí.
- Digitálna gramotnosť (Digital Literacy) - kritické používanie technológií: vyhľadávanie, hodnotenie a tvorba informácií tak, aby to bolo efektívne a eticky zodpovedné.
- Digitálna etiketa (Digital Etiquette) - normy správneho správania voči iným používateľom, rešpekt pri online interakciách.
- Digitálne právo (Digital Law) - vedomosť o zákonných aspektoch digitálneho sveta – autorské práva, ochrana údajov, nelegálne praktiky.
- Digitálne práva a povinnosti (Digital Rights and Responsibilities) - pochopenie práv (napr. súkromie, sloboda prejavu) aj povinností (napr. rešpekt k ostatným) v digitálnom prostredí.
- Digitálne zdravie a pohoda (Digital Health and Wellness) - uvedomovanie si fyzických aj psychologických dopadov používania technológií, prevencia závislosti a stresu.
- Digitálna bezpečnosť (Digital Security) - ochrana zariadení, identity, hesiel, dát a celková digitálna bezpečnosť ako súčasť zodpovedného správania online.

Ribbleho model rozširuje pojem digitálnej gramotnosti tak, že ju nechápe len ako technickú schopnosť používať zariadenia alebo softvér, ale aj ako schopnosť konať eticky, bezpečne a

kriticky v digitálnom prostredí. To znamená, že digitálna gramotnosť nie je len o zručnostiach, ale aj o hodnotách, právach, sociálnych vzťahoch, zodpovednosti a bezpečnosti.

Ďalším východiskom našich úvah je Rámec DIGCOMP (Ferrari, 2013), ktorý predstavuje komplexnú štruktúru digitálnych kompetencií občanov Európskej únie. Hoci je primárne koncipovaný ako opisný model znalostí, zručností a postojov, jeho štruktúra implicitne obsahuje výraznú etickú dimenziu. Ak etiku chápeme ako prierezový princíp digitálneho konania, je nevyhnutné analyzovať konkrétne oblasti, v ktorých sa etické dilemy najvýraznejšie prejavujú – najmä kritické hodnotenie informácií, komunikáciu, ochranu súkromia a zodpovedné technologické rozhodovanie.

Na základe komparácie teoretických prístupov možno identifikovať tieto etické kategórie digitálnej gramotnosti:

1. Kritické hodnotenie informácií (epistemická etika)

Kritické posudzovanie spoľahlivosti zdrojov, rozpoznávanie manipulácie či pochopenie fungovania algoritmov predstavujú formu epistemickej zodpovednosti. Digitálne gramotný jednotlivec nenesie zodpovednosť len za vyhľadávanie informácií, ale aj za ich validáciu a zodpovedné šírenie. Táto rovina priamo súvisí s problematikou dezinformácií a mediálnej etiky.

2. Rešpektovanie sociálnych noriem a kultúrnej diverzity (komunikačná etika)

Najexplicitnejšie etické prvky sa nachádzajú v oblasti Komunikácia, najmä v kompetenciách netiketa, manažovanie digitálnej identity. Tieto kompetencie zahŕňajú rešpektovanie pravidiel online správania, kultúrnu citlivosť, ochranu digitálnej reputácie, ako aj uvedomovanie si dôsledkov vlastného konania v digitálnom priestore. Etika sa tu prejavuje ako zodpovednosť voči iným používateľom, prevencia kyberšikany a schopnosť participovať na digitálnej spoločnosti kultivovaným spôsobom.

3. Rešpektovanie duševného vlastníctva (právno-etická rovina),

Digitálna gramotnosť zahŕňa porozumenie duševnému vlastníctvu, licenčným podmienkam a zodpovednosti za publikovaný obsah. Ide o kľúčový aspekt akademickej integrity, ochrany autorských práv a etiky digitálnej produkcie.

4. Ochrana súkromia a identity (etika bezpečnosti)

Obsahuje výraznú etickú rovinu prostredníctvom ochrany osobných údajov, digitálnej identity a zdravia, vstupujú do oblasti morálnej zodpovednosti voči sebe aj iným. Ochrana súkromia sa tu chápe ako základné právo a zároveň povinnosť rešpektovať súkromie druhých.

5. Zodpovedné technologické konanie a sebareflexia

Schopnosť reflektovať vlastné limity a systematicky rozvíjať digitálne kompetencie predstavuje formu profesionálnej a občianskej zodpovednosti v digitálnej spoločnosti.
Etika v rámci DIGCOMP nie je chápaná ako normatívny kódex správania, ale ako súbor kompetencií, ktoré umožňujú jednotlivcovi konať informovane, kriticky a zodpovedne v digitálnom prostredí. Tento prístup zodpovedá modernému chápaniu digitálnej gramotnosti ako komplexnej sociálno-technickej kompetencie.

Belshaw (2014) identifikuje osem prvkov digitálnych gramotností, pričom explicitne uvádza etický a kritický prvok. Etická dimenzia sa týka pochopenia dôsledkov digitálneho konania, rešpektovania kultúrneho kontextu a zodpovednosti za online interakcie.

Komparáciou uvedených prístupov možno identifikovať spoločné tematické jadrá. Napriek rozdielnej terminológii sa jednotlivé rámce zhodujú v tom, že etická dimenzia digitálnej gramotnosti zahŕňa:

- **ochrana súkromia a bezpečnosť údajov,**
- **rešpektovanie právnych a autorských noriem,**
- **normy správania v online komunikácii,**
- **kritické hodnotenie informácií,**
- **uvedomovanie si dôsledkov digitálneho konania,**
- **rovnosť prístupu a inklúziu.**

Etické aspekty digitálnej gramotnosti nemožno redukovať na izolovanú kompetenciu; ide o prierezovú dimenziu všetkých digitálnych činností jednotlivca. Na základe analýzy vybraných teoretických rámcov bol navrhnutý šesťkategóriový model, ktorý systematizuje základné oblasti etického konania v digitálnom prostredí: ochrana súkromia, rešpektovanie duševného vlastníctva, etická komunikácia, kritická práca s informáciami, digitálna zodpovednosť a digitálna inklúzia.

K ďalším úvahám je potrebné vymedzenie ďalších základných pojmov, ako digitálne identita a online správanie, kyberbezpečnosť a online správanie, ochrana súkromia a etické dilemy.

Digitálna identita a online správanie

Digitálna identita predstavuje súbor údajov, reprezentácií a interakcií, prostredníctvom ktorých je jednotlivec prezentovaný v online priestore. Táto identita nie je statická, ale je dynamicky konštruovaná prostredníctvom komunikácie, zdieľania obsahu a digitálnej participácie (Boyd, 2014). Online správanie jednotlivca tak priamo ovplyvňuje jeho reputáciu, sociálne väzby aj profesionálne príležitosti. Ribble (2015) zdôrazňuje, že digitálne občianstvo zahŕňa normy vhodného a zodpovedného správania pri používaní technológií. Digitálna komunikácia by mala byť založená na rešpekte, empatii a vedomí dôsledkov vlastného konania. Anonymita a fyzická vzdialenosť v online priestore však môžu viesť k tzv. online disinhibition effect, ktorý zvyšuje riziko agresívneho či neetického správania (Suler, 2004). Etika online správania je preto neoddeliteľnou súčasťou digitálnej gramotnosti. Kritické hodnotenie informácií, rešpektovanie kultúrnej diverzity a uvedomovanie si vlastnej digitálnej stopy predstavujú základné prvky zodpovednej participácie v digitálnej spoločnosti (Ferrari, 2013).

Kyberbezpečnosť a etické dilemy

Kyberbezpečnosť už nie je výlučne technickou otázkou, ale má výrazný etický rozmer. Ochrana systémov a dát si často vyžaduje monitorovanie, analýzu správania používateľov či spracovanie veľkého množstva osobných údajov. To vyvoláva napätie medzi požiadavkou bezpečnosti a právom na súkromie (Floridi, 2013). Moderné prístupy zdôrazňujú potrebu „privacy by design“, teda zabudovania ochrany súkromia priamo do návrhu technologických systémov (Cavoukian, 2011). Etická kyberbezpečnosť sa tak snaží nájsť rovnováhu medzi kolektívnou ochranou a individuálnymi právami.

Ochrana súkromia a digitálne práva

Súkromie predstavuje základné ľudské právo, ktoré je v digitálnom prostredí vystavené novým výzvam. Digitálne technológie umožňujú rozsiahly zber, analýzu a komercializáciu osobných údajov. Westin (1967) definoval súkromie ako schopnosť jednotlivca kontrolovať, kedy, ako a v akej miere sú informácie o ňom komunikované iným. V digitálnom veku sa táto kontrola stáva čoraz komplexnejšou.

Európsky regulačný rámec, najmä všeobecné nariadenie o ochrane údajov (GDPR), zdôrazňuje princípy transparentnosti, minimalizácie údajov a informovaného súhlasu (European

Parliament and Council, 2016). Ochrana súkromia však nie je len právnou povinnosťou, ale aj etickou zodpovednosťou jednotlivcov a organizácií.

Etika v digitálnom a mediálnom priestore je teda neoddeliteľne spätá s digitálnou identitou, online správaním, kyberbezpečnosťou a ochranou súkromia. Digitálna gramotnosť predstavuje nástroj, ktorý umožňuje jednotlivcovi orientovať sa v týchto dilematických situáciách a konať zodpovedne. Tieto teoretické východiská majú priamu relevanciu aj pre marketingovú a mediálnu prax.

Etické implikácie pre marketingovú a mediálnu prax

Digitálny a mediálny priestor predstavuje prostredie, v ktorom sa technologické inovácie prelínajú s etickými, právnymi a spoločenskými otázkami. Digitálna etika sa zaoberá normatívnymi princípmi správania v prostredí informačných technológií, pričom reflektuje otázky zodpovednosti, spravodlivosti, transparentnosti a ochrany dôstojnosti jednotlivca (Floridi, 2013). Pre marketingových a mediálnych pracovníkov má tento rámec zásadný význam, pretože ich činnosť priamo ovplyvňuje formovanie digitálnej identity používateľov, verejnej mienky aj informačného prostredia. Profesionálna zodpovednosť marketingových a mediálnych pracovníkov preto presahuje ekonomický rozmer komunikácie.

Z hľadiska prevencie a etickej zodpovednosti je potrebné, aby si budúci marketingoví a mediálni pracovníci osvojili jasné profesionálne zásady, ktoré budú systematicky uplatňovať vo svojej tvorbe. Digitálne prostredie totiž nepredstavuje iba priestor pre efektívnu komunikáciu značiek, ale aj sociálny a kultúrny priestor, v ktorom sa formujú hodnoty, postoje a správanie publika. Etická zodpovednosť preto nie je nadstavbou marketingovej praxe, ale jej integrálnou súčasťou.

Transparentnosť by mala byť základným princípom každej marketingovej komunikácie. Študenti marketingu by si mali uvedomiť, že publikum má právo vedieť, kedy je obsah reklamný, sponzorovaný alebo vytvorený v spolupráci s konkrétnym subjektom. Skrytá reklama, neoznačené influencer kampane alebo zavádzajúce titulky môžu síce krátkodobo zvýšiť dosah, no dlhodobo oslabujú dôveru v značku aj médium. Transparentnosť sa týka aj spracovania osobných údajov – používateľ musí rozumieť tomu, aké údaje sa zbierajú a na aký účel budú použité.

Rešpekt k súkromiu predstavuje ďalší zásadný pilier etickej marketingovej praxe. V digitálnom marketingu sa pracuje s rozsiahlymi dátami o správaní používateľov, ich preferenciách či nákupných zvyklostiach. Budúci profesionál by mal uvažovať o tom, či je rozsah zbieraných údajov primeraný cieľu kampane, a mal by uprednostňovať minimalizáciu dát pred ich nadmerným zhromažďovaním. Ochrana osobných údajov by nemala byť vnímaná len ako právna povinnosť, ale ako prejav rešpektu voči autonómii jednotlivca.

Osobitnú pozornosť si vyžaduje personalizácia obsahu. Digitálne nástroje umožňujú veľmi presné zacielenie reklamy, čo však zároveň vytvára riziko manipulácie. Marketingová komunikácia by mala presviedčať, nie manipulovať. Študenti by sa mali naučiť rozpoznávať a odmietať tzv. dark patterns, teda dizajnové prvky, ktoré používateľa zámerne vedú k rozhodnutiam, ktoré by inak neurobil. Etická personalizácia znamená poskytovať relevantný obsah bez zneužívania psychologických slabín publika.

Marketing a médiá zohrávajú významnú úlohu aj pri podpore mediálnej gramotnosti. Obsah by nemal podporovať dezinformácie, stereotypy alebo polarizáciu spoločnosti. Budúci pracovníci v oblasti komunikácie by mali systematicky overovať fakty, pracovať so spoľahlivými zdrojmi a vytvárať obsah, ktorý podporuje kritické myslenie. Týmto spôsobom sa značka alebo médium stáva aktívnym prispievateľom k zdravému informačnému prostrediu.

S narastajúcim využívaním umelej inteligencie a automatizovaných systémov v marketingu rastie aj zodpovednosť za ich dôsledky. Algoritmy môžu neúmyselne reprodukovať predsudky alebo diskriminovať určité skupiny používateľov. Marketingový profesionál by preto nemal slepo dôverovať technológii, ale mal by kriticky hodnotiť jej výstupy a zabezpečiť ľudský dohľad nad automatizovanými procesmi.

Prevencia polarizácie a šírenia dezinformácií je ďalšou dôležitou úlohou marketingovej a mediálnej komunikácie. Využívanie strachu, hnevu alebo konfliktu ako hlavného komunikačného nástroja môže krátkodobo zvýšiť angažovanosť, no z dlhodobého hľadiska poškodzuje spoločenskú dôveru. Etická komunikácia by mala byť založená na faktickosti, pluralite a rešpekte k rôznym perspektívam.

Budovanie dôvery by malo byť vnímané ako strategický cieľ každej značky. Etika nie je prekážkou kreativity ani konkurencieschopnosti, ale jej stabilným základom. Organizácie, ktoré konajú transparentne, rešpektujú súkromie a komunikujú zodpovedne, si vytvárajú dlhodobé vzťahy so zákazníkmi a posilňujú svoju reputačnú odolnosť.

Pre študentov marketingovej a mediálnej komunikácie z toho vyplýva, že profesionálna identita v digitálnom prostredí musí byť postavená na kombinácii odborných kompetencií a morálnej reflexie. Každé komunikačné rozhodnutie má spoločenské dôsledky. Zodpovedná tvorba obsahu preto nie je iba otázkou právnych noriem, ale prejavom profesionálnej integrity a investíciou do dôveryhodnej a udržateľnej digitálnej spoločnosti.

Zhrnutie

Digitálna identita a online správanie

Digitálna identita je dynamický konštrukt, ktorý vzniká interakciou používateľa s digitálnymi platformami (boyd, 2014). Marketingová komunikácia dnes aktívne vstupuje do procesu jej formovania – prostredníctvom personalizovanej reklamy, influencer marketingu či obsahového marketingu.

Z etického hľadiska by marketingový pracovník mal:

- rešpektovať autonómiu používateľa a vyhýbať sa manipulatívnym technikám (napr. dark patterns),
- transparentne označovať reklamný obsah,
- reflektovať dopad kampaní na sebavnímanie a psychickú pohodu cieľových skupín,
- podporovať kultivovanú online komunikáciu a predchádzať polarizácii.

Ribble (2015) zdôrazňuje význam normatívneho rámca správania v digitálnom prostredí. V marketingovej praxi to znamená aktívne podporovať zodpovednú komunikáciu a nastavovať etické štandardy interných procesov. Prevencia rizikového online správania zahŕňa aj podporu mediálnej gramotnosti publika, čo je možné realizovať prostredníctvom edukatívneho obsahu a zodpovedného storytellingu (Ferrari, 2013).

Kyberbezpečnosť – zodpovednosť organizácií a médií

Kyberbezpečnosť nie je len otázkou IT oddelení, ale aj marketingovej a mediálnej praxe. Zber a spracovanie dát o zákazníkoch musí byť v súlade s princípmi „privacy by design“ (Cavoukian, 2011).

Pre marketingových pracovníkov to znamená:

- minimalizovať rozsah zbieraných údajov,
- zabezpečiť ich ochranu pred zneužitím,
- transparentne komunikovať účel spracovania dát,

- budovať dôveru ako strategickú hodnotu značky.

Floridi (2013) upozorňuje, že dôvera je základnou podmienkou informačnej spoločnosti. Organizácie, ktoré ignorujú etický rozmer kyberbezpečnosti, riskujú reputačné aj právne dôsledky.

Ochrana súkromia a práca s dátami v marketingu

Digitálny marketing je do veľkej miery založený na dátovej analytike a profilovaní používateľov. Westin (1967) definoval súkromie ako kontrolu jednotlivca nad informáciami o sebe. Z tohto pohľadu je etickou povinnosťou marketingových subjektov zabezpečiť, aby používateľ nestratil kontrolu nad svojimi údajmi.

GDPR kladie dôraz na informovaný súhlas a transparentnosť (European Parliament and Council, 2016). Marketingový pracovník by mal:

- komunikovať spracovanie údajov zrozumiteľným jazykom,
- umožniť jednoduché odhlásenie z marketingovej komunikácie,
- vyhýbať sa nadmernému sledovaniu a invazívnym praktikám.

Etická dátová stratégia môže byť zároveň konkurenčnou výhodou, pretože posilňuje dôveru zákazníkov.

Digitálne práva, algoritmy a mediálna zodpovednosť

Digitálne platformy využívajú algoritmy, ktoré formujú tok informácií a ovplyvňujú verejnú diskusiu. Výskumy poukazujú na riziko algoritmickej zaujatosti a vzniku tzv. echo chambers (Floridi et al., 2018).

Pre mediálnych pracovníkov to znamená:

- zabezpečiť transparentnosť redakčných a algoritmických procesov,
- podporovať pluralitu názorov,
- vyhýbať sa senzacionalizmu a clickbaitovým praktikám,
- aktívne bojovať proti dezinformáciám.

Európske digitálne princípy zdôrazňujú ochranu základných práv a zodpovednosť platforiem (European Commission, 2022). Mediálne organizácie by mali tieto princípy implementovať do svojich etických kódexov.

Digitálna gramotnosť ako strategická kompetencia marketingu

Digitálna gramotnosť nie je len individuálnou zručnosťou, ale aj organizačnou kompetenciou. Rámec DIGCOMP poukazuje na potrebu kritického a zodpovedného používania technológií (Ferrari, 2013).

Marketingoví a mediálni pracovníci by mali:

- rozvíjať schopnosť kriticky hodnotiť technologické nástroje,
- reflektovať etické dôsledky využívania umelej inteligencie a automatizácie,
- systematicky vzdelávať tímy v oblasti digitálnej etiky.

Belshaw (2014) zdôrazňuje, že etický prvok digitálnej gramotnosti zahŕňa schopnosť uvedomiť si dôsledky vlastného digitálneho konania. V marketingovej praxi to znamená dlhodobé budovanie hodnotovo ukotvenej značky.

Záver

Z hľadiska prevencie a etickej zodpovednosti možno formulovať tieto odporúčania pre marketingových a mediálnych pracovníkov:

1. Transparentnosť – jasne komunikovať reklamný charakter obsahu a spracovanie údajov.
2. Rešpekt k súkromiu – minimalizovať zber dát a chrániť osobné informácie.
3. Etická personalizácia – vyhýbať sa manipulatívnym technikám a dark patterns.
4. Podpora mediálnej gramotnosti – vytvárať obsah, ktorý podporuje kritické myslenie.
5. Zodpovednosť za algoritmy – reflektovať dopad automatizovaných systémov.
6. Prevencia polarizácie a dezinformácií – podporovať faktickosť a pluralitu.
7. Budovanie dôvery – vnímať etiku ako strategický pilier značky.

Digitálna etika sa tak stáva nevyhnutnou súčasťou profesionálnej identity marketingových a mediálnych pracovníkov. Zodpovedná tvorba obsahu nie je len právnou povinnosťou, ale aj morálnou a reputačnou investíciou do budúcnosti digitálnej spoločnosti.

Zoznam použitej literatúry

BELSHAW, Doug, 2014. The Essential Elements of Digital Literacies. Self-published. ISBN 978-1497400607.

BOYD, danah, 2014. It’s Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166310.

CAVOUKIAN, Ann, 2011. Privacy by Design: The 7 Foundational Principles [online]. Toronto: Information and Privacy Commissioner of Ontario. Dostupné na: https://www.privacybydesign.ca/index.php/about-pbd/
[cit. 1. 3. 2026].

ENISA, 2021. Cybersecurity Education and Awareness Guidelines [online]. Heraklion: European Union Agency for Cybersecurity. Dostupné na: https://www.enisa.europa.eu/publications/cybersecurity-education-and-awareness
[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN COMMISSION, 2022. European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles
[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL, 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 (General Data Protection Regulation) [online]. Official Journal of the European Union. L119, 4. 5. 2016, s. 1–88. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj
[cit. 1. 3. 2026].

FERRARI, Anusca, 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-31465-0. Dostupné na: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167
[cit. 1. 3. 2026].

FLORIDI, Luciano, 2013. The Ethics of Information. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199641325.

FLORIDI, Luciano et al., 2018. AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations [online]. Minds and Machines. 2018, roč. 28, č. 4, s. 689–707. DOI 10.1007/s11023-018-9482-5. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
[cit. 1. 3. 2026].

LIVINGSTONE, Sonia, 2014. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites [online]. Communications. 2014, roč. 39, č. 3, s. 283–303. DOI 10.1515/commun-2014-0113. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113
[cit. 1. 3. 2026].

RIBBLE, Mike, 2011. Digital Citizenship in Education. 2. vyd. Eugene (OR): International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564842323.

RIBBLE, Mike, 2015. Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. 3. vyd. Eugene: International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564844556.

RICHARDSON, Janice a MILOVIDOV, Elizabeth, 2019. Digital Citizenship Education Handbook [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8734-5. Dostupné na: https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f
[cit. 1. 3. 2026].

SULER, John, 2004. The online disinhibition effect [online]. CyberPsychology & Behavior. 2004, roč. 7, č. 3, s. 321–326. DOI 10.1089/1094931041291295. Dostupné na: https://doi.org/10.1089/1094931041291295
[cit. 1. 3. 2026].

UNESCO, 2018. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Dostupné na: https://uis.unesco.org/en/topic/digital-literacy
[cit. 1. 3. 2026].

Etika v digitálním a mediálním prostoru. Digitální identita a chování uživatelů online, kyberbezpečnost a soukromí.

Etické aspekty digitální gramotnosti představují integrální součást širšího konceptu digitálních kompetencí a digitální existence. Digitální gramotnost dnes neznamená pouze technickou schopnost používat digitální nástroje, ale zahrnuje také hodnotové, normativní a společenské dimenze jejich využívání.

V následujícím textu budou pojmy digitální gramotnost, digitální občanství a digitální etika chápány jako vzájemně propojené, nikoli však totožné kategorie. Digitální gramotnost označuje soubor kompetencí potřebných k efektivnímu využívání digitálních technologií, digitální občanství rozšiřuje tento rámec o občanskou a normativní rovinu participace v digitálním prostoru a digitální etika představuje reflexi morálních principů a odpovědnosti spojených s digitálním jednáním.

V souvislosti s digitálními kompetencemi se v odborné literatuře objevuje pojem digitálního občanství (digital citizenship), který označuje soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, jež umožňují jednotlivci odpovědně, bezpečně, kriticky a aktivně participovat v digitálním prostředí a digitální společnosti.

Ribble (2015) definuje tento pojem jako „normy vhodného, odpovědného chování týkající se používání technologií“. Další zdroje (Richardson, Milovidov, 2019) tuto definici doplňují o schopnost rozpoznat příležitosti a rizika digitálního světa a jednat eticky, bezpečně a odpovědně. Jedná se tedy o koncept, který jednoznačně přesahuje technické ovládání technologií a zdůrazňuje etické, právní, sociální a občanské dimenze využívání digitálních nástrojů.

Na základě uvedených zdrojů lze digitální občanství vymezit jako komplexní soubor kompetencí umožňujících jednotlivci vědomě, eticky, bezpečně a aktivně využívat digitální

technologie, respektovat práva a povinnosti v online prostředí a participovat na digitálním veřejném prostoru.

Digitální občanství a digitální gramotnost se překrývají, avšak nejsou totožné. Digitální gramotnost se primárně zaměřuje na schopnost vyhledávat, hodnotit, vytvářet a využívat digitální informace. Digitální občanství tento rámec rozšiřuje o etické, právní, sociální a demokratické aspekty digitálního života. Lze tedy říci, že digitální gramotnost je jednou ze složek digitálního občanství.

Ribble (2011, 2015) definuje devět prvků digitálního občanství, mezi které patří digitální etiketa, digitální právo, digitální bezpečnost či digitální přístup. Jeho model zdůrazňuje normativní rámec chování jednotlivce v digitálním prostředí a poukazuje na potřebu odpovědného, bezpečného a respektujícího jednání online. Prvky jako digitální právo a digitální bezpečnost přímo souvisejí s otázkami ochrany dat, autorských práv a etické komunikace.

Digitální přístup (Digital Access) – zajištění rovného přístupu k digitálním nástrojům a informacím pro všechny; nerovný přístup představuje sociální nerovnost v digitální společnosti.
Digitální obchod (Digital Commerce) – pochopení etických a právních pravidel digitálního trhu, bezpečné a odpovědné nakupování a obchodování online.
Digitální komunikace (Digital Communication) – schopnost komunikovat efektivně, slušně a s respektem v online prostředí.
Digitální gramotnost (Digital Literacy) – kritické používání technologií: vyhledávání, hodnocení a tvorba informací tak, aby to bylo efektivní a eticky odpovědné.
Digitální etiketa (Digital Etiquette) – normy správného chování vůči ostatním uživatelům, respekt při online interakcích.
Digitální právo (Digital Law) – znalost právních aspektů digitálního světa – autorská práva, ochrana dat, nelegální praktiky.
Digitální práva a povinnosti (Digital Rights and Responsibilities) – pochopení práv (např. soukromí, svoboda projevu) i povinností (např. respekt k ostatním) v digitálním prostředí.
Digitální zdraví a pohoda (Digital Health and Wellness) – uvědomění si fyzických i psychologických dopadů používání technologií, prevence závislosti a stresu.
Digitální bezpečnost (Digital Security) – ochrana zařízení, identity, hesel, dat a celková digitální bezpečnost jako součást odpovědného chování online.

Ribbleho model rozšiřuje pojem digitální gramotnosti tak, že ji nechápe pouze jako technickou schopnost používat zařízení či software, ale také jako schopnost jednat eticky, bezpečně a kriticky v digitálním prostředí. To znamená, že digitální gramotnost není jen o dovednostech, ale také o hodnotách, právech, sociálních vztazích, odpovědnosti a bezpečnosti.

Dalším východiskem našich úvah je rámec DIGCOMP (Ferrari, 2013), který představuje komplexní strukturu digitálních kompetencí občanů Evropské unie. Ačkoli je primárně koncipován jako popisný model znalostí, dovedností a postojů, jeho struktura implicitně obsahuje výraznou etickou dimenzi. Pokud etiku chápeme jako průřezový princip digitálního jednání, je nezbytné analyzovat konkrétní oblasti, v nichž se etické dilemata nejvýrazněji projevují – zejména kritické hodnocení informací, komunikaci, ochranu soukromí a odpovědné technologické rozhodování.

Na základě komparace teoretických přístupů lze identifikovat tyto etické kategorie digitální gramotnosti:

1. Kritické hodnocení informací (epistemická etika)
Kritické posuzování spolehlivosti zdrojů, rozpoznávání manipulace či pochopení fungování algoritmů představují formu epistemické odpovědnosti. Digitálně gramotný jedinec nenese odpovědnost pouze za vyhledávání informací, ale také za jejich validaci a odpovědné šíření.

2. Respektování sociálních norem a kulturní diverzity (komunikační etika)
Nejvýraznější etické prvky se nacházejí v oblasti komunikace, zejména v kompetencích netikety a správy digitální identity.

3. Respektování duševního vlastnictví (právně-etická rovina)
Digitální gramotnost zahrnuje porozumění duševnímu vlastnictví, licenčním podmínkám a odpovědnosti za publikovaný obsah.

4. Ochrana soukromí a identity (etika bezpečnosti)
Zahrnuje ochranu osobních údajů, digitální identity a zdraví jako součást morální odpovědnosti vůči sobě i ostatním.

5. Odpovědné technologické jednání a sebereflexe
Schopnost reflektovat vlastní limity a systematicky rozvíjet digitální kompetence představuje formu profesní i občanské odpovědnosti v digitální společnosti.

Etika v rámci DIGCOMP není chápána jako normativní kodex chování, ale jako soubor kompetencí umožňujících jedinci jednat informovaně, kriticky a odpovědně v digitálním prostředí.

Belshaw (2014) identifikuje osm prvků digitálních gramotností, přičemž explicitně uvádí etický a kritický prvek. Etická dimenze se týká pochopení důsledků digitálního jednání, respektování kulturního kontextu a odpovědnosti za online interakce.

Komparací uvedených přístupů lze identifikovat společná tematická jádra. Navzdory rozdílné terminologii se jednotlivé rámce shodují v tom, že etická dimenze digitální gramotnosti zahrnuje:

- ochranu soukromí a bezpečnost dat,
- respektování právních a autorských norem,
- normy chování v online komunikaci,
- kritické hodnocení informací,
- uvědomování si důsledků digitálního jednání,
- rovnost přístupu a inkluzi.

Etické aspekty digitální gramotnosti nelze redukovat na izolovanou kompetenci; jedná se o průřezovou dimenzi všech digitálních činností jednotlivce. Na základě analýzy byl navržen šestikategoriální model, který systematizuje základní oblasti etického jednání v digitálním prostředí: ochrana soukromí, respektování duševního vlastnictví, etická komunikace, kritická práce s informacemi, digitální odpovědnost a digitální inkluze.

Pro další úvahy je také nutné vymezit další základní pojmy, jako digitální identita a online chování, kyberbezpečnost, ochrana soukromí a etická dilemata.

Digitální identita a online chování

Digitální identita představuje soubor údajů, reprezentací a interakcí, prostřednictvím nichž je jedinec prezentován v online prostoru. Tato identita není statická, ale je dynamicky konstruována prostřednictvím komunikace, sdílení obsahu a digitální participace (Boyd, 2014). Online chování jednotlivce tak přímo ovlivňuje jeho reputaci, sociální vazby i profesní příležitosti. Ribble (2015) zdůrazňuje, že digitální občanství zahrnuje normy vhodného a odpovědného chování při používání technologií. Digitální komunikace by měla být založena na respektu, empatii a vědomí důsledků vlastního jednání. Anonymita a fyzická vzdálenost v

online prostoru však mohou vést k tzv. online disinhibition effect, který zvyšuje riziko agresivního či neetického chování (Suler, 2004). Etika online chování je proto neoddělitelnou součástí digitální gramotnosti. Kritické hodnocení informací, respektování kulturní diverzity a uvědomování si vlastní digitální stopy představují základní prvky odpovědné participace v digitální společnosti (Ferrari, 2013).

Kyberbezpečnost a etická dilemata

Kyberbezpečnost již není výlučně technickou otázkou, ale má výrazný etický rozměr. Ochrana systémů a dat často vyžaduje monitorování, analýzu chování uživatelů či zpracování velkého množství osobních údajů. To vyvolává napětí mezi požadavkem bezpečnosti a právem na soukromí (Floridi, 2013). Moderní přístupy zdůrazňují potřebu „privacy by design“, tedy zabudování ochrany soukromí přímo do návrhu technologických systémů (Cavoukian, 2011). Etická kyberbezpečnost se tak snaží najít rovnováhu mezi kolektivní ochranou a individuálními právy.

Ochrana soukromí a digitální práva

Soukromí představuje základní lidské právo, které je v digitálním prostředí vystaveno novým výzvám. Digitální technologie umožňují rozsáhlý sběr, analýzu a komercializaci osobních údajů. Westin (1967) definoval soukromí jako schopnost jednotlivce kontrolovat, kdy, jak a v jaké míře jsou informace o něm sdíleny s ostatními. V digitálním věku se tato kontrola stává stále komplexnější.

Evropský regulační rámec, zejména obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), zdůrazňuje principy transparentnosti, minimalizace dat a informovaného souhlasu (European Parliament and Council, 2016). Ochrana soukromí však není pouze právní povinností, ale také etickou odpovědností jednotlivců a organizací.

Etika v digitálním a mediálním prostoru je tedy neoddělitelně spjata s digitální identitou, online chováním, kyberbezpečností a ochranou soukromí. Digitální gramotnost představuje nástroj, který umožňuje jednotlivci orientovat se v těchto dilematických situacích a jednat odpovědně. Tato teoretická východiska mají přímou relevanci i pro marketingovou a mediální praxi.

Etické implikace pro marketingovou a mediální praxi

Digitální a mediální prostor představuje prostředí, v němž se technologické inovace prolínají s etickými, právními a společenskými otázkami. Digitální etika se zabývá normativními

principy chování v prostředí informačních technologií a reflektuje otázky odpovědnosti, spravedlnosti, transparentnosti a ochrany důstojnosti jednotlivce (Floridi, 2013). Pro marketingové a mediální pracovníky má tento rámec zásadní význam, protože jejich činnost přímo ovlivňuje formování digitální identity uživatelů, veřejného mínění i informačního prostředí. Profesní odpovědnost marketingových a mediálních pracovníků proto přesahuje ekonomický rozměr komunikace.

Z hlediska prevence a etické odpovědnosti je nutné, aby si budoucí marketingoví a mediální pracovníci osvojili jasné profesní zásady, které budou systematicky uplatňovat ve své tvorbě. Digitální prostředí totiž nepředstavuje pouze prostor pro efektivní komunikaci značek, ale také sociální a kulturní prostor, v němž se formují hodnoty, postoje a chování publika. Etická odpovědnost proto není nadstavbou marketingové praxe, ale její integrální součástí.

Transparentnost by měla být základním principem každé marketingové komunikace. Studenti marketingu by si měli uvědomit, že publikum má právo vědět, kdy je obsah reklamní, sponzorovaný nebo vytvořený ve spolupráci s konkrétním subjektem. Skrytá reklama, neoznačené influencer kampaně nebo zavádějící titulky mohou sice krátkodobě zvýšit dosah, ale dlouhodobě oslabují důvěru ve značku i médium. Transparentnost se týká také zpracování osobních údajů – uživatel musí rozumět tomu, jaké údaje jsou sbírány a za jakým účelem budou použity.

Respekt k soukromí představuje další zásadní pilíř etické marketingové praxe. V digitálním marketingu se pracuje s rozsáhlými daty o chování uživatelů, jejich preferencích či nákupních zvyklostech. Budoucí profesionál by měl zvažovat, zda je rozsah sbíraných údajů přiměřený cíli kampaně, a měl by upřednostňovat minimalizaci dat před jejich nadměrným shromažďováním. Ochrana osobních údajů by neměla být vnímána pouze jako právní povinnost, ale jako projev respektu k autonomii jednotlivce.

Zvláštní pozornost si vyžaduje personalizace obsahu. Digitální nástroje umožňují velmi přesné cílení reklamy, což však zároveň vytváří riziko manipulace. Marketingová komunikace by měla přesvědčovat, nikoli manipulovat. Studenti by se měli naučit rozpoznávat a odmítat tzv. dark patterns, tedy designové prvky, které uživatele záměrně vedou k rozhodnutím, jež by jinak neučinil. Etická personalizace znamená poskytovat relevantní obsah bez zneužívání psychologických slabin publika.

Marketing a média hrají významnou roli také při podpoře mediální gramotnosti. Obsah by neměl podporovat dezinformace, stereotypy ani polarizaci společnosti. Budoucí pracovníci v oblasti komunikace by měli systematicky ověřovat fakta, pracovat se spolehlivými zdroji a vytvářet obsah, který podporuje kritické myšlení. Tímto způsobem se značka nebo médium stává aktivním přispěvatelem ke zdravému informačnímu prostředí.

S rostoucím využíváním umělé inteligence a automatizovaných systémů v marketingu roste i odpovědnost za jejich důsledky. Algoritmy mohou neúmyslně reprodukovat předsudky nebo diskriminovat určité skupiny uživatelů. Marketingový profesionál by proto neměl slepě důvěřovat technologii, ale měl by kriticky hodnotit její výstupy a zajistit lidský dohled nad automatizovanými procesy.

Prevence polarizace a šíření dezinformací je další důležitou úlohou marketingové a mediální komunikace. Využívání strachu, hněvu nebo konfliktu jako hlavního komunikačního nástroje může krátkodobě zvýšit angažovanost, ale z dlouhodobého hlediska poškozuje společenskou důvěru. Etická komunikace by měla být založena na faktičnosti, pluralitě a respektu k různým perspektivám.

Budování důvěry by mělo být vnímáno jako strategický cíl každé značky. Etika není překážkou kreativity ani konkurenceschopnosti, ale jejím stabilním základem. Organizace, které jednají transparentně, respektují soukromí a komunikují odpovědně, si vytvářejí dlouhodobé vztahy se zákazníky a posilují svou reputační odolnost.

Pro studenty marketingové a mediální komunikace z toho vyplývá, že profesní identita v digitálním prostředí musí být postavena na kombinaci odborných kompetencí a morální reflexe. Každé komunikační rozhodnutí má společenské důsledky. Odpovědná tvorba obsahu proto není pouze otázkou právních norem, ale projevem profesní integrity a investicí do důvěryhodné a udržitelné digitální společnosti.

Shrnutí

Digitální identita a online chování

Digitální identita je dynamický konstrukt, který vzniká interakcí uživatele s digitálními platformami (boyd, 2014). Marketingová komunikace dnes aktivně vstupuje do procesu jejího formování – prostřednictvím personalizované reklamy, influencer marketingu či content marketingu.

Z etického hlediska by marketingový pracovník měl:

- respektovat autonomii uživatele a vyhýbat se manipulativním technikám (např. dark patterns),
- transparentně označovat reklamní obsah,
- reflektovat dopad kampaní na sebepojetí a psychickou pohodu cílových skupin,
- podporovat kultivovanou online komunikaci a předcházet polarizaci.

Ribble (2015) zdůrazňuje význam normativního rámce chování v digitálním prostředí. V marketingové praxi to znamená aktivně podporovat odpovědnou komunikaci a nastavovat etické standardy interních procesů. Prevence rizikového online chování zahrnuje také podporu mediální gramotnosti publika, což lze realizovat prostřednictvím edukativního obsahu a odpovědného storytellingu (Ferrari, 2013).

Kyberbezpečnost – odpovědnost organizací a médií

Kyberbezpečnost není pouze otázkou IT oddělení, ale také marketingové a mediální praxe. Sběr a zpracování dat o zákaznících musí být v souladu s principy „privacy by design“ (Cavoukian, 2011).

Pro marketingové pracovníky to znamená:

- minimalizovat rozsah sbíraných údajů,
- zajistit jejich ochranu před zneužitím,
- transparentně komunikovat účel zpracování dat,
- budovat důvěru jako strategickou hodnotu značky.

Floridi (2013) upozorňuje, že důvěra je základní podmínkou informační společnosti. Organizace, které ignorují etický rozměr kyberbezpečnosti, riskují reputační i právní důsledky.

Ochrana soukromí a práce s daty v marketingu

Digitální marketing je do značné míry založen na datové analytice a profilování uživatelů. Westin (1967) definoval soukromí jako kontrolu jednotlivce nad informacemi o sobě. Z tohoto pohledu je etickou povinností marketingových subjektů zajistit, aby uživatel neztratil kontrolu nad svými údaji.

GDPR klade důraz na informovaný souhlas a transparentnost (European Parliament and Council, 2016). Marketingový pracovník by měl:

- komunikovat zpracování údajů srozumitelným jazykem,
- umožnit snadné odhlášení z marketingové komunikace,
- vyhýbat se nadměrnému sledování a invazivním praktikám.

Etická datová strategie může být zároveň konkurenční výhodou, protože posiluje důvěru zákazníků.

Digitální práva, algoritmy a mediální odpovědnost

Digitální platformy využívají algoritmy, které formují tok informací a ovlivňují veřejnou diskusi. Výzkumy poukazují na riziko algoritmické zaujatosti a vzniku tzv. echo chambers (Floridi et al., 2018).

Pro mediální pracovníky to znamená:

- zajistit transparentnost redakčních a algoritmických procesů,
- podporovat pluralitu názorů,
- vyhýbat se senzacionalismu a clickbaitovým praktikám,
- aktivně bojovat proti dezinformacím.

Evropské digitální principy zdůrazňují ochranu základních práv a odpovědnost platforem (European Commission, 2022). Mediální organizace by měly tyto principy implementovat do svých etických kodexů.

Digitální gramotnost jako strategická kompetence marketingu

Digitální gramotnost není pouze individuální dovedností, ale také organizační kompetencí. Rámec DIGCOMP poukazuje na potřebu kritického a odpovědného využívání technologií (Ferrari, 2013).

Marketingoví a mediální pracovníci by měli:

- rozvíjet schopnost kriticky hodnotit technologické nástroje,
- reflektovat etické důsledky využívání umělé inteligence a automatizace,
- systematicky vzdělávat týmy v oblasti digitální etiky.

Belshaw (2014) zdůrazňuje, že etický prvek digitální gramotnosti zahrnuje schopnost uvědomit si důsledky vlastního digitálního jednání. V marketingové praxi to znamená dlouhodobé budování hodnotově ukotvené značky.

Závěr

Z hlediska prevence a etické odpovědnosti lze formulovat tato doporučení pro marketingové a mediální pracovníky:

1. **Transparentnost** – jasně komunikovat reklamní charakter obsahu a zpracování údajů.
2. **Respekt k soukromí** – minimalizovat sběr dat a chránit osobní informace.
3. **Etická personalizace** – vyhýbat se manipulativním technikám a dark patterns.
4. **Podpora mediální gramotnosti** – vytvářet obsah podporující kritické myšlení.
5. **Odpovědnost za algoritmy** – reflektovat dopad automatizovaných systémů.
6. **Prevence polarizace a dezinformací** – podporovat fakticitu a pluralitu.
7. **Budování důvěry** – vnímat etiku jako strategický pilíř značky.

Digitální etika se tak stává nezbytnou součástí profesní identity marketingových a mediálních pracovníků. Odpovědná tvorba obsahu není pouze právní povinností, ale také morální a reputační investicí do budoucnosti digitální společnosti.

Seznam použité literatury

BELSHAW, Doug, 2014. The Essential Elements of Digital Literacies. Self-published. ISBN 978-1497400607.

BOYD, danah, 2014. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166310.

CAVOUKIAN, Ann, 2011. Privacy by Design: The 7 Foundational Principles [online]. Toronto: Information and Privacy Commissioner of Ontario. Dostupné na: https://www.privacybydesign.ca/index.php/about-pbd/
[cit. 1. 3. 2026].

ENISA, 2021. Cybersecurity Education and Awareness Guidelines [online]. Heraklion: European Union Agency for Cybersecurity. Dostupné na: https://www.enisa.europa.eu/publications/cybersecurity-education-and-awareness

[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN COMMISSION, 2022. European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles
[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL, 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 (General Data Protection Regulation) [online]. Official Journal of the European Union. L119, 4. 5. 2016, s. 1–88. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj
[cit. 1. 3. 2026].

FERRARI, Anusca, 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-31465-0. Dostupné na: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167
[cit. 1. 3. 2026].

FLORIDI, Luciano, 2013. The Ethics of Information. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199641325.

FLORIDI, Luciano et al., 2018. AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations [online]. Minds and Machines. 2018, roč. 28, č. 4, s. 689–707. DOI 10.1007/s11023-018-9482-5. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
[cit. 1. 3. 2026].

LIVINGSTONE, Sonia, 2014. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites [online]. Communications. 2014, roč. 39, č. 3, s. 283–303. DOI 10.1515/commun-2014-0113. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113
[cit. 1. 3. 2026].

RIBBLE, Mike, 2011. Digital Citizenship in Education. 2. vyd. Eugene (OR): International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564842323.

RIBBLE, Mike, 2015. Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. 3. vyd. Eugene: International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564844556.

RICHARDSON, Janice a MILOVIDOV, Elizabeth, 2019. Digital Citizenship Education Handbook [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8734-5. Dostupné na: https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f [cit. 1. 3. 2026].

SULER, John, 2004. The online disinhibition effect [online]. CyberPsychology & Behavior. 2004, roč. 7, č. 3, s. 321–326. DOI 10.1089/1094931041291295. Dostupné na: https://doi.org/10.1089/1094931041291295 [cit. 1. 3. 2026].

UNESCO, 2018. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Dostupné na: https://uis.unesco.org/en/topic/digital-literacy [cit. 1. 3. 2026].

Etyka w przestrzeni cyfrowej i medialnej. Tożsamość cyfrowa oraz zachowanie użytkowników online, cyberbezpieczeństwo i prywatność.

Etyczne aspekty kompetencji cyfrowych stanowią integralną część szerszego konceptu kompetencji cyfrowych i cyfrowej egzystencji. Kompetencje cyfrowe nie oznaczają dziś jedynie technicznej umiejętności korzystania z narzędzi cyfrowych, lecz obejmują także wartościowe, normatywne i społeczne wymiary ich użycia.

W niniejszym tekście pojęcia kompetencji cyfrowych, obywatelstwa cyfrowego oraz etyki cyfrowej będą rozumiane jako kategorie wzajemnie powiązane, lecz nie tożsame. Kompetencje cyfrowe oznaczają zbiór umiejętności potrzebnych do efektywnego korzystania z technologii cyfrowych, obywatelstwo cyfrowe rozszerza ten zakres o obywatelski i normatywny wymiar uczestnictwa w przestrzeni cyfrowej, natomiast etyka cyfrowa stanowi refleksję nad zasadami moralnymi i odpowiedzialnością związaną z działaniem w środowisku cyfrowym.

W kontekście kompetencji cyfrowych w literaturze naukowej pojawia się pojęcie obywatelstwa cyfrowego (digital citizenship), które oznacza zbiór wiedzy, umiejętności, postaw i wartości umożliwiających jednostce odpowiedzialne, bezpieczne, krytyczne i aktywne uczestnictwo w środowisku cyfrowym i społeczeństwie cyfrowym.

Ribble (2015) definiuje to pojęcie jako „normy właściwego i odpowiedzialnego zachowania związanego z korzystaniem z technologii". Inne źródła (Richardson, Milovidov, 2019) uzupełniają tę definicję o zdolność rozpoznawania szans i zagrożeń świata cyfrowego oraz działania w sposób etyczny, bezpieczny i odpowiedzialny. Jest to więc koncepcja wyraźnie wykraczająca poza techniczne opanowanie technologii i podkreślająca etyczne, prawne, społeczne i obywatelskie wymiary korzystania z narzędzi cyfrowych.

Na podstawie powyższych źródeł obywatelstwo cyfrowe można określić jako kompleksowy zbiór kompetencji umożliwiających jednostce świadome, etyczne, bezpieczne i aktywne

korzystanie z technologii cyfrowych, respektowanie praw i obowiązków w środowisku online oraz uczestnictwo w cyfrowej przestrzeni publicznej.

Obywatelstwo cyfrowe i kompetencje cyfrowe częściowo się pokrywają, lecz nie są tożsame. Kompetencje cyfrowe koncentrują się przede wszystkim na umiejętności wyszukiwania, oceny, tworzenia i wykorzystywania informacji cyfrowych. Obywatelstwo cyfrowe rozszerza ten zakres o etyczne, prawne, społeczne i demokratyczne aspekty życia cyfrowego. Można więc stwierdzić, że kompetencje cyfrowe stanowią jeden z elementów obywatelstwa cyfrowego.

Ribble (2011, 2015) wyróżnia dziewięć elementów obywatelstwa cyfrowego, do których należą m.in. etykieta cyfrowa, prawo cyfrowe, bezpieczeństwo cyfrowe oraz dostęp cyfrowy. Jego model podkreśla normatywny wymiar zachowania jednostki w środowisku cyfrowym i wskazuje na potrzebę odpowiedzialnego, bezpiecznego i pełnego szacunku działania online. Elementy takie jak prawo cyfrowe i bezpieczeństwo cyfrowe bezpośrednio odnoszą się do kwestii ochrony danych, praw autorskich oraz etycznej komunikacji.

Dostęp cyfrowy (Digital Access) – zapewnienie równego dostępu do narzędzi cyfrowych i informacji dla wszystkich; nierówny dostęp stanowi formę nierówności społecznej w społeczeństwie cyfrowym.
Handel cyfrowy (Digital Commerce) – zrozumienie etycznych i prawnych zasad rynku cyfrowego, bezpieczne i odpowiedzialne zakupy oraz handel online.
Komunikacja cyfrowa (Digital Communication) – zdolność do efektywnej, uprzejmej i pełnej szacunku komunikacji w środowisku online.
Kompetencje cyfrowe (Digital Literacy) – krytyczne korzystanie z technologii: wyszukiwanie, ocena i tworzenie informacji w sposób efektywny i etycznie odpowiedzialny.
Etykieta cyfrowa (Digital Etiquette) – normy właściwego zachowania wobec innych użytkowników, szacunek w interakcjach online.
Prawo cyfrowe (Digital Law) – znajomość prawnych aspektów świata cyfrowego – prawa autorskie, ochrona danych, nielegalne praktyki.
Prawa i obowiązki cyfrowe (Digital Rights and Responsibilities) – zrozumienie praw (np. prywatność, wolność słowa) oraz obowiązków (np. szacunek wobec innych) w środowisku cyfrowym.
Zdrowie i dobrostan cyfrowy (Digital Health and Wellness) – świadomość fizycznych i psychologicznych skutków korzystania z technologii, zapobieganie uzależnieniom i stresowi.

Bezpieczeństwo cyfrowe (Digital Security) – ochrona urządzeń, tożsamości, haseł i danych oraz ogólne bezpieczeństwo cyfrowe jako element odpowiedzialnego zachowania online.

Model Ribble'a rozszerza pojęcie kompetencji cyfrowych, nie ograniczając ich jedynie do technicznej umiejętności korzystania z urządzeń czy oprogramowania, lecz ujmując je także jako zdolność do działania w sposób etyczny, bezpieczny i krytyczny w środowisku cyfrowym. Oznacza to, że kompetencje cyfrowe dotyczą nie tylko umiejętności, lecz również wartości, praw, relacji społecznych, odpowiedzialności i bezpieczeństwa.

Kolejnym punktem odniesienia jest model DIGCOMP (Ferrari, 2013), który stanowi kompleksową strukturę kompetencji cyfrowych obywateli Unii Europejskiej. Choć jest on przede wszystkim modelem opisowym wiedzy, umiejętności i postaw, jego struktura zawiera także wyraźny wymiar etyczny. Jeśli etykę rozumiemy jako przekrojową zasadę działania cyfrowego, konieczne jest analizowanie obszarów, w których dylematy etyczne ujawniają się najczęściej – zwłaszcza w zakresie krytycznej oceny informacji, komunikacji, ochrony prywatności oraz odpowiedzialnego podejmowania decyzji technologicznych.

Na podstawie porównania podejść teoretycznych można wyróżnić następujące kategorie etyczne kompetencji cyfrowych:

1. Krytyczna ocena informacji (etyka epistemiczna)
Krytyczna ocena wiarygodności źródeł, rozpoznawanie manipulacji oraz rozumienie działania algorytmów stanowią formę odpowiedzialności epistemicznej. Osoba kompetentna cyfrowo ponosi odpowiedzialność nie tylko za wyszukiwanie informacji, lecz także za ich weryfikację i odpowiedzialne rozpowszechnianie.

2. Poszanowanie norm społecznych i różnorodności kulturowej (etyka komunikacji)
Najbardziej wyraźne elementy etyczne pojawiają się w obszarze komunikacji, zwłaszcza w zakresie netykiety i zarządzania tożsamością cyfrową. Obejmują one szacunek wobec zasad zachowania online, wrażliwość kulturową, ochronę reputacji cyfrowej oraz świadomość konsekwencji własnych działań.

3. Poszanowanie własności intelektualnej (wymiar prawno-etyczny)
Kompetencje cyfrowe obejmują rozumienie własności intelektualnej, warunków licencyjnych oraz odpowiedzialności za publikowane treści.

4. Ochrona prywatności i tożsamości (etyka bezpieczeństwa)
Obejmuje ochronę danych osobowych, tożsamości cyfrowej i zdrowia, stanowiąc moralną odpowiedzialność wobec siebie i innych.

5. Odpowiedzialne działanie technologiczne i autorefleksja
Zdolność do refleksji nad własnymi ograniczeniami i systematycznego rozwijania kompetencji cyfrowych stanowi formę odpowiedzialności obywatelskiej i zawodowej.

Etyka w ramach DIGCOMP nie jest rozumiana jako kodeks normatywny, lecz jako zbiór kompetencji umożliwiających świadome, krytyczne i odpowiedzialne działanie w środowisku cyfrowym.

Belshaw (2014) wyróżnia osiem elementów kompetencji cyfrowych, wskazując wyraźnie na element etyczny i krytyczny. Wymiar etyczny dotyczy rozumienia konsekwencji działań cyfrowych, poszanowania kontekstu kulturowego oraz odpowiedzialności za interakcje online.

Porównanie tych podejść pozwala wskazać wspólne obszary tematyczne. Mimo różnic terminologicznych wszystkie podkreślają, że etyczny wymiar kompetencji cyfrowych obejmuje:

- ochronę prywatności i bezpieczeństwo danych,
- poszanowanie norm prawnych i autorskich,
- normy zachowania w komunikacji online,
- krytyczną ocenę informacji,
- świadomość konsekwencji działań cyfrowych,
- równość dostępu i inkluzję.

Etycznych aspektów kompetencji cyfrowych nie można sprowadzać do jednej kompetencji – stanowią one przekrojowy wymiar wszystkich działań jednostki w środowisku cyfrowym. Na podstawie analizy zaproponowano sześciokategorialny model obejmujący: ochronę prywatności, poszanowanie własności intelektualnej, etyczną komunikację, krytyczne podejście do informacji, odpowiedzialność cyfrową oraz inkluzję cyfrową.

Do dalszych rozważań konieczne jest także zdefiniowanie pojęć takich jak tożsamość cyfrowa i zachowanie online, cyberbezpieczeństwo, ochrona prywatności oraz dylematy etyczne.

Tożsamość cyfrowa i zachowanie online

Tożsamość cyfrowa stanowi zbiór danych, reprezentacji i interakcji, poprzez które jednostka jest prezentowana w przestrzeni online. Nie jest ona statyczna, lecz dynamicznie konstruowana poprzez komunikację, udostępnianie treści i uczestnictwo cyfrowe (Boyd, 2014). Zachowanie online jednostki bezpośrednio wpływa na jej reputację, relacje społeczne oraz możliwości zawodowe. Ribble (2015) podkreśla, że obywatelstwo cyfrowe obejmuje normy odpowiedniego i odpowiedzialnego zachowania w korzystaniu z technologii. Komunikacja cyfrowa powinna opierać się na szacunku, empatii oraz świadomości konsekwencji własnych działań. Anonimowość i fizyczny dystans w przestrzeni online mogą jednak prowadzić do tzw. efektu odhamowania online (online disinhibition effect), który zwiększa ryzyko agresywnego lub nieetycznego zachowania (Suler, 2004). Etyka zachowania online jest zatem nieodłączną częścią kompetencji cyfrowych. Krytyczna ocena informacji, poszanowanie różnorodności kulturowej oraz świadomość własnego śladu cyfrowego stanowią podstawowe elementy odpowiedzialnego uczestnictwa w społeczeństwie cyfrowym (Ferrari, 2013).

Cyberbezpieczeństwo i dylematy etyczne

Cyberbezpieczeństwo nie jest już wyłącznie kwestią techniczną, lecz posiada wyraźny wymiar etyczny. Ochrona systemów i danych często wymaga monitorowania, analizy zachowań użytkowników oraz przetwarzania dużych ilości danych osobowych. Powoduje to napięcie między potrzebą bezpieczeństwa a prawem do prywatności (Floridi, 2013). Nowoczesne podejścia podkreślają znaczenie zasady „privacy by design", czyli wbudowania ochrony prywatności bezpośrednio w projekt systemów technologicznych (Cavoukian, 2011). Etyczne cyberbezpieczeństwo dąży więc do znalezienia równowagi między ochroną zbiorową a prawami jednostki.

Ochrona prywatności i prawa cyfrowe

Prywatność jest podstawowym prawem człowieka, które w środowisku cyfrowym staje przed nowymi wyzwaniami. Technologie cyfrowe umożliwiają szerokie gromadzenie, analizę i komercjalizację danych osobowych. Westin (1967) zdefiniował prywatność jako zdolność jednostki do kontrolowania, kiedy, w jaki sposób i w jakim zakresie informacje o niej są przekazywane innym. W erze cyfrowej kontrola ta staje się coraz bardziej złożona. Europejskie ramy regulacyjne, w szczególności ogólne rozporządzenie o ochronie danych (GDPR), podkreślają zasady przejrzystości, minimalizacji danych oraz świadomej zgody (European Parliament and Council, 2016). Ochrona prywatności nie jest jednak tylko obowiązkiem prawnym, lecz także odpowiedzialnością etyczną jednostek i organizacji.

Etyka w przestrzeni cyfrowej i medialnej jest zatem nierozerwalnie związana z tożsamością cyfrową, zachowaniem online, cyberbezpieczeństwem i ochroną prywatności. Kompetencje cyfrowe stanowią narzędzie, które umożliwia jednostce orientowanie się w tych dylematach i odpowiedzialne działanie. Te założenia teoretyczne mają również bezpośrednie znaczenie dla praktyki marketingowej i medialnej.

Implikacje etyczne dla praktyki marketingowej i medialnej

Przestrzeń cyfrowa i medialna stanowi środowisko, w którym innowacje technologiczne przenikają się z kwestiami etycznymi, prawnymi i społecznymi. Etyka cyfrowa zajmuje się normatywnymi zasadami zachowania w środowisku technologii informacyjnych, uwzględniając odpowiedzialność, sprawiedliwość, przejrzystość oraz ochronę godności jednostki (Floridi, 2013). Dla pracowników marketingu i mediów ma to kluczowe znaczenie, ponieważ ich działalność bezpośrednio wpływa na kształtowanie tożsamości cyfrowej użytkowników, opinii publicznej oraz środowiska informacyjnego. Ich odpowiedzialność zawodowa wykracza więc poza ekonomiczny wymiar komunikacji.

Z perspektywy prewencji i odpowiedzialności etycznej konieczne jest, aby przyszli pracownicy marketingu i mediów przyswoili jasne zasady zawodowe i konsekwentnie stosowali je w swojej pracy. Środowisko cyfrowe nie jest jedynie przestrzenią skutecznej komunikacji marek, lecz także przestrzenią społeczną i kulturową, w której kształtują się wartości, postawy i zachowania odbiorców. Odpowiedzialność etyczna nie jest więc dodatkiem, lecz integralną częścią praktyki marketingowej.

Przejrzystość powinna stanowić podstawową zasadę każdej komunikacji marketingowej. Studenci marketingu powinni mieć świadomość, że odbiorcy mają prawo wiedzieć, kiedy treść ma charakter reklamowy, sponsorowany lub powstała we współpracy z konkretnym podmiotem. Ukryta reklama, nieoznaczone kampanie influencerskie czy wprowadzające w błąd nagłówki mogą krótkoterminowo zwiększyć zasięg, lecz długoterminowo osłabiają zaufanie do marki i medium. Przejrzystość dotyczy również przetwarzania danych osobowych – użytkownik powinien rozumieć, jakie dane są zbierane i w jakim celu.

Poszanowanie prywatności stanowi kolejny kluczowy filar etycznej praktyki marketingowej. Marketing cyfrowy opiera się na szerokim zakresie danych dotyczących zachowań użytkowników, ich preferencji i nawyków zakupowych. Przyszli profesjonaliści powinni oceniać, czy zakres zbieranych danych jest adekwatny do celu kampanii, oraz preferować

minimalizację danych zamiast ich nadmiernego gromadzenia. Ochrona danych osobowych nie powinna być postrzegana wyłącznie jako obowiązek prawny, lecz jako wyraz szacunku dla autonomii jednostki.

Szczególnej uwagi wymaga personalizacja treści. Narzędzia cyfrowe umożliwiają bardzo precyzyjne targetowanie reklam, co jednocześnie stwarza ryzyko manipulacji. Komunikacja marketingowa powinna przekonywać, a nie manipulować. Studenci powinni nauczyć się rozpoznawać i odrzucać tzw. dark patterns, czyli rozwiązania projektowe, które celowo prowadzą użytkownika do decyzji, których w innych okolicznościach by nie podjął. Etyczna personalizacja oznacza dostarczanie trafnych treści bez wykorzystywania psychologicznych słabości odbiorców.

Marketing i media odgrywają także istotną rolę w rozwijaniu kompetencji medialnych. Treści nie powinny wspierać dezinformacji, stereotypów ani polaryzacji społecznej. Pracownicy komunikacji powinni systematycznie weryfikować fakty, korzystać z wiarygodnych źródeł i tworzyć treści wspierające krytyczne myślenie. W ten sposób marka lub medium staje się aktywnym uczestnikiem budowania zdrowego środowiska informacyjnego.

Wraz ze wzrostem wykorzystania sztucznej inteligencji i systemów zautomatyzowanych w marketingu rośnie także odpowiedzialność za ich skutki. Algorytmy mogą nieświadomie reprodukować uprzedzenia lub dyskryminować określone grupy użytkowników. Dlatego specjalista marketingu nie powinien bezkrytycznie ufać technologii, lecz powinien oceniać jej wyniki i zapewniać nadzór człowieka nad procesami automatycznymi.

Zapobieganie polaryzacji i rozprzestrzenianiu dezinformacji jest kolejnym istotnym zadaniem komunikacji marketingowej i medialnej. Wykorzystywanie strachu, gniewu czy konfliktu jako głównego narzędzia komunikacji może krótkoterminowo zwiększyć zaangażowanie, lecz długoterminowo szkodzi zaufaniu społecznemu. Komunikacja etyczna powinna opierać się na faktach, pluralizmie i szacunku dla różnych perspektyw.

Budowanie zaufania powinno być postrzegane jako strategiczny cel każdej marki. Etyka nie jest przeszkodą dla kreatywności ani konkurencyjności, lecz jej stabilnym fundamentem. Organizacje działające w sposób przejrzysty, respektujące prywatność i komunikujące się odpowiedzialnie budują długotrwałe relacje z klientami i wzmacniają swoją odporność reputacyjną.

Dla studentów marketingu i komunikacji medialnej oznacza to, że ich tożsamość zawodowa w środowisku cyfrowym powinna opierać się na połączeniu kompetencji zawodowych i refleksji moralnej. Każda decyzja komunikacyjna ma konsekwencje społeczne. Odpowiedzialne tworzenie treści nie jest więc jedynie kwestią norm prawnych, lecz przejawem integralności zawodowej i inwestycją w wiarygodne oraz zrównoważone społeczeństwo cyfrowe.

Podsumowanie

Tożsamość cyfrowa i zachowanie online

Tożsamość cyfrowa jest dynamicznym konstruktem, który powstaje w wyniku interakcji użytkownika z platformami cyfrowymi (boyd, 2014). Komunikacja marketingowa aktywnie uczestniczy dziś w procesie jej kształtowania – poprzez reklamę spersonalizowaną, influencer marketing czy content marketing.

Z perspektywy etycznej pracownik marketingu powinien:

- respektować autonomię użytkownika i unikać technik manipulacyjnych (np. dark patterns),
- w sposób przejrzysty oznaczać treści reklamowe,
- uwzględniać wpływ kampanii na samoocenę i dobrostan psychiczny grup docelowych,
- wspierać kulturalną komunikację online i przeciwdziałać polaryzacji.

Ribble (2015) podkreśla znaczenie normatywnego ramienia zachowań w środowisku cyfrowym. W praktyce marketingowej oznacza to aktywne wspieranie odpowiedzialnej komunikacji oraz ustanawianie standardów etycznych w procesach wewnętrznych. Zapobieganie ryzykownym zachowaniom online obejmuje również rozwijanie kompetencji medialnych odbiorców, co można realizować poprzez treści edukacyjne i odpowiedzialny storytelling (Ferrari, 2013).

Cyberbezpieczeństwo – odpowiedzialność organizacji i mediów

Cyberbezpieczeństwo nie jest wyłącznie kwestią działów IT, lecz także praktyki marketingowej i medialnej. Gromadzenie i przetwarzanie danych o klientach musi być zgodne z zasadą „privacy by design” (Cavoukian, 2011).

Dla pracowników marketingu oznacza to:

- minimalizowanie zakresu zbieranych danych,

- zapewnienie ich ochrony przed nadużyciami,
- przejrzyste komunikowanie celu przetwarzania danych,
- budowanie zaufania jako strategicznej wartości marki.

Floridi (2013) wskazuje, że zaufanie jest podstawowym warunkiem funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego. Organizacje, które ignorują etyczny wymiar cyberbezpieczeństwa, narażają się na konsekwencje reputacyjne i prawne.

Ochrona prywatności i przetwarzanie danych w marketingu

Marketing cyfrowy w dużej mierze opiera się na analizie danych i profilowaniu użytkowników. Westin (1967) definiował prywatność jako kontrolę jednostki nad informacjami o sobie. Z tej perspektywy etycznym obowiązkiem podmiotów marketingowych jest zapewnienie, aby użytkownik nie utracił kontroli nad swoimi danymi.

GDPR podkreśla znaczenie świadomej zgody i przejrzystości (European Parliament and Council, 2016). Pracownik marketingu powinien:

- komunikować przetwarzanie danych w sposób zrozumiały,
- umożliwiać łatwą rezygnację z komunikacji marketingowej,
- unikać nadmiernego śledzenia i praktyk inwazyjnych.

Etyczna strategia danych może jednocześnie stanowić przewagę konkurencyjną, ponieważ wzmacnia zaufanie klientów.

Prawa cyfrowe, algorytmy i odpowiedzialność medialna

Platformy cyfrowe wykorzystują algorytmy, które kształtują przepływ informacji i wpływają na debatę publiczną. Badania wskazują na ryzyko uprzedzeń algorytmicznych oraz powstawania tzw. echo chambers (Floridi et al., 2018).

Dla pracowników mediów oznacza to:

- zapewnienie przejrzystości procesów redakcyjnych i algorytmicznych,
- wspieranie pluralizmu opinii,
- unikanie sensacyjności i praktyk clickbaitowych,
- aktywne przeciwdziałanie dezinformacji.

Europejskie zasady cyfrowe podkreślają ochronę praw podstawowych i odpowiedzialność platform (European Commission, 2022). Organizacje medialne powinny wdrażać te zasady do swoich kodeksów etycznych.

Kompetencje cyfrowe jako strategiczna kompetencja marketingu

Kompetencje cyfrowe nie są jedynie indywidualną umiejętnością, lecz także kompetencją organizacyjną. Ramy DIGCOMP wskazują na potrzebę krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii (Ferrari, 2013).

Pracownicy marketingu i mediów powinni:

- rozwijać zdolność krytycznej oceny narzędzi technologicznych,
- analizować etyczne konsekwencje wykorzystania sztucznej inteligencji i automatyzacji,
- systematycznie szkolić zespoły w zakresie etyki cyfrowej.

Belshaw (2014) podkreśla, że etyczny wymiar kompetencji cyfrowych obejmuje świadomość konsekwencji własnych działań w środowisku cyfrowym. W praktyce marketingowej oznacza to długofalowe budowanie marki opartej na wartościach.

Zakończenie

Z perspektywy prewencji i odpowiedzialności etycznej można sformułować następujące rekomendacje dla pracowników marketingu i mediów:

1. **Przejrzystość** – jasno komunikować charakter reklamowy treści oraz sposób przetwarzania danych.
2. **Poszanowanie prywatności** – minimalizować zbieranie danych i chronić informacje osobowe.
3. **Etyczna personalizacja** – unikać technik manipulacyjnych i dark patterns.
4. **Wspieranie kompetencji medialnych** – tworzyć treści rozwijające krytyczne myślenie.
5. **Odpowiedzialność za algorytmy** – uwzględniać wpływ systemów zautomatyzowanych.
6. **Zapobieganie polaryzacji i dezinformacji** – promować rzetelność i pluralizm.
7. **Budowanie zaufania** – traktować etykę jako strategiczny filar marki.

Etyka cyfrowa staje się tym samym niezbędnym elementem tożsamości zawodowej pracowników marketingu i mediów. Odpowiedzialne tworzenie treści nie jest jedynie obowiązkiem prawnym, lecz także inwestycją moralną i reputacyjną w przyszłość społeczeństwa cyfrowego.

Bibliografia

BELSHAW, Doug, 2014. The Essential Elements of Digital Literacies. Self-published. ISBN 978-1497400607.

BOYD, danah, 2014. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166310.

CAVOUKIAN, Ann, 2011. Privacy by Design: The 7 Foundational Principles [online]. Toronto: Information and Privacy Commissioner of Ontario. Dostupné na: https://www.privacybydesign.ca/index.php/about-pbd/
[cit. 1. 3. 2026].

ENISA, 2021. Cybersecurity Education and Awareness Guidelines [online]. Heraklion: European Union Agency for Cybersecurity. Dostupné na: https://www.enisa.europa.eu/publications/cybersecurity-education-and-awareness
[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN COMMISSION, 2022. European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles
[cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL, 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 (General Data Protection Regulation) [online]. Official Journal of the European Union. L119, 4. 5. 2016, s. 1–88. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj
[cit. 1. 3. 2026].

FERRARI, Anusca, 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-31465-0. Dostupné na: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167
[cit. 1. 3. 2026].

FLORIDI, Luciano, 2013. The Ethics of Information. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199641325.

FLORIDI, Luciano et al., 2018. AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations [online]. Minds and Machines. 2018, roč. 28, č. 4, s. 689–707. DOI 10.1007/s11023-018-9482-5. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
[cit. 1. 3. 2026].

LIVINGSTONE, Sonia, 2014. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites [online]. Communications. 2014, roč. 39, č. 3, s. 283–303. DOI 10.1515/commun-2014-0113. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113
[cit. 1. 3. 2026].

RIBBLE, Mike, 2011. Digital Citizenship in Education. 2. vyd. Eugene (OR): International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564842323.

RIBBLE, Mike, 2015. Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. 3. vyd. Eugene: International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564844556.

RICHARDSON, Janice a MILOVIDOV, Elizabeth, 2019. Digital Citizenship Education Handbook [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8734-5. Dostupné na: https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f
[cit. 1. 3. 2026].

SULER, John, 2004. The online disinhibition effect [online]. CyberPsychology & Behavior. 2004, roč. 7, č. 3, s. 321–326. DOI 10.1089/1094931041291295. Dostupné na: https://doi.org/10.1089/1094931041291295
[cit. 1. 3. 2026].

UNESCO, 2018. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Dostupné na: https://uis.unesco.org/en/topic/digital-literacy
[cit. 1. 3. 2026].

Etika a digitális és médiatérben. Digitális identitás és online felhasználói viselkedés, kiberbiztonság és adatvédelem.

A digitális műveltség etikai aspektusai a digitális kompetenciák és a digitális lét tágabb fogalmának szerves részét képezik. A digitális műveltség ma már nem csupán a digitális eszközök használatának technikai képességét jelenti, hanem magában foglalja azok használatának értékalapú, normatív és társadalmi dimenzióit is.

A következő szövegben a digitális műveltség, a digitális állampolgárság és a digitális etika fogalmait egymással összefüggő, de nem azonos kategóriákként értelmezzük. A digitális műveltség a digitális technológiák hatékony használatához szükséges kompetenciák összességét jelenti, a digitális állampolgárság ezt a keretet kiterjeszti az online térben való részvétel állampolgári és normatív dimenzióira, míg a digitális etika a digitális cselekvéshez kapcsolódó erkölcsi elvek és felelősség reflexióját jelenti.

A digitális kompetenciákkal összefüggésben a szakirodalomban megjelenik a digitális állampolgárság (digital citizenship) fogalma, amely azon ismeretek, készségek, attitűdök és értékek összességét jelöli, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy felelősen, biztonságosan, kritikusan és aktívan vegyen részt a digitális környezetben és a digitális társadalomban.

Ribble (2015) a fogalmat úgy határozza meg, mint „a technológia használatához kapcsolódó megfelelő és felelős viselkedés normái”. További források (Richardson, Milovidov, 2019) ezt kiegészítik azzal, hogy az egyén képes felismerni a digitális világ lehetőségeit és kockázatait, és etikus, biztonságos és felelős módon cselekedni. Ez tehát egyértelműen olyan koncepció, amely túlmutat a technológiák puszta használatán, és hangsúlyozza a digitális eszközök használatának etikai, jogi, társadalmi és állampolgári dimenzióit.

A fenti források alapján a digitális állampolgárság meghatározható mint azon kompetenciák komplex együttese, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy tudatosan, etikusan, biztonságosan és aktívan használja a digitális technológiákat, tiszteletben tartsa az online térben érvényes jogokat és kötelezettségeket, valamint részt vegyen a digitális nyilvánosságban.

A digitális állampolgárság és a digitális műveltség átfedésben vannak, de nem azonosak. A digitális műveltség elsősorban az információk keresésére, értékelésére, létrehozására és használatára összpontosít. A digitális állampolgárság ezt kiterjeszti a digitális élet etikai, jogi, társadalmi és demokratikus aspektusaira. Így elmondható, hogy a digitális műveltség a digitális állampolgárság egyik összetevője.

Ribble (2011, 2015) a digitális állampolgárság kilenc elemét határozza meg, többek között a digitális etikettet, digitális jogot, digitális biztonságot és digitális hozzáférést. Modellje az egyén digitális környezetben tanúsított viselkedésének normatív keretét hangsúlyozza, és rámutat a felelős, biztonságos és tiszteletteljes online magatartás szükségességére. Az olyan elemek, mint a digitális jog és a digitális biztonság, közvetlenül kapcsolódnak az adatvédelem, a szerzői jog és az etikus kommunikáció kérdéseihez.

- **Digitális hozzáférés (Digital Access)** – a digitális eszközökhöz és információkhoz való egyenlő hozzáférés biztosítása mindenki számára; az egyenlőtlen hozzáférés társadalmi egyenlőtlenséget jelent a digitális társadalomban.
- **Digitális kereskedelem (Digital Commerce)** – a digitális piac etikai és jogi szabályainak megértése, biztonságos és felelős online vásárlás és kereskedelem.
- **Digitális kommunikáció (Digital Communication)** – az online térben való hatékony, udvarias és tiszteletteljes kommunikáció képessége.
- **Digitális műveltség (Digital Literacy)** – a technológiák kritikus használata: információk keresése, értékelése és létrehozása hatékony és etikus módon.
- **Digitális etikett (Digital Etiquette)** – a megfelelő viselkedés normái más felhasználókkal szemben, tisztelet az online interakciók során.
- **Digitális jog (Digital Law)** – a digitális világ jogi aspektusainak ismerete – szerzői jog, adatvédelem, illegális gyakorlatok.
- **Digitális jogok és kötelességek (Digital Rights and Responsibilities)** – a jogok (pl. magánélet, szólásszabadság) és kötelességek (pl. mások tisztelete) megértése a digitális térben.
- **Digitális egészség és jólét (Digital Health and Wellness)** – a technológiahasználat fizikai és pszichológiai hatásainak tudatosítása, a függőség és a stressz megelőzése.
- **Digitális biztonság (Digital Security)** – eszközök, identitás, jelszavak és adatok védelme, valamint az általános digitális biztonság mint a felelős online viselkedés része.

Ribble modellje a digitális műveltséget nem csupán technikai készségként értelmezi, hanem mint az etikus, biztonságos és kritikus cselekvés képességét a digitális térben. Ez azt jelenti, hogy a digitális műveltség nemcsak készségekről szól, hanem értékekről, jogokról, társadalmi kapcsolatokról, felelősségről és biztonságról is.

Elemzésünk másik kiindulópontja a DIGCOMP keretrendszer (Ferrari, 2013), amely az Európai Unió polgárainak digitális kompetenciáit átfogó módon írja le. Bár elsősorban a tudás, készségek és attitűdök leíró modellje, struktúrája implicit módon erős etikai dimenziót is tartalmaz. Ha az etikát a digitális cselekvés átfogó elveként értelmezzük, szükséges azonosítani azokat a területeket, ahol az etikai dilemmák leginkább megjelennek – különösen az információk kritikai értékelése, a kommunikáció, az adatvédelem és a felelős technológiai döntéshozatal területén.

A különböző elméleti megközelítések összehasonlítása alapján a digitális műveltség etikai kategóriái a következők:

1. **Az információk kritikai értékelése (episztemikus etika)**
   Az információforrások megbízhatóságának értékelése, a manipuláció felismerése és az algoritmusok működésének megértése az episztemikus felelősség része. A digitálisan művelt egyén nemcsak az információk kereséséért, hanem azok hitelesítéséért és felelős terjesztéséért is felelős.
2. **A társadalmi normák és kulturális sokszínűség tisztelete (kommunikációs etika)**
   Ide tartozik a netikett, a digitális identitás kezelése, a kulturális érzékenység és a digitális reputáció védelme. Az etika itt más felhasználókkal szembeni felelősségként jelenik meg, beleértve a kiberzaklatás megelőzését is.
3. **A szellemi tulajdon tisztelete (jogi-etikai dimenzió)**
   Magában foglalja a szerzői jogok, licencfeltételek és a közzétett tartalomért való felelősség megértését.
4. **A magánélet és az identitás védelme (biztonsági etika)**
   Az adatvédelem, a digitális identitás és az egészség védelme erkölcsi felelősséget jelent önmagunkkal és másokkal szemben.
5. **Felelős technológiai cselekvés és önreflexió**
   A saját korlátok felismerése és a digitális kompetenciák folyamatos fejlesztése a digitális társadalomban való felelős részvétel alapja.

A DIGCOMP keretben az etika nem viselkedési szabályként jelenik meg, hanem olyan kompetenciák összességeként, amelyek lehetővé teszik az informált, kritikus és felelős digitális cselekvést.

Belshaw (2014) nyolc digitális műveltségi elemet határoz meg, köztük kifejezetten az etikai és kritikai dimenziót. Az etikai dimenzió a digitális cselekvések következményeinek megértésére, a kulturális kontextus tiszteletére és az online interakciókért való felelősségre vonatkozik.

A különböző megközelítések összevetése alapján közös tematikus magok azonosíthatók. Bár a terminológia eltérő, mindegyik hangsúlyozza, hogy a digitális műveltség etikai dimenziója magában foglalja:

- a magánélet és az adatok védelmét,
- a jogi és szerzői normák tiszteletét,
- az online kommunikáció viselkedési normáit,
- az információk kritikus értékelését,
- a digitális cselekvések következményeinek tudatosítását,
- az egyenlő hozzáférést és inklúziót.

A digitális műveltség etikai aspektusai nem redukálhatók egyetlen kompetenciára; ezek minden digitális tevékenységet átható dimenziót képeznek. Az elemzés alapján egy hat kategóriából álló modell javasolható: adatvédelem, szellemi tulajdon tisztelete, etikus kommunikáció, kritikus információkezelés, digitális felelősség és digitális inklúzió.

A további elemzéshez szükséges további alapfogalmak meghatározása is, mint például a digitális identitás és online viselkedés, kiberbiztonság, adatvédelem és etikai dilemmák.

Digitális identitás és online viselkedés

A digitális identitás azon adatok, reprezentációk és interakciók összességét jelenti, amelyek révén az egyén az online térben megjelenik. Ez az identitás nem statikus, hanem dinamikusan alakul a kommunikáció, a tartalommegosztás és a digitális részvétel révén (Boyd, 2014). Az egyén online viselkedése közvetlenül befolyásolja hírnevét, társas kapcsolatait és szakmai lehetőségeit. Ribble (2015) hangsúlyozza, hogy a digitális állampolgárság magában foglalja a technológia használatával kapcsolatos megfelelő és felelős viselkedés normáit. A digitális kommunikációnak tiszteleten, empátián és a saját cselekedetek következményeinek tudatosításán kell alapulnia. Az anonimitás és a fizikai távolság azonban az online térben az

úgynevezett „online gátlástalansági hatáshoz” (online disinhibition effect) vezethet, amely növeli az agresszív vagy etikátlan viselkedés kockázatát (Suler, 2004). Az online viselkedés etikája ezért a digitális műveltség elválaszthatatlan része. Az információk kritikai értékelése, a kulturális sokszínűség tisztelete és a saját digitális lábnyom tudatosítása a felelős digitális részvétel alapvető elemei (Ferrari, 2013).

Kiberbiztonság és etikai dilemmák

A kiberbiztonság ma már nem kizárólag technikai kérdés, hanem jelentős etikai dimenzióval is rendelkezik. A rendszerek és adatok védelme gyakran megfigyelést, a felhasználói viselkedés elemzését vagy nagy mennyiségű személyes adat feldolgozását igényli. Ez feszültséget teremt a biztonság iránti igény és a magánélethez való jog között (Floridi, 2013). A modern megközelítések hangsúlyozzák a „privacy by design” elvét, vagyis azt, hogy az adatvédelem már a technológiai rendszerek tervezésébe beépüljön (Cavoukian, 2011). Az etikus kiberbiztonság célja tehát az egyensúly megtalálása a kollektív védelem és az egyéni jogok között.

Adatvédelem és digitális jogok

A magánélet alapvető emberi jog, amely a digitális térben új kihívásokkal szembesül. A digitális technológiák lehetővé teszik a személyes adatok nagymértékű gyűjtését, elemzését és kereskedelmi hasznosítását. Westin (1967) a magánéletet úgy határozta meg, mint az egyén azon képességét, hogy kontrollálja, mikor, hogyan és milyen mértékben osztanak meg róla információkat. A digitális korban ez az ellenőrzés egyre összetettebbé válik.

Az európai szabályozási keret, különösen az általános adatvédelmi rendelet (GDPR), hangsúlyozza az átláthatóság, az adatminimalizálás és a tájékozott hozzájárulás elveit (European Parliament and Council, 2016). Az adatvédelem azonban nemcsak jogi kötelezettség, hanem az egyének és szervezetek etikai felelőssége is.

Az etika a digitális és médiatérben tehát szorosan összefonódik a digitális identitással, az online viselkedéssel, a kiberbiztonsággal és az adatvédelemmel. A digitális műveltség olyan eszközt jelent, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy eligazodjon ezekben a dilemmákban, és felelősen cselekedjen. Ezek az elméleti alapok közvetlenül relevánsak a marketing- és médiagyakorlat számára is.

Etikai implikációk a marketing- és médiagyakorlat számára

A digitális és médiatér olyan környezet, ahol a technológiai innovációk etikai, jogi és

társadalmi kérdésekkel fonódnak össze. A digitális etika az információs technológiák környezetében érvényes viselkedési normákkal foglalkozik, különös tekintettel a felelősségre, igazságosságra, átláthatóságra és az egyén méltóságának védelmére (Floridi, 2013). Ez a keret a marketing- és médiamunkások számára kulcsfontosságú, mivel tevékenységük közvetlenül befolyásolja a felhasználók digitális identitásának, a közvéleménynek és az információs környezetnek az alakulását. Szakmai felelősségük ezért túlmutat a kommunikáció gazdasági dimenzióján.

A megelőzés és az etikai felelősség szempontjából fontos, hogy a jövő marketing- és médiamunkásai világos szakmai elveket sajátítsanak el, és azokat következetesen alkalmazzák munkájuk során. A digitális tér nem csupán a márkakommunikáció hatékony eszköze, hanem társadalmi és kulturális tér is, ahol értékek, attitűdök és viselkedési minták alakulnak. Az etikai felelősség tehát nem kiegészítő elem, hanem a marketinggyakorlat szerves része.

Az átláthatóságnak minden marketingkommunikáció alapelvének kell lennie. A marketinghallgatóknak tudatosítaniuk kell, hogy a közönségnek joga van tudni, mikor reklám-, szponzorált vagy együttműködés keretében létrehozott tartalommal találkozik. A rejtett reklám, a nem jelölt influencer-kampányok vagy a félrevezető címek rövid távon növelhetik az elérést, de hosszú távon aláássák a márka és a médium iránti bizalmat. Az átláthatóság az adatkezelésre is vonatkozik – a felhasználónak értenie kell, milyen adatokat gyűjtenek róla és milyen célból.

A magánélet tisztelete a másik alapvető pillér. A digitális marketingben nagy mennyiségű adatot használnak a felhasználók viselkedéséről, preferenciáiról és vásárlási szokásairól. A jövő szakembereinek mérlegelniük kell, hogy az adatgyűjtés mértéke arányos-e a kampány céljával, és előnyben kell részesíteniük az adatminimalizálást. Az adatvédelem nemcsak jogi kötelezettség, hanem az egyéni autonómia tiszteletének kifejezése.

Külön figyelmet igényel a tartalom személyre szabása. A digitális eszközök rendkívül pontos célzást tesznek lehetővé, ami ugyanakkor manipulációs kockázatokat is hordoz. A marketingnek meggyőznie kell, nem manipulálnia. A hallgatóknak meg kell tanulniuk felismerni és elutasítani az úgynevezett „dark pattern” megoldásokat, amelyek a felhasználót tudatosan olyan döntések felé terelik, amelyeket egyébként nem hozna meg. Az etikus személyre szabás releváns tartalom nyújtását jelenti a felhasználó pszichológiai gyengeségeinek kihasználása nélkül.

A marketing és a média a médiaműveltség fejlesztésében is fontos szerepet játszik. A tartalomnak nem szabad támogatnia a dezinformációt, a sztereotípiákat vagy a társadalmi polarizációt. A jövő kommunikációs szakembereinek ellenőrizniük kell a tényeket, megbízható forrásokra kell támaszkodniuk, és olyan tartalmat kell létrehozniuk, amely elősegíti a kritikai gondolkodást. Így a márka vagy a médium aktív hozzájárulóvá válik az egészséges információs környezet kialakításában.

A mesterséges intelligencia és az automatizált rendszerek növekvő használatával a felelősség is nő. Az algoritmusok akaratlanul is reprodukálhatnak előítéleteket vagy diszkriminálhatnak bizonyos felhasználói csoportokat. A marketingesnek ezért nem szabad vakon megbíznia a technológiában, hanem kritikusan kell értékelnie annak eredményeit, és biztosítania kell az emberi felügyeletet.

A polarizáció és a dezinformáció terjedésének megelőzése szintén kulcsfontosságú feladat. A félelemre, haragra vagy konfliktusra építő kommunikáció rövid távon növelheti az elköteleződést, de hosszú távon rombolja a társadalmi bizalmat. Az etikus kommunikációnak a tényszerűségre, pluralitásra és a különböző nézőpontok tiszteletére kell épülnie.

A bizalomépítést minden márka stratégiai céljának kell tekinteni. Az etika nem akadálya a kreativitásnak vagy a versenyképességnek, hanem annak stabil alapja. Azok a szervezetek, amelyek átláthatóan működnek, tiszteletben tartják a magánéletet és felelősen kommunikálnak, hosszú távú kapcsolatokat építenek ki ügyfeleikkel.

A marketing- és médiakommunikáció hallgatói számára ebből az következik, hogy szakmai identitásukat a digitális térben a szakmai kompetenciák és az erkölcsi reflexió együttesére kell építeniük. Minden kommunikációs döntés társadalmi következményekkel jár. A felelős tartalomkészítés ezért nem csupán jogi kérdés, hanem a szakmai integritás megnyilvánulása és befektetés egy megbízhatóbb, fenntarthatóbb digitális társadalomba.

Összefoglalás

Digitális identitás és online viselkedés

A digitális identitás egy dinamikus konstrukció, amely a felhasználó digitális platformokkal való interakciója során jön létre (boyd, 2014). A marketingkommunikáció ma aktívan részt vesz

ennek alakításában – személyre szabott reklám, influencer marketing vagy tartalommarketing révén.

Etikai szempontból a marketingesnek:

- tiszteletben kell tartania a felhasználó autonómiáját, és kerülnie kell a manipulatív technikákat (pl. dark patternök),
- átláthatóan kell jelölnie a reklámtartalmakat,
- figyelembe kell vennie a kampányok hatását a célcsoportok önképére és pszichés jóllétére,
- támogatnia kell a kulturált online kommunikációt és a polarizáció megelőzését.

Ribble (2015) hangsúlyozza a digitális térben érvényes viselkedési normák jelentőségét. A marketinggyakorlatban ez azt jelenti, hogy aktívan támogatni kell a felelős kommunikációt, és etikai standardokat kell kialakítani a belső folyamatokban. A kockázatos online viselkedés megelőzése magában foglalja a közönség médiaműveltségének fejlesztését is, például edukatív tartalom és felelős storytelling révén (Ferrari, 2013).

Kiberbiztonság – a szervezetek és a média felelőssége

A kiberbiztonság nem csupán az IT-részlegek feladata, hanem a marketing- és médiagyakorlaté is. Az ügyféladatok gyűjtésének és feldolgozásának összhangban kell állnia a „privacy by design" elvével (Cavoukian, 2011).

Ez a marketingesek számára azt jelenti:

- minimalizálni kell a gyűjtött adatok mennyiségét,
- biztosítani kell azok védelmét a visszaélésekkel szemben,
- átláthatóan kell kommunikálni az adatkezelés célját,
- a bizalmat stratégiai márkaértékként kell építeni.

Floridi (2013) rámutat, hogy a bizalom az információs társadalom alapfeltétele. Azok a szervezetek, amelyek figyelmen kívül hagyják a kiberbiztonság etikai dimenzióját, reputációs és jogi kockázatoknak teszik ki magukat.

Adatvédelem és adatkezelés a marketingben

A digitális marketing nagyrészt adatelemzésen és felhasználói profilalkotáson alapul. Westin (1967) a magánéletet úgy definiálta, mint az egyén kontrollját a róla szóló információk felett.

Ebből következően a marketing szereplők etikai kötelessége, hogy a felhasználó ne veszítse el ezt az ellenőrzést.

A GDPR hangsúlyozza a tájékozott beleegyezés és az átláthatóság fontosságát (European Parliament and Council, 2016). A marketingesnek:

- érthető nyelven kell kommunikálnia az adatkezelést,
- lehetővé kell tennie a marketingkommunikációból való egyszerű leiratkozást,
- kerülnie kell a túlzott nyomon követést és az invazív gyakorlatokat.

Az etikus adatstratégia versenyelőnyt is jelenthet, mivel erősíti az ügyfelek bizalmát.

Digitális jogok, algoritmusok és médiás felelősség

A digitális platformok algoritmusokat használnak, amelyek formálják az információáramlást és befolyásolják a közbeszédet. Kutatások rámutatnak az algoritmikus torzítás és az úgynevezett „echo chamber" jelenség kockázatára (Floridi et al., 2018).

Ez a médiában dolgozók számára azt jelenti:

- biztosítani kell a szerkesztőségi és algoritmikus folyamatok átláthatóságát,
- támogatni kell a vélemények sokszínűségét,
- kerülni kell a szenzacionalizmust és a clickbait gyakorlatokat,
- aktívan fel kell lépni a dezinformáció ellen.

Az európai digitális elvek hangsúlyozzák az alapvető jogok védelmét és a platformok felelősségét (European Commission, 2022). A médiavállalatoknak ezeket az elveket be kell építeniük etikai kódexeikbe.

Digitális műveltség mint stratégiai kompetencia a marketingben

A digitális műveltség nemcsak egyéni készség, hanem szervezeti kompetencia is. A DIGCOMP keretrendszer rámutat a technológiák kritikus és felelős használatának szükségességére (Ferrari, 2013).

A marketing- és médiamunkásoknak:

- fejleszteniük kell a technológiai eszközök kritikus értékelésének képességét,
- reflektálniuk kell a mesterséges intelligencia és az automatizáció etikai következményeire,

- rendszeresen képezniük kell csapataikat a digitális etika területén.

Belshaw (2014) hangsúlyozza, hogy a digitális műveltség etikai eleme magában foglalja a saját digitális cselekvések következményeinek tudatosítását. A marketinggyakorlatban ez hosszú távon értékalapú márkaépítést jelent.

Záró gondolatok

A megelőzés és az etikai felelősség szempontjából a következő ajánlások fogalmazhatók meg a marketing- és médiamunkások számára:

1. Átláthatóság – egyértelműen kommunikálni a tartalom reklámjellegét és az adatkezelést.
2. A magánélet tisztelete – minimalizálni az adatgyűjtést és védeni a személyes adatokat.
3. Etikus személyre szabás – kerülni a manipulatív technikákat és a dark patternöket.
4. Médiaműveltség támogatása – kritikus gondolkodást ösztönző tartalmak létrehozása.
5. Algoritmikus felelősség – reflektálni az automatizált rendszerek hatásaira.
6. Polarizáció és dezinformáció megelőzése – a tényszerűség és pluralitás támogatása.
7. Bizalomépítés – az etikát a márka stratégiai pilléreként kezelni.

A digitális etika így a marketing- és médiamunkások szakmai identitásának elengedhetetlen részévé válik. A felelős tartalomkészítés nem csupán jogi kötelezettség, hanem morális és reputációs befektetés a digitális társadalom jövőjébe.

Felhasznált irodalom jegyzéke

BELSHAW, Doug, 2014. The Essential Elements of Digital Literacies. Self-published. ISBN 978-1497400607.

BOYD, danah, 2014. It’s Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166310.

CAVOUKIAN, Ann, 2011. Privacy by Design: The 7 Foundational Principles [online]. Toronto: Information and Privacy Commissioner of Ontario. Dostupné na: https://www.privacybydesign.ca/index.php/about-pbd/
[cit. 1. 3. 2026].

ENISA, 2021. Cybersecurity Education and Awareness Guidelines [online]. Heraklion: European Union Agency for Cybersecurity. Dostupné na: https://www.enisa.europa.eu/publications/cybersecurity-education-and-awareness [cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN COMMISSION, 2022. European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles [cit. 1. 3. 2026].

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL, 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 (General Data Protection Regulation) [online]. Official Journal of the European Union. L119, 4. 5. 2016, s. 1–88. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj [cit. 1. 3. 2026].

FERRARI, Anusca, 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-31465-0. Dostupné na: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167 [cit. 1. 3. 2026].

FLORIDI, Luciano, 2013. The Ethics of Information. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199641325.

FLORIDI, Luciano et al., 2018. AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations [online]. Minds and Machines. 2018, roč. 28, č. 4, s. 689–707. DOI 10.1007/s11023-018-9482-5. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5 [cit. 1. 3. 2026].

LIVINGSTONE, Sonia, 2014. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites [online]. Communications. 2014, roč. 39,

č. 3, s. 283–303. DOI 10.1515/commun-2014-0113. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113
[cit. 1. 3. 2026].

RIBBLE, Mike, 2011. Digital Citizenship in Education. 2. vyd. Eugene (OR): International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564842323.

RIBBLE, Mike, 2015. Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. 3. vyd. Eugene: International Society for Technology in Education. ISBN 978-1564844556.

RICHARDSON, Janice a MILOVIDOV, Elizabeth, 2019. Digital Citizenship Education Handbook [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8734-5. Dostupné na: https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f
[cit. 1. 3. 2026].

SULER, John, 2004. The online disinhibition effect [online]. CyberPsychology & Behavior. 2004, roč. 7, č. 3, s. 321–326. DOI 10.1089/1094931041291295. Dostupné na: https://doi.org/10.1089/1094931041291295
[cit. 1. 3. 2026].

UNESCO, 2018. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Dostupné na: https://uis.unesco.org/en/topic/digital-literacy
[cit. 1. 3. 2026].

Michał Szyszka

**Media education and improving digital skills.
Creating educational projects**

**Mediálna výchova a zlepšovanie digitálnych zručností.
Vytváranie vzdelávacích projektov**

**Mediální výchova a zvyšování digitálních kompetencí.
Tvorba vzdělávacích projektů**

**Edukacja medialna i podnoszenie kompetencji cyfrowych.
Tworzenie projektów edukacyjnych**

**Médiaoktatás és digitális készségfejlesztés.
Oktatási projektek létrehozása**

Michał Szyszka

Media education and improving digital skills. Creating educational projects

1. Introduction

The development of information and communication technologies and the digitisation of social life mean that media education and the development of digital skills are now among the key challenges facing modern education systems. In the information society, access to information and the ability to analyse it critically are an integral part of participation in social, economic and political life. Researchers, educators and observers of social life agree that media and information skills should be treated as one of the basic competences of the 21st century, as they are essential for individuals to function in a digital environment and for the development of a knowledge-based society. As indicated by the authors of the UNESCO guidelines on *media and information literacy*, these competences include the ability to access information, critically evaluate and interpret it, and create media content in a responsible and ethical manner.

The importance of media education is particularly evident in Central European countries, including the Visegrad Group countries (Poland, the Czech Republic, Slovakia and Hungary), which have undergone intense social, political and technological changes in recent decades. Political and economic transformation, European integration and the rapid development of digital technologies have led to a radical transformation of the media and communications environment. At the same time, these countries have seen a dynamic growth in the importance of digital media and social media as the primary channels for distributing information and shaping public opinion. Unfortunately, the transformation and development of information societies have also been accompanied by strong political tensions, disinformation activities, polarisation and the tabloidisation of public discourse.

The literature emphasises that media education is one of the most important tools for strengthening societies' resilience to the negative phenomena of disinformation, propaganda and information manipulation. *Media literate citizens*, as indicated by UNESCO guidelines, are better prepared to recognise the quality and credibility of information messages, recognise mechanisms of information manipulation for critical interpretation, and participate consciously in democratic processes. These competences enable individuals to critically evaluate media

content and actively participate in communication and public debate (Godzic, Rudzińska, Kowalewska, 2015).

The development of digital technologies is associated with the emergence of new forms of social inequality, referred to in the literature as digital exclusion. This problem is not limited to access to technology, but also includes the ability to use information and digital tools effectively. Researchers emphasise that digital competences include both technical skills and the ability to think critically, interpret media messages and consciously create content in a digital environment. In this sense, too, media education is an important element of public policy (Szyszka, Tomczyk, Kochanowicz, 2022) aimed at reducing information inequalities and strengthening media and digital citizenship competences. Developing these competences is becoming an important element in building society's resilience to information manipulation and strengthening the quality of public debate (Szyszka et al., 2025).

The aim of this chapter is to discuss the importance of media education and the development of digital competences in the context of contemporary changes in communication, and to present the basic principles of designing educational initiatives in this area. Particular attention is paid to the social and educational conditions characteristic of the Visegrad Group countries, which share similar experiences of transformation.

There are several related concepts in the scientific literature describing the competences associated with functioning in the information environment. One of the basic terms is **media education**, understood as a teaching process aimed at developing the ability to critically receive and consciously create media messages. As *the Encyclopaedia Britannica* points out, media education involves creating educational conditions that enable the development of the ability to analyse, interpret and produce media messages.

A related concept is **media literacy**, which refers to a set of competences enabling access to the media, analysis and evaluation of their content, and the creation of one's own messages. According to the definition adopted by European institutions and UNESCO, *media literacy* includes the ability to access information, critically analyse messages and communicate using various forms of media (EAVI).

Digital competences, on the other hand, refer to the ability to use digital technologies effectively and responsibly, including searching for information, evaluating it, and creating and distributing content in a networked environment. Integrating these approaches, UNESCO promotes the concept of **media and information literacy**, which encompasses a set of knowledge, skills and attitudes that enable access, analysis, critical evaluation, interpretation

and creation of information and media products. A common element of these concepts is the belief that functioning in today's information society requires not only access to technology, but above all the ability to critically reflect on media messages and consciously participate in communication processes. For this reason, media education is one of the key areas of contemporary civic and digital education.

2. Media education in the context of contemporary communication changes

2.1. Transformation of the media environment: digitisation, platformisation and algorithmisation of communication

The contemporary communication environment is undergoing dynamic changes related to the development of digital technologies, the mediatisation of societies and institutions, and media convergence. The digitisation of communication is leading to the creation of an integrated communication system in which the boundaries between traditional and digital media are gradually blurring. The distribution and circulation of information take place in a multi-channel and networked communication ecosystem in which users are simultaneously recipients, creators and distributors of content. The literature indicates that this process leads to the emergence of a specific model of communication – a participatory culture in which users actively co-create media messages and participate in the circulation of information.

The transformation of the media environment is also linked to the process of platformisation of public communication. Digital platforms – in particular social media – have become the main channel for the distribution of information and a space for social interaction. Public communication is increasingly organised by technological infrastructures belonging to global internet platforms. At the same time, these processes lead to an increase in the role of algorithms that filter and select the content presented to users . Algorithmic personalisation of messages means that users receive information tailored to their previous behaviour and communication preferences.

This phenomenon, referred to as **the algorithmisation of communication**, boils down to the principle that algorithms, rather than 'specific individuals', determine the selection or visibility of particular content in the digital environment. Research indicates that recommendation algorithms enhance the visibility of specific political or informational messages, thereby influencing the way users consume information.

In a broader perspective, this process is part of a phenomenon referred to in communication sciences as **mediatisation**, i.e. the gradual penetration of media logic into various spheres of social life – politics, culture, economy and education. As a result, social institutions are increasingly adapting their communication activities to the requirements of the media environment.

In the context of media education, such a broad and significant transformation of the communication environment necessitates a redefinition of the traditional understanding of media literacy. As David Buckingham emphasises, these competences should not be understood merely as a set of technical skills, but as the ability to critically analyse content and understand the social and economic contexts in which the media operate (Buckingham, 2015).

2.2. The role of social media in shaping knowledge and opinion

One of the most characteristic elements of the contemporary communication system is the growing role of social media as a primary source of information for many social groups. Platforms such as Instagram, TikTok, Facebook, X and YouTube now serve as both channels of interpersonal communication and spaces for the circulation of public information.

Within a decentralised communication system, social media enable users to create and disseminate content on an unprecedented scale. In this model, users become not only recipients of messages, but also their producers and distributors. This process is referred to in the literature as **user-generated content**. Renee Hobbs (2024) emphasises that media literacy in the digital environment includes the ability to access, analyse, evaluate and create messages in various media, which enables active participation in social and democratic life. At the same time, Sonia Livingstone points out that the contemporary information environment is characterised by a huge overproduction of information and the growing complexity of media messages. In such conditions, media literacy becomes a prerequisite for participation in social life, as it enables individuals to select and interpret messages coming from many sources.

In Central European countries, as in other parts of the world, social media play an important role in shaping public opinion. The transformation of media systems after 1989 and the rapid development of digital technologies have led to the emergence of diverse information environments in which digital media increasingly serve as an alternative or primary source of information to traditional media institutions. As a result, the role of social media cannot be overestimated; it has become one of the main channels for the distribution of political and social content.

2.3. Information threats: disinformation, manipulation and polarisation

The development of digital communication platforms is associated with the emergence of new information threats. One of the most frequently analysed phenomena is **disinformation**, i.e. the deliberate dissemination of false or misleading information in order to influence public opinion.

In the digital environment, disinformation can be disseminated automatically using bots and other IT tools. This phenomenon, known as computational propaganda, involves the use of algorithms, automation and data analysis to manipulate public opinion on social networks.

Another significant problem is filter bubbles. The content personalisation mechanisms used by digital platforms mean that users are more often exposed to information that is consistent with their previous views and preferences. Research shows that such algorithmic and social filtering of messages significantly reduces the diversity of information sources and reinforces the polarisation of public opinion.

The literature also emphasises that the contemporary information environment is conducive to the rapid spread of unverified information. The speed at which information circulates on social networks means that false content, as it arouses emotion or curiosity, can reach a much wider audience than reliable information before it is verified. As a result, internet users operate in an environment of ' ', sometimes referred to as **an 'infodemic'**, in which true and false information spread at great speed and to a wide audience in parallel.

2.4. The need for media literacy

In the face of these changes, media education is becoming one of the key tools for preparing citizens to function in the digital environment. This is particularly important in the V4 countries, in the context of growing political tensions, polarisation of public discourse, the activity of populist groups and the intense presence of disinformation in the digital space.

The literature emphasises that *media literacy* should be understood as a process of developing a critical understanding of the media and the ability to interpret messages in their social, political and economic context. Media education should include both analytical skills and practical skills related to the creation of media content and conscious participation in digital communication. In this sense, it is part of a broader process of preparing citizens for active participation in contemporary society.

Media education is implemented not only within the formal system (schools and universities), but also in the area of non-formal and informal education. It is often promoted by

non-governmental organisations (NGOs), which incorporate digital competences into integration, hobby and social projects. As a result, media education is becoming a pillar of modern civic education. Its key task is to prepare individuals to critically analyse the content they encounter and to participate responsibly and consciously in democratic life.

3. Media and digital competences as part of cultural and civic capital

3.1. Definitions and models of media competences

The development of the information society and the ongoing digitisation of social communication have led to an increase in the importance of competences related to functioning in the media environment. In the literature on the subject, media competences are understood as a set of knowledge, skills and attitudes that enable the conscious use of the media, critical analysis of messages and active participation in communication processes.

One of the most influential concepts in this area was proposed by David Buckingham, who defines media literacy as the ability to understand, analyse and create media messages in the context of their social, cultural and economic conditions. In his view, media education is not only about developing technical skills, but above all about shaping a critical understanding of how the media function in society and its diverse contexts (Buckingham, 2003).

A similar approach is presented by Sonia Livingstone, who points out that media literacy includes the ability to access, analyse and evaluate information and to create messages in various forms of communication. Media literacy is therefore a prerequisite for active participation in the information society and the basis for the development of civic competence (Livingstone, 2004).

Renee Hobbs has also made a significant contribution to the development of the concept of media literacy, proposing a model comprising five key competences: access to information, analysis of messages, evaluation of messages, creation of own content, and reflection on the social consequences of media communication (Hobbs, 2010). This model emphasises the importance of participation: the active nature of users' participation in the communication environment and the importance of creativity and critical thinking.

In the context of European education policy, the **DigComp** model promoted by the European Commission is also an important point of reference. In this approach, digital competences cover five main areas: information search and management, communication and

collaboration in the digital environment, digital content creation, digital safety and security, and technological problem solving (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022).

Media and digital competences are multidimensional, encompassing both cognitive and practical elements. At the same time, the literature emphasises that these competences can be considered in terms of **cultural capital**, as access to media-related knowledge and skills influences individuals' opportunities to participate in social and public life (Grenfell, 2009).

3.2. Key components of media and digital literacy

Critical analysis of media messages

One of the basic elements of media literacy is the ability to critically analyse media messages. This includes the ability to recognise the intentions of the sender, identify the communication strategies used, and interpret the context of the social and political message. David Buckingham points out that critical analysis of the media should include reflection on four basic aspects of media messages: the production process, the language of communication, the representation of reality, and the audience (Buckingham, 2003). Analysing these elements enables audiences to understand how the media constructs images of social reality and what interests may lie behind specific media narratives. The contemporary communication environment, dominated by digital media and social platforms, increases the importance of analytical skills. In conditions of information overload and noise, users must independently select and interpret the content of messages.

Assessing the credibility of information

The second key element of media literacy is the ability to assess the credibility of information. This skill includes recognising sources of information, analysing their credibility and verifying the content they convey. The literature emphasises that the development of social media has led to a significant increase in the number of information sources, making it difficult for audiences to assess their reliability. In such circumstances, the skills associated with verifying information – referred to as **information literacy** – become one of the key elements of media education (Livingstone, 2004). Renee Hobbs points out that media education should teach users to ask basic questions about media messages, such as: -who is the author of the message? -what communication goals does the sender pursue? and -what persuasion techniques have been used? (Hobbs, 2010). Such reflection allows us to reduce our susceptibility to information manipulation and disinformation.

Content creation and distribution

Today's communication environment is characterised by the growing role of users as creators/co-creators of media content, with digital platforms enabling the dissemination of content and patterns (schemes) on a global scale. Henry Jenkins described this phenomenon as **a participatory culture** in which users actively participate in the creation and dissemination of content (Jenkins, 2006). In such a model, media literacy encompasses not only decoding, but also the ability to use media creatively. The ability to create digital content is also important for the development of civic competence, as it enables individuals to participate in public debate and present their own opinions in a broad media space.

Digital security and communication ethics

An important element of digital competence is also the ability to use information technology safely and responsibly. In the DigComp model, the area of security includes, among other things, the protection of personal data, online safety and the conscious management of one's own digital identity (Ferrari, 2013). At the same time, digital competences include elements of communication ethics, such as responsibility for published content, respect for copyright and counteracting hate speech. The literature emphasises that ethical behaviour is essential for maintaining the quality of public debate in the digital environment.

3.3. Digital competences as an element of social and civic participation

Contemporary democratic societies operate in a digital environment where online media play a key role in shaping public opinion and mobilising social activity. Therefore, media and digital literacy are seen as an important element of civic capital. Sonia Livingstone emphasises that media literacy enables individuals to actively participate in social life through access to information, participation in public debates and the creation of their own communications (Livingstone, 2004). Renee Hobbs, on the other hand, points out that the development of media literacy strengthens citizens' ability to critically reflect on information appearing in the public sphere, which is a prerequisite for conscious participation in democratic processes (Hobbs, 2010). In this sense, media literacy can be treated as an important element of cultural and civic capital, which enables individuals not only to use information technology effectively, but also to participate actively in social and political processes.

4. Media education as a teaching process

4.1. The objectives of media education in a digital society

Media education is one of the key elements of the "puzzle" of contemporary education systems, whose task is to prepare citizens to function in a complex communication environment. In a digital society characterised by an intense flow of information, the development of digital platforms and the growing role of network communication, media education is becoming not only an area of teaching, but also an important element of educational and civic policy. Its main objective is to support the development of competences enabling conscious, critical and responsible use of the media and active participation in communication culture.

The literature on the subject emphasises that the objectives of media education can be considered in the context of structural changes in the contemporary information environment. As W. James Potter (2018) notes, the development of digital technologies has led to a situation in which individuals are confronted daily with a huge number of media messages that require selection, interpretation and assessment of credibility. One of the fundamental goals of media education is therefore to develop the ability to consciously manage one's own information environment. Potter defines media literacy as a set of cognitive structures that enable audiences to analyse, evaluate and use information from various media sources (Potter, 2018).

Research on the relationship between media and democracy has also made a significant contribution to the development of the concept of media education objectives. According to Robert A. Hackett and Yuezhi Zhao (2005), media education should promote the development of civic competences that enable active participation in public life and critical evaluation of the functioning of media systems. The authors point out that one of the main tasks of media education is to develop awareness of media ownership structures, information production mechanisms, and the relationship between the media, politics, and the economy.

A similar interpretation is presented by Douglas Kellner (2004), who, in his concept of *critical* media *literacy,* emphasises the importance of analysing the ideological and cultural dimensions of media messages. According to Kellner, the goal of media education is not only to develop technical skills related to the use of digital tools, but above all to shape the ability to recognise power relations, stereotypes and ideological narratives present in the media. Media education should therefore support the development of critical reflection on how reality is represented in the media and on the role of the media in social and political processes.

Another important area of media education is the development of competences related to the creation of media content. In Henry Jenkins' concept (2006), contemporary media culture is participatory in nature, which means that media users increasingly play the role of both consumers and creators of content. Researchers point out that media education should prepare

individuals to actively participate in this culture by developing skills in collaboration, multimedia creation and participation in online communication communities (Robison et al. 2009). From an educational perspective, this means combining analytical skills with creative skills.

Contemporary concepts of media education also emphasise the importance of information literacy, which includes the ability to search for, select and evaluate information. According to Carol C. Kuhlthau (2010), developing information literacy is a prerequisite for effective functioning in a knowledge environment. The author points out that the learning process in an information society is not only about acquiring content, but above all about the ability to independently search for and interpret information.

An important goal of media education is also to shape responsible attitudes in the digital environment, including issues of security, privacy protection, and communication etiquette and ethics. Research on digital culture indicates that media users are increasingly faced with dilemmas related to data sharing, protection of their digital identity and responsibility for published content (Boyd, 2015). In this context, media education should support the development of competences related to the responsible and ethical use of communication technologies.

Finally, the literature emphasises that media education plays an important role in counteracting phenomena such as disinformation, manipulation and information propaganda. Claire Wardle and Hossein Derakhshan (2017) point out that in an era of a complex information ecosystem, developing competences in identifying false or manipulative content is one of the key elements in building society's resilience to information threats.

In summary, the objectives of media education in a digital society can be considered in several complementary dimensions. These include developing analytical skills that enable critical interpretation of media messages, shaping civic competences that promote participation in public life, developing creative skills related to media content production, and building responsible attitudes towards communication technologies. Media education should therefore combine cultural, social and technological perspectives, creating the basis for informed participation.

4.2. Teaching strategies and methods in media education

The implementation of media education objectives requires the use of appropriate teaching methods that enable the development of both analytical and practical/technical competences ( ). The literature on the subject emphasises that effective media education should

be based on active learning methods that engage students in the process of analysing and creating media messages.

David Buckingham points out that one of the most important elements of this process is the analysis of specific examples of media messages. By working with real materials – such as newspaper articles, television programmes or content published on social media – students can develop the ability to interpret messages and recognise the communication strategies used in them (Buckingham, 2003).

In teaching practice, the method **of critical media analysis** is also often used, which involves, among other things, asking questions about the authorship, purpose and context of a media message. Hobbs proposes a set of basic questions, such as: who is the author of the message, what techniques have been used to attract the audience's attention, and what values, points of view or perspectives are presented in the message (Hobbs, 2010).

Project-based methods and practical tasks involving the creation of one's own content also play an important role in media education. Participation in the media production process promotes the development of communication, collaboration and critical thinking skills (Jenkins, 2006). Project-based methods enable students to gain experience in planning and implementing communication activities, as well as to reflect on the responsibility associated with publishing content in the digital environment.

4.3. The role of teachers and educational institutions

Teachers and educational institutions play a special role in the process of media education, as they are responsible for organising the teaching process and selecting appropriate teaching methods. Sonia Livingstone points out that the teacher primarily acts as a moderator of the learning process, supporting students in developing critical information analysis skills and reflecting on the functioning of communication (Livingstone, 2004). In this model, the teacher is more of a guide helping students navigate a complex information environment than merely a transmitter of knowledge.

The literature also points to the importance of cooperation between schools, social organisations and public institutions in the implementation of media education programmes. Such programmes are often implemented in the form of educational projects, workshops or social campaigns aimed at developing media literacy in various social groups.

In Central European countries, including the Visegrad Group countries, media education is gradually developing as part of educational programmes and activities undertaken by non-governmental organisations and public institutions. Research indicates that awareness of the

importance of media literacy for the quality of public debate and society's resilience to disinformation is growing in this region, while media education can play a significant role in building societies' resilience to information manipulation and strengthening civic competences (Bajomi-Lázár, 2018).

4.4. Formal, non-formal and informal education

Contemporary media education is implemented in diverse contexts and dimensions, covering both the school system and activities outside it.

Formal education includes curricula implemented in schools and universities, where media literacy is developed within specific subjects or teaching modules. In many European countries, media education is integrated into the teaching of humanities subjects such as native language, social studies and civic education.

Non-formal education, on the other hand, includes activities carried out by social/non-governmental organisations, cultural institutions and public media. Programmes of this type often take the form of projects, workshops, training courses or educational campaigns aimed at developing media literacy among various social groups.

The third area is **informal education**, which takes place in everyday media use and social interactions in the digital environment. Participation in digital culture promotes the spontaneous development of competences related to communication, collaboration and media content creation (Jenkins, 2006).

5. Designing educational initiatives and projects in the field of media literacy

5.1. The importance of educational projects in developing media competences

Nowadays, media education is increasingly conducted in the form of projects that combine theoretical knowledge with the practical development of communication and digital competences. Project-based methods allow participants to analyse media messages, as well as to create content independently, work in teams and reflectively evaluate their own communication activities.

The literature emphasises that educational projects promote the development of critical and civic competences because they engage participants in the creative process, enable creative collaboration and encourage reflection on the role of the media in social life. Active participation in the process of "producing" media content is one of the most effective ways to

develop media literacy, as it allows one to understand the mechanisms of how the media works "from the inside" (Hobbs, 2010).

A similar position is presented by David Buckingham, who emphasises that media education should combine critical analysis with practical experience in creating media messages. In this approach, *learning by doing* is an important element in the process of developing communication and digital competences (Buckingham, 2003).

In the context of media education, educational projects therefore fulfil several important functions:

- they enable the development of analytical and creative competences,
- they promote cooperation and communication within the group,
- they reinforce reflection on responsibility for published content,
- they prepare participants for active participation in digital culture.

5.2. Models of educational projects in media education

In educational practice, at least several basic models of educational projects used in the development of media literacy can be distinguished.

Analytical project model

Projects of this type focus on the critical analysis of media messages. Project participants analyse selected media content – for example, press articles, television material or social media posts – in terms of their structure, ways of representing reality, the occurrence of certain features (including people, descriptions, gender identification, intercultural differences, etc.) and the persuasive strategies used.

Projects of this type often use analytical questions proposed in media education literature, including:

- who is the author of the message and what is its purpose,
- what communication techniques have been used,
- what values and points of view are represented,
- what information has been omitted or presented selectively.
- which actors appear and how they are presented, what attributes they have

This model primarily develops skills related to critical media analysis and assessing the credibility of information.

Production project model

Production projects involve the creation of original media content by project participants. They can take various forms, such as:

- preparing a podcast or video material on a specific topic,

- creating a blog or website,
- developing an information campaign on social media,
- preparing a report, e.g. a multimedia report.

Participation in the media production process promotes the development of communication skills, teamwork and creativity. Production projects allow participants to better understand the process of creating media messages and the technological and organisational limitations involved.

Civic project model

The third model is civic projects, which aim to use the media to engage participants in social or civic activities.

Examples of such projects include:

- social campaigns on various issues, e.g. counteracting disinformation,
- social advertising creations, including the need to prepare and develop a communication strategy,
- projects documenting local social problems,
- activities promoting responsible use of digital media.

Civic projects develop skills related to public communication and participation in social debate, allowing young people to have a say in issues that are important to them.

5.3. Stages of creating educational projects

The effectiveness of educational projects depends largely on the proper planning of their implementation process. The literature indicates several basic stages in the design of such initiatives.

Diagnosis of educational needs

The first stage is to identify the educational needs of the target group. At this stage, the following should be taken into account:

- the level of media literacy of the participants,
- their experience in using digital media,
- potential information threats they encounter.

The diagnosis can be carried out on the basis of a joint discussion, using short questionnaires, interviews or diagnostic workshops.

Practical tip:

In media education projects, it is worth starting with a simple exercise consisting of analysing the sources of information used by participants. This allows you to identify their information habits and potential areas requiring educational support.

Defining educational objectives

Based on the diagnosis, project objectives can be formulated. These objectives should relate to both knowledge and specific skills developed during the project.

Examples of media education project objectives may include:

- developing the ability to verify information,
- learning about the mechanisms of social media algorithms,
- developing digital content creation skills,
- learning about the mechanisms of persuasion, disinformation or propaganda in the media.

Practical tip:

It is worth formulating the project objectives in an operational manner, e.g. "the participant is able to identify three ways of verifying information on the internet".

Designing educational activities

At this stage, specific educational activities are planned, such as workshops, analytical exercises or project tasks.

Activating methods are particularly effective in media education, including:

- analysis of examples of disinformation,
- simulations of editorial processes,
- creating one's own media content.

Project implementation

The implementation stage involves conducting educational classes and coordinating the work of participants. An important element is supporting teamwork and encouraging participants to reflect on their own communication experiences.

Practical tip:

A good solution is to include elements of project work in small teams, which promotes the development of communication and organisational skills.

5.4. Good practices in media education projects

Based on the experience of educational projects implemented in Europe, several principles can be identified that promote the effectiveness of media education initiatives:

1. **combining analysis and practice** – projects should include both the analysis of media messages and the creation of original content;
2. **referring to participants' experiences** – the analysis should focus on content that participants encounter in their everyday lives and that is important to them;

3. **using project-based methods** – teamwork promotes the development of communication skills;
4. **reflecting on communication ethics** – an important element of the project should be a discussion on responsibility for published content;
5. **systematic evaluation** – this allows projects to be improved and adapted to the needs of participants.

By combining elements of critical analysis, creative content production and reflection on the social significance of the media, projects not only become more interesting for participants and enable them to become genuinely involved, but also constitute an effective tool for preparing them to function in the complex communication environment of today's information society.

6. Formulating educational project objectives – the SMART principle and SWOT analysis

One of the key stages in designing educational initiatives in the field of media education and digital competences is to precisely define the objectives of the activity and assess the organisational and social conditions. The literature on project management emphasises that effective programmes require both precise planning and systematic analysis of the factors conducive to their implementation and potential barriers (Locke & Latham, 2002; Hobbs, 2017). In project practice, two complementary planning methods are particularly often used: **the SMART principle** and **SWOT analysis**.

6.1. The SMART principle in the design of educational objectives

The acronym SMART refers to a set of criteria that well-formulated educational project objectives should meet. This concept was proposed in the literature by George T. Doran (1981) and is still widely used today.

According to this principle, project objectives should be:

Specific – clearly defining what competences are to be developed. In media education projects, this means, for example, developing the ability to analyse media messages, recognise information manipulation and assess the credibility of sources.

Measurable – enabling the assessment of the degree to which the objective has been achieved. In practice, this may mean using indicators such as knowledge test results, analysis of projects created by participants, or changes in the declared level of media competence.

Achievable – realistic in terms of the available resources, time and competence of the team implementing the project.

Relevant – linked to the actual educational needs of participants and current challenges in the information environment, such as disinformation or manipulation in social media.
Time-bound – having a clearly defined time frame for implementation.

Applying the SMART principle makes it possible to translate general educational objectives into specific results that can be evaluated. In media education projects, this also allows for the design of appropriate teaching tools and methods for assessing learning outcomes. For example, the general objective of a project: *"developing a critical approach to information in digital media"* can be transformed into a SMART objective as follows: "After completing a six-week educational programme, at least 70% of participants will be able to correctly assess the credibility of the analysed media materials and identify tools for verifying information."

6.2. SWOT analysis in project design

The second important tool for planning educational projects is **SWOT analysis**, which enables a systematic assessment of internal and external factors influencing the implementation of a project. This method is widely used in strategic management and in the planning of social and educational activities (Helms & Nixon, 2010).

The acronym SWOT refers to four categories of factors:

- **Strengths** – internal resources and assets of the project,
- **Weaknesses** – organisational or competence limitations,
- **Opportunities** – favourable external conditions,
- **Threats** – factors that may hinder the implementation of the project.

In the context of media education projects, a SWOT analysis may include the following elements.

Strengths	**Weaknesses**
The most frequently cited strengths of media literacy projects include: • high level of interest in the topics of disinformation and digital security, • the availability of a variety of digital tools to support the teaching process, • the possibility of cooperation with social organisations and educational institutions, • growing awareness of the importance of media literacy among teachers and public institutions.	The most common limitations include: • differing levels of digital competence among participants, • limited time resources in the formal education system, • insufficient preparation of some teachers to conduct media education classes, • lack of consistent curricula in this area.
Opportunities	**Threats**

External factors conducive to the development of media education projects include: • growing interest in media literacy among European institutions, • the availability of funding programmes for educational projects, • the development of digital technologies supporting education, • increased public awareness of information threats	Potential threats may include: • the rapid pace of technological change, which makes it difficult to update educational programmes, • social polarisation and politicisation of debates on disinformation, • information overload among participants in education, • institutional constraints in the education system.

The use of SWOT analysis at the project planning stage allows for the identification of key factors influencing its success and enables the preparation of strategies to minimise potential risks. In media education projects, this analysis is particularly useful due to the dynamic nature of the communication environment and the rapid pace of technological change.

6.3. Evaluation of media education projects

An important element of designing and implementing projects in the field of media education is **the systematic evaluation of their results**. This allows for assessing the degree to which the objectives have been achieved, identifying its strengths and weaknesses, and formulating recommendations for further improvement of the programmes. The literature emphasises that effective evaluation should include both an analysis of learning outcomes and an assessment of the teaching process and the institutional context of programme implementation (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

In the projects discussed, evaluation is particularly important due to the dynamic nature of the communication environment and the varying levels of digital competence of the participants. In practice, both **quantitative methods**, such as knowledge tests and surveys, and **qualitative methods**, including analysis of projects created by participants, observation of classes and in-depth interviews, are used.

In educational practice, two solutions are particularly often used, namely **Kirkpatrick's four-level evaluation model** and **the logic model**.

Kirkpatrick's four-level evaluation model

The concept developed by Donald Kirkpatrick (1994) is one of the most widely used models for evaluating training and educational programmes. This model assumes a multidimensional assessment of the programme's effects on four levels:

1. **Reaction**
   The first level of evaluation concerns the subjective assessment of the programme by

its participants. Among other things, the level of satisfaction with the classes, the assessment of teaching materials and the perceived usefulness of the knowledge gained are analysed.

2. **Learning**
   The second level refers to the actual effects of education, such as an increase in knowledge or the development of specific competences. In media education projects, this may include, for example, the ability to identify media manipulation or the ability to verify information.
3. **Behavioural change**
   At this level, we analyse whether participants put their acquired knowledge into practice. In the context of media education, this may mean, for example, more conscious use of social media or more frequent checking of information sources.
4. **Social results**
   The final level concerns the broader effects of the programme, such as an increase in media literacy in a given community or greater resistance to disinformation.

Logic model

The second commonly used tool for planning and evaluating educational projects is **the logical model**, which shows the relationships between project resources, actions taken and results achieved (McLaughlin & Jordan, 2015). This model usually includes four basic elements:

1. **Resources (inputs)** – financial resources, staff, infrastructure and teaching materials used in the project.
2. **Activities** – specific educational activities, such as workshops, teaching classes, student projects or information campaigns.
3. **Direct results (outputs)** – measurable effects of activities, e.g. number of workshops conducted, number of participants or number of educational materials developed.
4. **Long-term results (outcomes)** – changes in the level of media literacy of participants and their attitudes towards media information.

Its application enables systematic planning of educational projects and better alignment of teaching activities with the intended educational outcomes.

7. Examples of media education projects in the Visegrad Group (V4) countries

The development of media education in Central Europe in recent years has been largely linked to international initiatives implemented by academic institutions, non-governmental organisations and public institutions. In the Visegrad Group countries, these projects are often **transnational** in nature, which results from similar experiences of political transformation, similar challenges in the functioning of media systems and the growing importance of the problem of disinformation in the region.

Media education projects in Central Europe focus primarily on three areas: developing critical thinking towards media messages, strengthening digital competences, and counteracting

disinformation. Below are selected examples of programmes implemented in the V4 countries that illustrate various models of educational activities in this area.

7.1. Democracy in Media Education (DIME) project

One example of educational cooperation in the region is the **Democracy in Media Education (DIME)** project, implemented by partner institutions from Poland, the Czech Republic, Slovakia and Hungary with the support of the International Visegrad Fund. The project focused on developing media education methods and promoting critical thinking skills among teachers and educators, concentrating on critical thinking, fact-checking and understanding mechanisms such as *fake news* and information bubbles.
Two basic educational outcomes were developed as part of the project:

- a publication presenting the history and current state of media education in partner countries,
- a set of teaching workshop scenarios for teachers and educators.

An important element of the project was to emphasise the link between media education and civic education. The authors of the programme pointed out that developing media literacy promotes democratic attitudes and the ability to participate in public debate.

7.2. Countering Disinformation among Vulnerable Populations in Central Europe

Another example of an educational initiative within the V4 is a project implemented by the Transitions organisation in expert cooperation with partners from Poland, the Czech Republic, Slovakia and Hungary. The aim of the project was to comprehensively and sustainably counteract the disinformation crisis by developing media literacy.
As part of the project, a diagnosis was carried out, a detailed methodology was developed and over **200 educational workshops** were organised, attended by over 2,000 people from four countries. The classes focused on:

- recognising information manipulation,
- analysing the credibility of information sources,
- practical methods of verifying news.

A characteristic feature was the use of **a participatory education model**, in which participants were not only recipients of knowledge, but actively participated in the analysis of media messages and the *fact-checking* process.

7.3. Promoting ACTIVE and Responsible Citizenship in Schools (ACTIVE) project

The ACTIVE project, implemented as part of the Erasmus+ programme, is a model initiative in the field of civic education, which focuses on the practical involvement of students in democratic processes at school. The main idea was to move away from theoretical teaching about society in favour of active participation (*learning-by-doing*). The initiative promotes the creation of a space for authentic dialogue in schools, where young people learn negotiation, critical thinking and responsibility for the community through the implementation of their own social projects and the strengthening of self-government.

A key activity of the ACTIVE project was to develop a comprehensive set of teaching tools among experts and test them in school environments to support teachers in building a "culture of participation." Instead of didactic methods, the project offers lesson plans based on

debate, case studies and project work, which allow students to understand the direct link between their actions and the state of local democracy. The scenarios and materials (Active Toolkit) are available online in several languages and are successfully used for project work and workshops in Italian, Czech, Slovak, Polish and Austrian schools, among others.

7.4. Online Media Literacy for Editors and Administrators of Social Media Pages

The OML-EASM project is a specialised training initiative that fills an important gap in the digital ecosystem by directing support to "content guardians" – moderators, administrators and editors of local and thematic social media pages. The programme was implemented by a consortium of institutions from the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia, with the support of the International Visegrad Fund.

The initiative is based on the assumption that those who manage digital communities are the first line of defence against disinformation, hate speech and algorithmic manipulation. The authors of the project pointed out that local social media profiles often serve as the primary source of information for residents and communities, and their administrators do not always have the necessary skills to verify information.

The project promotes a model of responsible administration in which the moderator is not just a technician, but a conscious educator able to identify propaganda techniques and build a safe space for public debate. As part of this model, innovative information verification standards have been developed and implemented, tailored to the specific nature and dynamics of social media platforms, where response time and the ability to distinguish between trolling and substantive criticism are key. Participants gained substantive knowledge and access to tools for rapid *fact-checking* and methods for de-escalating conflicts online, which can contribute to improving the quality of local information circulation.

7.5. V4 Fall School on Media programme

An interesting example of an educational project aimed at young creators is **the V4 Fall School on Media**, organised with the participation of partners from Poland, the Czech Republic, Slovakia and Hungary. This programme, in the form of intensive workshops (the so-called autumn school), focused on developing practical media skills among young journalists, students, media researchers and activists.

The main objective was to create a platform for the exchange of experiences and to build transnational cooperation networks between future opinion leaders in the Central European region. The programme focused on analysing the specific characteristics of the media systems in the V4 countries and common challenges, such as the digital transformation of newsrooms, journalistic ethics in the post-truth era and the growing role of citizen media. As part of the programme, participants, under the guidance of mentors and experienced professionals, took part in workshops covering:

- the production of journalistic materials,
- photography and visual storytelling,
- creating content for social media,
- analysis of the phenomenon of fake news.

The programme was non-formal in nature, based on practical workshops and project work. Participants created their own media materials, which were then published as open educational resources.

7.5. Inclusive Media Literacy Project

An example of a valuable initiative is **Inclusive Media Literacy**, which emphasises the adaptation of media literacy to the needs of disadvantaged groups, including people with disabilities. The main premise is the belief that media education must be inclusive in order to effectively combat digital and social exclusion. The project promotes the creation of teaching materials based on the principles of universal design and building trust in reliable sources of information. The activity was carried out by entities from the Czech Republic, Slovakia, Poland and Hungary, in cooperation with journalism and educational organisations, among others.

The programme used an **audience-centred** approach, which involves adapting teaching methods to the specific characteristics of the target group, including participation: the recipients with special needs themselves are involved in the process of creating tools. Among other things, the programme analysed:

- ways of building trust in information,
- strategies for engaging participants in the educational process,
- cultural differences affecting the reception of media messages in individual countries in the region.

8. Summary: conclusions and recommendations for media education design

From the perspective of educational project design, several basic recommendations can be identified based on existing research on media education.

1. Integration of media education into the formal education system

Media education should be treated not as a single teaching module, but as part of cross-cutting competences developed at various stages of education. Researchers emphasise that effective educational programmes combine elements of media analysis, civic education and digital competences (Buckingham, 2015).

2. Use of activating methods

Media literacy education projects are most effective when they use active learning methods, such as:

- analysis of specific media messages,
- project work,
- creating one's own media content,
- simulations and case studies.

This approach is in line with the concept of media education developed by Hobbs (2017), which emphasises the importance of learning through practice and critical reflection on one's own media activity.

3. Developing production skills

Contemporary media education should not be limited to critical analysis of messages, but should also develop competences related to content creation and distribution. This approach

enables a better understanding of the mechanisms of the media environment and promotes the development of civic activity in the digital space (Livingstone, 2019).

4. Taking into account ethical aspects and digital security

It is also important for educational projects to take into account issues related to:

- privacy protection,
- data security,
- responsibility for published content,
- counteracting hate speech.

The literature emphasises that media literacy is closely linked to the development of responsible communication attitudes in the public sphere (Hobbs, 2017).

5. Evaluation of activities

Another important element of educational projects is their systematic evaluation. In practice, this means the need to use both quantitative methods (e.g. competence tests) and qualitative methods (e.g. analysis of student projects or interviews with participants). Evaluation not only allows for the assessment of a project's effectiveness, but also for its further improvement.

6. Transnational cooperation and exchange of good practices

Many contemporary media education projects are transnational in nature, which promotes cooperation between educational institutions, non-governmental organisations and research centres from different countries. Such initiatives enable the exchange of teaching experiences, the development of joint educational materials and the adaptation of proven media education models to different social and cultural contexts. The literature emphasises that international cooperation also promotes the creation of common standards of media literacy and strengthens the development of media education on a regional and European scale (Frau-Meigs et al., 2017).

7. Expanding the target groups of media education projects

An important trend in the development of media education is the expansion of the target groups of educational projects, which include not only pupils and students, but also older people, teachers, local journalists and social media administrators. This approach is in line with the concept of lifelong learning and the ideas of universal design. Research indicates that older people in particular may be more susceptible to disinformation in the digital environment, which increases the importance of educational programmes aimed at this audience (Guess, Nagler & Tucker, 2019).

8. Media education as part of countering disinformation

Nowadays, media education is increasingly seen as an important element of strategies to counter disinformation and strengthen civic competences. Developing the ability to critically analyse information, assess the credibility of sources and recognise media manipulation helps to

increase society's resilience to false or misleading content. The literature indicates that media literacy education can support the development of informed citizen participation in public debate and strengthen the quality of democratic processes (Pelle, 2017).

9. The importance of a systematic and methodical approach to media education design

Effective media education programmes should combine theoretical reflection on the functioning of the media with the practical development of analytical, communication and civic competences. The design of such initiatives requires the use of transparent models for planning educational activities, including the diagnosis of participants' needs, the precise definition of educational objectives, the selection of appropriate teaching methods and the systematic evaluation of programme results. The literature on programme design emphasises that clearly defined objectives – formulated, among other things, in accordance with the SMART principle – facilitate both the planning of teaching activities and the evaluation of their effectiveness (Mager, 1997; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Thanks to this, media education can be implemented in a more orderly and effective manner .

In summary, in view of the current changes in the communication environment, including related negative phenomena, media education is becoming one of the key elements in strengthening media and digital competences and preparing citizens to function in the modern information economy. The dynamics of media transformation – related to the digitisation of communication, the development of social platforms and algorithmic content selection – mean that information recipients must have increasingly advanced analytical and critical competences (Pelle, 2017; Supa et al., 2021). In the long term, the development of media and digital literacy can contribute not only to improving the quality of individuals' functioning in the information environment, but also to strengthening the resilience of democratic societies to information manipulation and disinformation.

Bibliography

- Bajomi-Lázár, P. (2018). *Media in third-wave democracies: Southern and Central/Eastern Europe in a comparative perspective*. L'Harmattan.
- Boyd, D. (2015). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2015). *Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?* Nordic Journal of Digital Literacy, 10.
- Developing Media Literacy in Public Education. A Regional Priority in a Mediatised Age. (2017). Pelle, V. (ed.). Budapest: Corvinus University of Budapest.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Programme evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Godzic, W., Rudzińska, L., Kowalewska, M. (2015). A world that needs media education. Understanding, therapy and challenge, In: *On the need for media education in Poland*, Federowicz, M., Ratajski, S. (eds.). Polish National Commission for UNESCO, National Broadcasting Council.
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: the case of social capital and education. Education, Knowledge and Economy, 3(1), 17–34. https://doi.org/10.1080/17496890902786812.
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1).
- Hackett, R. A., & Zhao, Y. (2005). *Democratising global media: One world, many struggles*. Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. John Wiley & Sons.
- Hobbs, R. (2024). *Media literacy in action: Questioning the media*. Bloomsbury Publishing USA.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Kellner, D. (2005). Media culture and the triumph of the spectacle. Fast Capitalism 1.1: 8.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programmes: The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kuhlthau, C. (2010). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 1–12.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives* (3rd ed.). Centre for Effective Performance.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2015). Using logic models. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical programme evaluation* (pp. 62–87). Jossey-Bass.
- Potter, W. J. (2018). *Media literacy* (9th ed.). Sage.
- Robison, A. J., Clinton, K., Weigel, M., Purushotma, R., & Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. MIT Press.
- Supa M., Šťastná L., & Jirák J. (2021). Media Education Policy Developments in Times of "Fake News" : The Case of the Czech Republic. The Handbook of Media Education Research (pp. 373-379).
- Szyszka, M., Wasinski, A., Fabis, A., & Buchwald, P. (2025). Attitudes towards Fake News from the Perspective of the Experience of Adult Poles. Communication Today, 16(1), 172-189.
- Szyszka, M., Tomczyk, Ł., & Kochanowicz, A. M. (2022). Digitalisation of schools from the perspective of teachers' opinions and experiences: The frequency of ICT use in education, attitudes towards new media, and support from management. Sustainability, 14(14), 8339.

Netography

- Democracy in Media Education (DIME). (2020). *Methodological booklet for media literacy education*: https://www.is-ostrava.cz/democracy-in-media-education-dime/
- DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications Office of the European Union, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376.
- EAVI Media Literacy: https://eavi.eu/media-literacy/?utm
- European Dialogue. (2019). *V4 Fall School on Media*: https://europskydialog.striz.sk/wp-content/uploads/2020/02/V4-fall-school-on-media-ebook.pdf

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. Available online: http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf
- Project «Online Media Literacy for Editors and Administrators of social media public pages»: https://isans.org/visegrad
- Promoting ACTIVE and Responsible Citizenship in Schools: https://www.active-citizen.eu/
- Transitions. (2024). *Countering disinformation among vulnerable populations in Central Europe*: https://transitionsmedia.org/countering-disinformation/
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Appendix. Media education project design model – stages, tools and evaluation indicators

Project stage	Key activities	Example tools	Evaluation indicators
Needs assessment	analysis of participants' media literacy levels; identification of information problems	diagnostic surveys, interviews, analysis of curricula	level of media literacy before the project
Setting objectives (SMART)	formulation of educational objectives and project outcomes	project workshops, expert consultations	clarity and measurability of project objectives
Designing the educational programme	development of teaching modules and educational materials	lesson plans, multimedia materials, e-learning platforms	consistency of the programme with educational objectives
Implementation of educational activities	conducting workshops, teaching classes and project work	activating methods, analysis of media messages, team projects	participant attendance, involvement in activities
Production of media content by participants	creating media materials, podcasts, blogs or analyses	digital tools, publishing platforms	quality of materials created
Evaluation of project outcomes	assessment of the achievement of educational objectives	knowledge tests, analysis of project work, evaluation surveys	change in media literacy level
Dissemination of results	publication of educational materials and reports	websites, conferences, research reports	number of recipients of educational materials

Michał Szyszka

Mediálna výchova a zlepšovanie digitálnych zručností. Vytváranie vzdelávacích projektov

1. Úvod

Rozvoj informačných a komunikačných technológií a digitalizácia spoločenského života znamenajú, že mediálna výchova a rozvoj digitálnych zručností patria v súčasnosti medzi kľúčové výzvy, ktorým čelia moderné vzdelávacie systémy. V informačnej spoločnosti je prístup k informáciám a schopnosť kriticky ich analyzovať neoddeliteľnou súčasťou účasti na spoločenskom, hospodárskom a politickom živote. Výskumníci, pedagógovia a pozorovatelia spoločenského života sa zhodujú, že mediálne a informačné zručnosti by sa mali považovať za jednu zo základných kompetencií 21. storočia, pretože sú nevyhnutné pre fungovanie jednotlivcov v digitálnom prostredí a pre rozvoj znalostnej spoločnosti. Ako uvádzajú autori usmernení UNESCO o *mediálnej a informačnej gramotnosti*, tieto kompetencie zahŕňajú schopnosť pristupovať k informáciám, kriticky ich hodnotiť a interpretovať a vytvárať mediálny obsah zodpovedným a etickým spôsobom.

Dôležitosť mediálnej výchovy je obzvlášť zrejmá v krajinách strednej Európy, vrátane krajín Vyšehradskej skupiny (Poľsko, Česká republika, Slovensko a Maďarsko), ktoré v ostatných desaťročiach prešli intenzívnymi sociálnymi, politickými a technologickými zmenami. Politická a ekonomická transformácia, európska integrácia a rýchly rozvoj digitálnych technológií viedli k radikálnej transformácii mediálneho a komunikačného prostredia. Zároveň tieto krajiny zaznamenali dynamický rast významu digitálnych médií a sociálnych médií ako primárnych kanálov na šírenie informácií a formovanie verejnej mienky. Transformácia a rozvoj informačných spoločností však boli bohužiaľ sprevádzané silnými politickými napätiami, dezinformačnými aktivitami, polarizáciou a bulvarizáciou verejnej diskusie.

Literatúra zdôrazňuje, že mediálna výchova je jedným z najdôležitejších nástrojov na posilnenie odolnosti spoločností voči negatívnym javom dezinformácie, propagandy a manipulácie s informáciami. *Občania mediálne gramotní*, ako uvádzajú usmernenia UNESCO, sú lepšie pripravení rozpoznať kvalitu a dôveryhodnosť informačných správ, rozpoznať mechanizmy manipulácie s informáciami na účely kritického výkladu a vedome sa zúčastňovať

na demokratických procesoch. Tieto kompetencie umožňujú jednotlivcom kriticky hodnotiť mediálny obsah a aktívne sa podieľať na komunikácii a verejnej diskusii (Godzic, Rudzińska, Kowalewska, 2015).

Rozvoj digitálnych technológií je spojený so vznikom nových foriem sociálnej nerovnosti, ktoré sa v literatúre označujú ako digitálne vylúčenie. Tento problém sa netýka len prístupu k technológiám, ale zahŕňa aj schopnosť efektívne využívať informácie a digitálne nástroje. Výskumníci zdôrazňujú, že digitálne kompetencie zahŕňajú nielen technické zručnosti, ale aj schopnosť kriticky myslieť, interpretovať mediálne posolstvá a vedome vytvárať obsah v digitálnom prostredí. Aj v tomto zmysle je mediálna výchova dôležitým prvkom verejnej politiky (Szyszka, Tomczyk, Kochanowicz, 2022) zameranej na znižovanie informačných nerovností a posilňovanie mediálnych a digitálnych občianskych kompetencií. Rozvoj týchto kompetencií sa stáva dôležitým prvkom budovania odolnosti spoločnosti voči manipulácii s informáciami a posilňovania kvality verejnej diskusie (Szyszka et al., 2025).

Cieľom tejto kapitoly je diskutovať o dôležitosti mediálnej výchovy a rozvoja digitálnych kompetencií v kontexte súčasných zmien v komunikácii a predstaviť základné princípy navrhovania vzdelávacích iniciatív v tejto oblasti. Osobitná pozornosť sa venuje sociálnym a vzdelávacím podmienkam charakteristickým pre krajiny Vyšehradskej skupiny, ktoré majú podobné skúsenosti s transformáciou.

Vo vedeckej literatúre existuje niekoľko súvisiacich pojmov, ktoré opisujú kompetencie spojené s fungovaním v informačnom prostredí. Jedným zo základných pojmov je **mediálna výchova**, chápaná ako proces výučby zameraný na rozvoj schopnosti kriticky prijímať a vedome vytvárať mediálne posolstvá. Ako uvádza *Encyclopaedia Britannica*, mediálna výchova zahŕňa vytváranie vzdelávacích podmienok, ktoré umožňujú rozvoj schopnosti analyzovať, interpretovať a vytvárať mediálne posolstvá.

Súvisiacim pojmom je **mediálna gramotnosť**, ktorá sa vzťahuje na súbor kompetencií umožňujúcich prístup k médiám, analýzu a hodnotenie ich obsahu a tvorbu vlastných správ. Podľa definície prijatej európskymi inštitúciami a UNESCO *mediálna gramotnosť* zahŕňa schopnosť pristupovať k informáciám, kriticky analyzovať správy a komunikovať prostredníctvom rôznych foriem médií (EAVI).

Digitálne kompetencie sa naopak týkajú schopnosti efektívne a zodpovedne používať digitálne technológie, vrátane vyhľadávania informácií, ich hodnotenia a tvorby a distribúcie obsahu v sieťovom prostredí. Integráciou týchto prístupov UNESCO propaguje koncepciu **mediálnej a informačnej gramotnosti**, ktorá zahŕňa súbor vedomostí, zručností a postojov,

ktoré umožňujú prístup, analýzu, kritické hodnotenie, interpretáciu a tvorbu informačných a mediálnych produktov. Spoločným prvkom týchto koncepcií je presvedčenie, že fungovanie v dnešnej informačnej spoločnosti vyžaduje nielen prístup k technológiám, ale predovšetkým schopnosť kriticky reflektovať mediálne správy a vedome sa podieľať na komunikačných procesoch. Z tohto dôvodu je mediálna výchova jednou z kľúčových oblastí súčasnej občianskej a digitálnej výchovy.

2. Mediálna výchova v kontexte súčasných zmien v komunikácii

2.1. Transformácia mediálneho prostredia: digitalizácia, platformizácia a algoritmizácia komunikácie

Súčasné komunikačné prostredie prechádza dynamickými zmenami súvisiacimi s rozvojom digitálnych technológií, mediatizáciou spoločností a inštitúcií a konvergenciou médií. Digitalizácia komunikácie vedie k vytvoreniu integrovaného komunikačného systému, v ktorom sa postupne stierajú hranice medzi tradičnými a digitálnymi médiami. Distribúcia a obeh informácií prebiehajú v multikanálovom a sieťovom komunikačnom ekosystéme, v ktorom sú používatelia súčasne príjemcami, tvorcami a distribútormi obsahu. Literatúra poukazuje na to, že tento proces vedie k vzniku špecifického modelu komunikácie – participatívnej kultúry, v ktorej používatelia aktívne spoluvytvárajú mediálne posolstvá a podieľajú sa na obehu informácií.

Transformácia mediálneho prostredia súvisí aj s procesom platformizácie verejnej komunikácie. Digitálne platformy – najmä sociálne médiá – sa stali hlavným kanálom distribúcie informácií a priestorom pre sociálnu interakciu. Verejná komunikácia je čoraz viac organizovaná technologickými infraštruktúrami patriacimi globálnym internetovým platformám. Tieto procesy zároveň vedú k posilneniu úlohy algoritmov, ktoré filtrujú a vyberajú obsah prezentovaný používateľom . Algoritmická personalizácia správ znamená, že používatelia dostávajú informácie prispôsobené ich predchádzajúcemu správaniu a komunikačným preferenciám.

Tento jav, označovaný ako **algoritmizácia komunikácie**, spočíva v tom, že výber alebo viditeľnosť konkrétneho obsahu v digitálnom prostredí určujú algoritmy, a nie „konkrétne osoby“. Výskumy ukazujú, že odporúčacie algoritmy zvyšujú viditeľnosť konkrétnych

politických alebo informačných správ, čím ovplyvňujú spôsob, akým používatelia konzumujú informácie.

V širšej perspektíve je tento proces súčasťou fenoménu, ktorý sa v komunikačných vedách označuje ako **mediatizácia**, t. j. postupné prenikanie mediálnej logiky do rôznych sfér spoločenského života – politiky, kultúry, ekonomiky a vzdelávania. V dôsledku toho sociálne inštitúcie čoraz viac prispôsobujú svoje komunikačné aktivity požiadavkám mediálneho prostredia.

V kontexte mediálnej výchovy si takáto široká a významná transformácia komunikačného prostredia vyžaduje redefinovanie tradičného chápania mediálnej gramotnosti. Ako zdôrazňuje David Buckingham, tieto kompetencie by sa nemali chápať len ako súbor technických zručností, ale ako schopnosť kriticky analyzovať obsah a rozumieť sociálnym a ekonomickým kontextom, v ktorých médiá fungujú (Buckingham, 2015).

2.2. Úloha sociálnych médií pri formovaní vedomostí a názorov

Jedným z najcharakteristickejších prvkov súčasného komunikačného systému je rastúca úloha sociálnych médií ako primárneho zdroja informácií pre mnohé sociálne skupiny. Platformy ako Instagram, TikTok, Facebook, X a YouTube teraz slúžia ako kanály medziľudskej komunikácie aj ako priestory na šírenie verejných informácií.

V rámci decentralizovaného komunikačného systému umožňujú sociálne médiá používateľom vytvárať a šíriť obsah v bezprecedentnom rozsahu. V tomto modeli sa používatelia stávajú nielen príjemcami správ, ale aj ich producentmi a distribútormi. Tento proces sa v literatúre označuje ako **obsah generovaný používateľmi**. Renee Hobbs (2024) zdôrazňuje, že mediálna gramotnosť v digitálnom prostredí zahŕňa schopnosť pristupovať k správam v rôznych médiách, analyzovať ich, hodnotiť a vytvárať, čo umožňuje aktívnu účasť na spoločenskom a demokratickom živote. Sonia Livingstone zároveň poukazuje na to, že súčasné informačné prostredie sa vyznačuje obrovskou nadprodukciou informácií a rastúcou zložitosťou mediálnych správ. V takýchto podmienkach sa mediálna gramotnosť stáva predpokladom účasti na spoločenskom živote, pretože umožňuje jednotlivcom vyberať a interpretovať správy pochádzajúce z mnohých zdrojov.

V stredoeurópskych krajinách, rovnako ako v iných častiach sveta, zohrávajú sociálne médiá dôležitú úlohu pri formovaní verejnej mienky. Transformácia mediálnych systémov po roku 1989 a rýchly rozvoj digitálnych technológií viedli k vzniku rôznorodých informačných prostredí, v ktorých digitálne médiá čoraz viac slúžia ako alternatívny alebo primárny zdroj informácií k tradičným mediálnym inštitúciám. V dôsledku toho nemožno preceňovať úlohu

sociálnych médií, ktoré sa stali jedným z hlavných kanálov distribúcie politického a sociálneho obsahu.

2.3. Informačné hrozby: dezinformácie, manipulácia a polarizácia

Rozvoj digitálnych komunikačných platforiem je spojený so vznikom nových informačných hrozieb. Jedným z najčastejšie analyzovaných javov je **dezinformácia**, t. j. úmyselné šírenie nepravdivých alebo zavádzajúcich informácií s cieľom ovplyvniť verejnú mienku.

V digitálnom prostredí sa dezinformácie môžu šíriť automaticky pomocou botov a iných IT nástrojov. Tento jav, známy ako **počítačová propaganda**, zahŕňa používanie algoritmov, automatizácie a analýzy údajov na manipuláciu verejnej mienky na sociálnych sieťach.

Ďalším významným problémom sú filter bubbles. Mechanizmy personalizácie obsahu používané digitálnymi platformami znamenajú, že používatelia sú častejšie vystavení informáciám, ktoré sú v súlade s ich predchádzajúcimi názormi a preferenciami. Výskumy ukazujú, že takéto algoritmické a sociálne filtrovanie správ výrazne znižuje rozmanitosť informačných zdrojov a posilňuje polarizáciu verejnej mienky.

Literatúra tiež zdôrazňuje, že súčasné informačné prostredie prispieva k rýchlemu šíreniu neoverených informácií. Rýchlosť, akou informácie kolujú na sociálnych sieťach, znamená, že falošný obsah, ktorý vzbudzuje emócie alebo zvedavosť, môže osloviť oveľa širšie publikum ako spoľahlivé informácie, skôr ako bude overený. V dôsledku toho používatelia internetu fungujú v prostredí „ “, niekedy označovanom ako **„infodémia“**, v ktorom sa pravdivé a falošné informácie šíria veľkou rýchlosťou a paralelne k širokému publiku.

2.4. Potreba mediálnej gramotnosti

Vzhľadom na tieto zmeny sa mediálna výchova stáva jedným z kľúčových nástrojov na prípravu občanov na fungovanie v digitálnom prostredí. To je obzvlášť dôležité v krajinách V4 v kontexte rastúcich politických napätí, polarizácie verejnej diskusie, činnosti populistických skupín a intenzívnej prítomnosti dezinformácií v digitálnom priestore.

Literatúra zdôrazňuje, že *mediálna gramotnosť* by sa mala chápať ako proces rozvoja kritického chápania médií a schopnosti interpretovať správy v ich sociálnom, politickom a ekonomickom kontexte. Mediálna výchova by mala zahŕňať analytické zručnosti aj praktické zručnosti súvisiace s tvorbou mediálneho obsahu a vedomou účasťou na digitálnej komunikácii. V tomto zmysle je súčasťou širšieho procesu prípravy občanov na aktívnu účasť v súčasnej spoločnosti.

Mediálna výchova sa realizuje nielen v rámci formálneho systému (školy a univerzity), ale aj v oblasti neformálneho a informálneho vzdelávania. Často ju podporujú mimovládne organizácie (MVO), ktoré digitálne kompetencie začleňujú do integračných, záujmových a sociálnych projektov. V dôsledku toho sa mediálna výchova stáva pilierom moderného občianskeho vzdelávania. Jej kľúčovou úlohou je pripraviť jednotlivcov na kritickú analýzu obsahu, s ktorým sa stretávajú, a na zodpovednú a vedomú účasť na demokratickom živote.

3. Mediálne a digitálne kompetencie ako súčasť kultúrneho a občianskeho kapitálu

3.1. Definície a modely mediálnych kompetencií

Rozvoj informačnej spoločnosti a prebiehajúca digitalizácia sociálnej komunikácie viedli k zvýšeniu významu kompetencií súvisiacich s fungovaním v mediálnom prostredí. V literatúre na túto tému sa mediálne kompetencie chápu ako súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú vedomé využívanie médií, kritickú analýzu správ a aktívnu účasť v komunikačných procesoch.

Jeden z najvplyvnejších konceptov v tejto oblasti navrhol David Buckingham, ktorý mediálnu gramotnosť definuje ako schopnosť rozumieť mediálnym posolstvám, analyzovať ich a vytvárať v kontexte ich sociálnych, kultúrnych a ekonomických podmienok. Podľa jeho názoru mediálna výchova nie je len o rozvíjaní technických zručností, ale predovšetkým o formovaní kritického chápania fungovania médií v spoločnosti a jej rôznorodých kontextoch (Buckingham, 2003).

Podobný prístup prezentuje Sonia Livingstone, ktorá poukazuje na to, že mediálna gramotnosť zahŕňa schopnosť pristupovať k informáciám, analyzovať ich a hodnotiť, ako aj vytvárať správy v rôznych formách komunikácie. Mediálna gramotnosť je preto predpokladom aktívnej účasti v informačnej spoločnosti a základom pre rozvoj občianskej kompetencie (Livingstone, 2004).

Renee Hobbs tiež významne prispela k rozvoju konceptu mediálnej gramotnosti, keď navrhla model pozostávajúci z piatich kľúčových kompetencií: prístup k informáciám, analýza správ, hodnotenie správ, tvorba vlastného obsahu a reflexia sociálnych dôsledkov mediálnej komunikácie (Hobbs, 2010). Tento model zdôrazňuje dôležitosť účasti: aktívnu povahu účasti používateľov v komunikačnom prostredí a dôležitosť kreativity a kritického myslenia.

V kontexte európskej politiky vzdelávania je dôležitým referenčným bodom aj model **DigComp**, ktorý presadzuje Európska komisia. V tomto prístupe digitálne kompetencie

pokrývajú päť hlavných oblastí: vyhľadávanie a správa informácií, komunikácia a spolupráca v digitálnom prostredí, tvorba digitálneho obsahu, digitálna bezpečnosť a ochrana a riešenie technologických problémov (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022).

Mediálne a digitálne kompetencie sú multidimenzionálne a zahŕňajú kognitívne aj praktické prvky. Zároveň sa v literatúre zdôrazňuje, že tieto kompetencie možno považovať za **kultúrny kapitál**, pretože prístup k mediálnym znalostiam a zručnostiam ovplyvňuje možnosti jednotlivcov zúčastňovať sa na spoločenskom a verejnom živote (Grenfell, 2009).

3.2. Kľúčové zložky mediálnej a digitálnej gramotnosti

Kritická analýza mediálnych správ

Jedným zo základných prvkov mediálnej gramotnosti je schopnosť kriticky analyzovať mediálne posolstvá. Zahŕňa to schopnosť rozpoznať zámery odosielateľa, identifikovať použité komunikačné stratégie a interpretovať kontext sociálneho a politického posolstva. David Buckingham poukazuje na to, že kritická analýza médií by mala zahŕňať reflexiu štyroch základných aspektov mediálnych správ: produkčný proces, jazyk komunikácie, reprezentácia reality a publikum (Buckingham, 2003). Analýza týchto prvkov umožňuje publiku pochopiť, ako médiá vytvárajú obrazy sociálnej reality a aké záujmy môžu stáť za konkrétnymi mediálnymi naratívami. Súčasné komunikačné prostredie, v ktorom dominujú digitálne médiá a sociálne platformy, zvyšuje dôležitosť analytických zručností. V podmienkach informačného preťaženia a hluku musia používatelia nezávisle vyberať a interpretovať obsah správ.

Hodnotenie dôveryhodnosti informácií

Druhým kľúčovým prvkom mediálnej gramotnosti je schopnosť posúdiť dôveryhodnosť informácií. Táto zručnosť zahŕňa rozpoznávanie zdrojov informácií, analýzu ich dôveryhodnosti a overovanie obsahu, ktorý poskytujú. Literatúra zdôrazňuje, že rozvoj sociálnych médií viedol k významnému nárastu počtu informačných zdrojov, čo sťažuje publiku posudzovanie ich spoľahlivosti. Za takýchto okolností sa zručnosti spojené s overovaním informácií – označované ako **informačná gramotnosť** – stávajú jedným z kľúčových prvkov mediálnej výchovy (Livingstone, 2004). Renee Hobbs poukazuje na to, že mediálna výchova by mala naučiť používateľov klásť základné otázky týkajúce sa mediálnych správ, napríklad: - kto je autorom správy? - aké komunikačné ciele sleduje odosielateľ? a - aké techniky presviedčania boli použité? (Hobbs, 2010). Takáto reflexia nám umožňuje znížiť našu náchylnosť k manipulácii s informáciami a dezinformáciám.

Tvorba a distribúcia obsahu

Súčasné komunikačné prostredie sa vyznačuje rastúcou úlohou používateľov ako tvorcov/spolutvorcov mediálneho obsahu, pričom digitálne platformy umožňujú šírenie obsahu a vzorov (schém) v globálnom meradle. Henry Jenkins opísal tento fenomén ako **participatívnu kultúru**, v ktorej sa používatelia aktívne podieľajú na tvorbe a šírení obsahu (Jenkins, 2006). V takomto modeli mediálna gramotnosť zahŕňa nielen dekódovanie, ale aj schopnosť kreatívne využívať médiá. Schopnosť vytvárať digitálny obsah je dôležitá aj pre rozvoj občianskej kompetencie, pretože umožňuje jednotlivcom zúčastňovať sa na verejnej diskusii a prezentovať svoje vlastné názory v širokom mediálnom priestore.

Digitálna bezpečnosť a etika komunikácie

Dôležitým prvkom digitálnej kompetencie je aj schopnosť bezpečne a zodpovedne používať informačné technológie. V modeli DigComp oblasť bezpečnosti zahŕňa okrem iného ochranu osobných údajov, bezpečnosť online a uvedomelé riadenie vlastnej digitálnej identity (Ferrari, 2013). Digitálne kompetencie zároveň zahŕňajú prvky etiky komunikácie, ako je zodpovednosť za publikovaný obsah, rešpektovanie autorských práv a boj proti nenávistným prejavom. Literatúra zdôrazňuje, že dodržiavanie etických zásad je nevyhnutné pre zachovanie kvality verejnej diskusie v digitálnom prostredí.

3.3. Digitálne kompetencie ako prvok sociálnej a občianskej participácie

Súčasné demokratické spoločnosti fungujú v digitálnom prostredí, kde online médiá zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní verejnej mienky a mobilizácii sociálnej aktivity. Mediálna a digitálna gramotnosť sa preto považujú za dôležitý prvok občianskeho kapitálu. Sonia Livingstone zdôrazňuje, že mediálna gramotnosť umožňuje jednotlivcom aktívne sa podieľať na spoločenskom živote prostredníctvom prístupu k informáciám, účasti na verejných diskusiách a vytvárania vlastnej komunikácie (Livingstone, 2004). Renee Hobbs na druhej strane poukazuje na to, že rozvoj mediálnej gramotnosti posilňuje schopnosť občanov kriticky reflektovať informácie, ktoré sa objavujú vo verejnej sfére, čo je predpokladom vedomej účasti na demokratických procesoch (Hobbs, 2010). V tomto zmysle možno mediálnu gramotnosť považovať za dôležitý prvok kultúrneho a občianskeho kapitálu, ktorý jednotlivcom umožňuje nielen efektívne využívať informačné technológie, ale aj aktívne sa podieľať na spoločenských a politických procesoch.

4. Mediálna výchova ako proces výučby

4.1. Ciele mediálnej výchovy v digitálnej spoločnosti

Mediálna výchova je jedným z kľúčových prvkov „skladačky“ súčasných vzdelávacích systémov, ktorých úlohou je pripraviť občanov na fungovanie v komplexnom komunikačnom prostredí. V digitálnej spoločnosti charakterizovanej intenzívnym tokom informácií, rozvojom digitálnych platforiem a rastúcou úlohou sieťovej komunikácie sa mediálna výchova stáva nielen oblasťou výučby, ale aj dôležitým prvkom vzdelávacej a občianskej politiky. Jeho hlavným cieľom ( ) je podporovať rozvoj kompetencií, ktoré umožňujú vedomé, kritické a zodpovedné využívanie médií a aktívnu účasť na komunikačnej kultúre.

Literatúra na túto tému zdôrazňuje, že ciele mediálnej výchovy možno posudzovať v kontexte štrukturálnych zmien v súčasnom informačnom prostredí. Ako poznamenáva W. James Potter (2018), rozvoj digitálnych technológií viedol k situácii, v ktorej sú jednotlivci denne konfrontovaní s obrovským množstvom mediálnych správ, ktoré si vyžadujú výber, interpretáciu a posúdenie dôveryhodnosti. Jedným zo základných cieľov mediálnej výchovy je preto rozvíjať schopnosť vedome riadiť svoje vlastné informačné prostredie. Potter definuje mediálnu gramotnosť ako súbor kognitívnych štruktúr, ktoré umožňujú publiku analyzovať, hodnotiť a využívať informácie z rôznych mediálnych zdrojov (Potter, 2018).

Výskum vzťahu medzi médiami a demokraciou tiež významne prispel k rozvoju koncepcie cieľov mediálnej výchovy. Podľa Roberta A. Hacketta a Yuezhi Zhao (2005) by mediálna výchova mala podporovať rozvoj občianskych kompetencií, ktoré umožňujú aktívnu účasť na verejnom živote a kritické hodnotenie fungovania mediálnych systémov. Autori poukazujú na to, že jednou z hlavných úloh mediálnej výchovy je rozvíjať povedomie o vlastníckych štruktúrach médií, mechanizmoch produkcie informácií a vzťahu medzi médiami, politikou a ekonomikou.

*Pod*obný výklad prezentuje Douglas Kellner (2004), ktorý vo svojom koncepte kritickej mediálnej gramot*nosti* zdôrazňuje dôležitosť analýzy ideologických a kultúrnych dimenzií mediálnych posolstiev. Podľa Kellnera nie je cieľom mediálnej výchovy len rozvíjať technické zručnosti súvisiace s používaním digitálnych nástrojov, ale predovšetkým formovať schopnosť rozpoznávať mocenské vzťahy, stereotypy a ideologické naratívy prítomné v médiách. Mediálna výchova by preto mala podporovať rozvoj kritického premýšľania o tom, ako je realita prezentovaná v médiách a o úlohe médií v sociálnych a politických procesoch.

Ďalšou dôležitou oblasťou mediálnej výchovy je rozvoj kompetencií súvisiacich s tvorbou mediálneho obsahu. Podľa konceptu Henryho Jenkinsa (2006) je súčasná mediálna

kultúra participatívna, čo znamená, že používatelia médií čoraz viac zohrávajú úlohu spotrebiteľov aj tvorcov obsahu. Výskumníci poukazujú na to, že mediálna výchova by mala pripravovať jednotlivcov na aktívnu účasť v tejto kultúre rozvíjaním zručností v oblasti spolupráce, tvorby multimediálneho obsahu a účasti v online komunikačných komunitách (Robison et al. 2009). Z pedagogického hľadiska to znamená kombinovať analytické zručnosti s kreatívnymi zručnosťami.

Súčasné koncepcie mediálnej výchovy tiež zdôrazňujú dôležitosť informačnej gramotnosti, ktorá zahŕňa schopnosť vyhľadávať, vyberať a hodnotiť informácie. Podľa Carol C. Kuhlthau (2010) je rozvoj informačnej gramotnosti predpokladom efektívneho fungovania v prostredí založenom na vedomostiach. Autorka poukazuje na to, že proces učenia sa v informačnej spoločnosti nie je len o získavaní obsahu, ale predovšetkým o schopnosti samostatne vyhľadávať a interpretovať informácie.

Dôležitým cieľom mediálnej výchovy je tiež formovanie zodpovedného správania v digitálnom prostredí, vrátane otázok bezpečnosti, ochrany súkromia a komunikačnej etiky a etiky. Výskum digitálnej kultúry naznačuje, že používatelia médií čoraz častejšie čelia dilemám súvisiacim so zdieľaním údajov, ochranou svojej digitálnej identity a zodpovednosťou za publikovaný obsah (Boyd, 2015). V tejto súvislosti by mediálna výchova mala podporovať rozvoj kompetencií súvisiacich so zodpovedným a etickým využívaním komunikačných technológií.

Nakoniec, literatúra zdôrazňuje, že mediálna výchova zohráva dôležitú úlohu v boji proti javom, ako sú dezinformácie, manipulácia a informačná propaganda. Claire Wardle a Hossein Derakhshan (2017) poukazujú na to, že v ére komplexného informačného ekosystému je rozvoj kompetencií v oblasti identifikácie falošného alebo manipulatívneho obsahu jedným z kľúčových prvkov budovania odolnosti spoločnosti voči informačným hrozbám.

Zhrnutie: Ciele mediálnej výchovy v digitálnej spoločnosti možno posudzovať v niekoľkých komplementárnych rozmeroch. Patria sem rozvoj analytických zručností, ktoré umožňujú kritickú interpretáciu mediálnych správ, formovanie občianskych kompetencií, ktoré podporujú účasť na verejnom živote, rozvoj kreatívnych zručností súvisiacich s produkciou mediálneho obsahu a budovanie zodpovedného postoja k komunikačným technológiám. Mediálna výchova by preto mala kombinovať kultúrne, sociálne a technologické perspektívy a vytvárať základ pre informovanú účasť.

4.2. Stratégie a metódy výučby v mediálnej výchove

Na dosiahnutie cieľov mediálnej výchovy je potrebné používať vhodné vyučovacie metódy, ktoré umožňujú rozvoj analytických aj praktických/technických kompetencií ( ). Literatúra na túto tému zdôrazňuje, že efektívna mediálna výchova by mala byť založená na aktívnych metódach učenia, ktoré zapájajú študentov do procesu analýzy a tvorby mediálnych správ.

David Buckingham poukazuje na to, že jedným z najdôležitejších prvkov tohto procesu je analýza konkrétnych príkladov mediálnych správ. Pracou s reálnymi materiálmi – ako sú novinové články, televízne programy alebo obsah publikovaný na sociálnych médiách – môžu študenti rozvíjať schopnosť interpretovať správy a rozpoznávať komunikačné stratégie, ktoré sa v nich používajú (Buckingham, 2003).

V pedagogickej praxi sa často používa aj metóda **kritickej mediálnej analýzy**, ktorá okrem iného zahŕňa kladenie otázok o autorstve, účele a kontexte mediálneho posolstva. Hobbs navrhuje súbor základných otázok, ako napríklad: kto je autorom správy, aké techniky boli použité na upútanie pozornosti publika a aké hodnoty, názory alebo perspektívy sú v správe prezentované (Hobbs, 2010).

Projektové metódy a praktické úlohy spojené s tvorbou vlastného obsahu tiež zohrávajú dôležitú úlohu v mediálnej výchove. Účasť na procese mediálnej produkcie podporuje rozvoj komunikačných, kolaboratívnych a kritických mysliacich zručností (Jenkins, 2006). Projektové metódy umožňujú študentom získať skúsenosti s plánovaním a realizáciou komunikačných aktivít, ako aj zamyslieť sa nad zodpovednosťou spojenou s publikovaním obsahu v digitálnom prostredí.

4.3. Úloha učiteľov a vzdelávacích inštitúcií

Učitelia a vzdelávacie inštitúcie zohrávajú v procese mediálnej výchovy osobitnú úlohu, pretože sú zodpovední za organizáciu výučby a výber vhodných vyučovacích metód. Sonia Livingstone poukazuje na to, že učiteľ pôsobí predovšetkým ako moderátor procesu učenia, podporuje študentov v rozvoji zručností kritickej analýzy informácií a v reflexii fungovania komunikácie (Livingstone, 2004). V tomto modeli je učiteľ skôr sprievodcom, ktorý pomáha študentom orientovať sa v komplexnom informačnom prostredí, ako len prenášateľom vedomostí.

Literatúra tiež poukazuje na dôležitosť spolupráce medzi školami, sociálnymi organizáciami a verejnými inštitúciami pri realizácii programov mediálnej výchovy. Takéto programy sa často realizujú vo forme vzdelávacích projektov, workshopov alebo sociálnych kampaní zameraných na rozvoj mediálnej gramotnosti v rôznych sociálnych skupinách.

V stredoeurópskych krajinách, vrátane krajín Vyšehradskej skupiny, sa mediálna výchova postupne rozvíja ako súčasť vzdelávacích programov a aktivít realizovaných mimovládnymi organizáciami a verejnými inštitúciami. Výskumy naznačujú, že v tomto regióne rastie povedomie o dôležitosti mediálnej gramotnosti pre kvalitu verejnej diskusie a odolnosť spoločnosti voči dezinformáciám, pričom mediálna výchova môže zohrávať významnú úlohu pri budovaní odolnosti spoločnosti voči manipulácii s informáciami a posilňovaní občianskych kompetencií (Bajomi-Lázár, 2018).

4.4. Formálne, neformálne a informálne vzdelávanie

Súčasná mediálna výchova sa realizuje v rôznych kontextoch a rozmeroch a zahŕňa ako školský systém, tak aj aktivity mimo neho.

Formálne vzdelávanie zahŕňa učebné osnovy realizované v školách a na univerzitách, kde sa mediálna gramotnosť rozvíja v rámci konkrétnych predmetov alebo výučbových modulov. V mnohých európskych krajinách je mediálne vzdelávanie integrované do výučby humanitných predmetov, ako sú materinský jazyk, spoločenské vedy a občianska výchova.

Neformálne vzdelávanie naopak zahŕňa aktivity realizované sociálnymi/mimovládnymi organizáciami, kultúrnymi inštitúciami a verejnými médiami. Programy tohto typu majú často formu projektov, workshopov, školení alebo vzdelávacích kampaní zameraných na rozvoj mediálnej gramotnosti medzi rôznymi sociálnymi skupinami.

Tretia oblasť je **neformálne vzdelávanie**, ktoré prebieha v rámci každodenného používania médií a sociálnych interakcií v digitálnom prostredí. Účasť na digitálnej kultúre podporuje spontánny rozvoj kompetencií súvisiacich s komunikáciou, spoluprácou a tvorbou mediálneho obsahu (Jenkins, 2006).

5. Navrhovanie vzdelávacích iniciatív a projektov v oblasti mediálnej gramotnosti

5.1. Význam vzdelávacích projektov pri rozvoji mediálnych kompetencií

V súčasnosti sa mediálne vzdelávanie čoraz častejšie realizuje formou projektov, ktoré kombinujú teoretické vedomosti s praktickým rozvojom komunikačných a digitálnych kompetencií. Projektové metódy umožňujú účastníkom analyzovať mediálne posolstv , ako aj samostatne vytvárať obsah, pracovať v tímoch a reflexívne hodnotiť svoje vlastné komunikačné aktivity.

Literatúra zdôrazňuje, že vzdelávacie projekty podporujú rozvoj kritických a občianskych kompetencií, pretože zapájajú účastníkov do tvorivého procesu, umožňujú kreatívnu

spoluprácu a podnecujú k reflexii o úlohe médií v spoločenskom živote. Aktívna účasť na procese „produkcie“ mediálneho obsahu je jedným z najúčinnejších spôsobov rozvoja mediálnej gramotnosti, pretože umožňuje pochopiť mechanizmy fungovania médií „zvnútra“ (Hobbs, 2010).

*Pod*obný postoj prezentuje David Buckingham, ktorý zdôrazňuje, že mediálna výchova by mala kombinovať kritickú analýzu s praktickými skúsenosťami pri tvorbe mediálnych posolstiev. V tomto prístupe je učenie sa praxou dôležitým prvkom v procese rozvoja komunikačných a digitálnych kompetencií (Buckingham, 2003).

V kontexte mediálnej výchovy preto vzdelávacie projekty plnia niekoľko dôležitých funkcií:

- umožňujú rozvoj analytických a kreatívnych kompetencií,
- podporujú spoluprácu a komunikáciu v rámci skupiny,
- posilňujú reflexiu zodpovednosti za publikovaný obsah,
- pripravujú účastníkov na aktívnu účasť v digitálnej kultúre.

5.2. Modely vzdelávacích projektov v mediálnej výchove

V pedagogickej praxi možno rozlíšiť aspoň niekoľko základných modelov vzdelávacích projektov používaných pri rozvoji mediálnej gramotnosti.

Analytický model projektu

Projekty tohto typu sa zameriavajú na kritickú analýzu mediálnych správ. Účastníci projektu analyzujú vybraný mediálny obsah – napríklad tlačové články, televízny materiál alebo príspevky na sociálnych médiách – z hľadiska ich štruktúry, spôsobov reprezentácie reality, výskytu určitých prvkov (vrátane ľudí, popisov, rodovej identifikácie, medzikultúrnych rozdielov atď.) a použitých presvedčovacích stratégií.

Projekty tohto typu často využívajú analytické otázky navrhované v literatúre o mediálnej výchove, medzi ktoré patria:

- kto je autorom posolstva a aký je jeho účel,
- aké komunikačné techniky boli použité,
- aké hodnoty a názory sú reprezentované,
- aké informácie boli vynechané alebo prezentované selektívne.
- ktorí herci sa objavujú a ako sú prezentovaní, aké vlastnosti majú

Tento model rozvíja predovšetkým zručnosti súvisiace s kritickou analýzou médií a hodnotením dôveryhodnosti informácií.

Model produkčného projektu

Produkčné projekty zahŕňajú tvorbu originálneho mediálneho obsahu účastníkmi projektu. Môžu mať rôzne formy, napríklad:

- príprava podcastu alebo videomateriálu na konkrétnu tému,
- vytvorenie blogu alebo webovej stránky,
- vypracovanie informačnej kampane na sociálnych médiách,
- príprava správy, napr. multimediálnej správy.

Účasť na procese mediálnej produkcie podporuje rozvoj komunikačných zručností, tímovej práce a kreativity. Produkčné projekty umožňujú účastníkom lepšie pochopiť proces tvorby mediálnych správ a technologické a organizačné obmedzenia, ktoré s tým súvisia.

Model občianskeho projektu

Tretím modelom sú občianske projekty, ktorých cieľom je využiť médiá na zapojenie účastníkov do sociálnych alebo občianskych aktivít.

Príklady takýchto projektov zahŕňajú:

- sociálne kampane na rôzne témy, napr. boj proti dezinformáciám,
- tvorba sociálnej reklamy, vrátane potreby pripraviť a vyvinúť komunikačnú stratégiu,
- projekty dokumentujúce miestne sociálne problémy,
- aktivity propagujúce zodpovedné využívanie digitálnych médií.

Občianske projekty rozvíjajú zručnosti súvisiace s verejnou komunikáciou a účasťou na spoločenskej diskusii, čím umožňujú mladým ľuďom vyjadriť sa k otázkam, ktoré sú pre nich dôležité.

5.3. Fázy vytvárania vzdelávacích projektov

Účinnosť vzdelávacích projektov závisí do veľkej miery od správneho plánovania procesu ich implementácie. Literatúra uvádza niekoľko základných fáz pri navrhovaní takýchto iniciatív.

Diagnostika vzdelávacích potrieb

Prvou fázou je identifikácia vzdelávacích potrieb cieľovej skupiny. V tejto fáze je potrebné zohľadniť nasledujúce aspekty:

- úroveň mediálnej gramotnosti účastníkov,
- ich skúsenosti s používaním digitálnych médií,
- potenciálne informačné hrozby, s ktorými sa stretávajú.

Diagnózu je možné vykonať na základe spoločnej diskusie, pomocou krátkych dotazníkov, rozhovorov alebo diagnostických workshopov.

Praktický tip:

V projektoch mediálnej výchovy sa oplatí začať jednoduchým cvičením, ktoré spočíva v analýze zdrojov informácií, ktoré účastníci používajú. To vám umožní identifikovať ich informačné návyky a potenciálne oblasti, ktoré si vyžadujú vzdelávaciu podporu.

Definovanie vzdelávacích cieľov

Na základe diagnózy je možné formulovať ciele projektu. Tieto ciele by sa mali týkať ako vedomostí, tak aj konkrétnych zručností rozvíjaných v priebehu projektu.

Príklady cieľov projektov mediálnej výchovy môžu zahŕňať:

- rozvoj schopnosti overovať informácie,
- poznávanie mechanizmov algoritmov sociálnych médií,
- rozvoj zručností v oblasti tvorby digitálneho obsahu,
- poznávanie mechanizmov presviedčania, dezinformácie alebo propagandy v médiách.

Praktický tip:

Stojí za to formulovať ciele projektu operatívnym spôsobom, napr. „účastník je schopný identifikovať tri spôsoby overovania informácií na internete“.

Návrh vzdelávacích aktivít

V tejto fáze sa plánujú konkrétne vzdelávacie aktivity, ako sú workshopy, analytické cvičenia alebo projektové úlohy.

V mediálnej výchove sú obzvlášť účinné aktivačné metódy, medzi ktoré patria:

- analýza príkladov dezinformácií,
- simulácie redakčných procesov,
- vytváranie vlastného mediálneho obsahu.

Realizácia projektu

Fáza realizácie zahŕňa vedenie vzdelávacích kurzov a koordináciu práce účastníkov. Dôležitým prvkom je podpora tímovej práce a povzbudzovanie účastníkov k reflexii vlastných komunikačných skúseností.

Praktický tip:

Dobrým riešením je zahrnúť prvky projektovej práce v malých tímoch, čo podporuje rozvoj komunikačných a organizačných zručností.

5.4. Osvedčené postupy v projektoch mediálnej výchovy

Na základe skúseností s vzdelávacími projektmi realizovanými v Európe možno identifikovať niekoľko princípov, ktoré podporujú účinnosť iniciatív mediálnej výchovy:

1. **kombinácia analýzy a praxe** – projekty by mali zahŕňať analýzu mediálnych správ aj tvorbu originálneho obsahu;
2. **odkazovanie na skúsenosti účastníkov** – analýza by sa mala týkať obsahu, s ktorým sa účastníci stretávajú v každodennom živote a ktorý je pre nich dôležitý;

3. **využívanie projektových metód** – tímová práca podporuje rozvoj komunikačných zručností;
4. **reflexia o etike komunikácie** – dôležitým prvkom projektu by mala byť diskusia o zodpovednosti za publikovaný obsah;
5. **systematické hodnotenie** – to umožňuje zlepšovať projekty a prispôsobovať ich potrebám účastníkov.

Kombináciou prvkov kritickej analýzy, tvorby kreatívneho obsahu a reflexie o spoločenskom význame médií sa projekty nielen stávajú zaujímavejšími pre účastníkov a umožňujú im skutočne sa zapojiť, ale sú aj účinným nástrojom na ich prípravu na fungovanie v komplexnom komunikačnom prostredí dnešnej informačnej spoločnosti.

6. Formulovanie cieľov vzdelávacích projektov – princíp SMART a SWOT analýza

Jednou z kľúčových fáz pri navrhovaní vzdelávacích iniciatív v oblasti mediálnej výchovy a digitálnych kompetencií je presné vymedzenie cieľov aktivity a posúdenie organizačných a sociálnych podmienok. Literatúra o riadení projektov zdôrazňuje, že efektívne programy vyžadujú presné plánovanie a systematickú analýzu faktorov, ktoré prispievajú k ich realizácii, a potenciálnych prekážok (Locke & Latham, 2002; Hobbs, 2017). V projektovej praxi sa často používajú dve komplementárne metódy plánovania: **princíp SMART** a **SWOT analýza**.

6.1. Princíp SMART pri navrhovaní vzdelávacích cieľov

Skratka SMART označuje súbor kritérií, ktoré by mali spĺňať dobre formulované ciele vzdelávacieho projektu. Tento koncept navrhol v literatúre George T. Doran (1981) a dodnes sa široko používa.

Podľa tohto princípu by ciele projektu mali byť:

špecifické – jasne definovať, aké kompetencie sa majú rozvíjať.
V projektoch mediálnej výchovy to znamená napríklad rozvíjať schopnosť analyzovať mediálne posolstvá, rozpoznávať manipuláciu s informáciami a posudzovať dôveryhodnosť zdrojov.

Merateľné – umožňujúce posúdiť mieru, do akej bol cieľ dosiahnutý.
V praxi to môže zahŕňať použitie ukazovateľov, ako sú výsledky testov vedomostí, analýza projektov vytvorených účastníkmi alebo zmeny v deklarovanej úrovni mediálnej kompetencie.

Dosiahnuteľné – realistické z hľadiska dostupných zdrojov, času a kompetencií tímu, ktorý projekt realizuje.

Relevantný – súvisiaci so skutočnými vzdelávacími potrebami účastníkov a aktuálnymi výzvami v informačnom prostredí, ako je dezinformácia alebo manipulácia v sociálnych médiách.

Časovo ohraničený – s jasne definovaným časovým rámcom na realizáciu.

Uplatňovanie princípu SMART umožňuje premeniť všeobecné vzdelávacie ciele na konkrétne výsledky, ktoré je možné vyhodnotiť. V projektoch mediálnej výchovy to tiež umožňuje navrhnúť vhodné vzdelávacie nástroje a metódy na hodnotenie výsledkov vzdelávania. Napríklad všeobecný cieľ projektu: *„rozvíjať kritický prístup k informáciám v digitálnych médiách“* možno transformovať na cieľ SMART takto: „Po absolvovaní šesťtýždňového vzdelávacieho programu bude aspoň 70 % účastníkov schopných správne posúdiť dôveryhodnosť analyzovaných mediálnych materiálov a identifikovať nástroje na overovanie informácií.“

6.2. SWOT analýza v návrhu projektu

Druhým dôležitým nástrojom na plánovanie vzdelávacích projektov je **SWOT analýza**, ktorá umožňuje systematické hodnotenie vnútorných a vonkajších faktorov ovplyvňujúcich realizáciu projektu. Táto metóda sa široko používa v strategickom riadení a pri plánovaní sociálnych a vzdelávacích aktivít (Helms & Nixon, 2010).

Skratka SWOT označuje štyri kategórie faktorov:

- **Silné stránky** – interné zdroje a výhody projektu,
- **Slabé stránky** – organizačné alebo kompetenčné obmedzenia,
- **Príležitosti** – priaznivé vonkajšie podmienky,
- **Hrozby** – faktory, ktoré môžu brániť realizácii projektu.

V kontexte projektov mediálnej výchovy môže SWOT analýza zahŕňať nasledujúce prvky.

Silné stránky	**Slabé stránky**
Medzi najčastejšie uvádzané silné stránky projektov mediálnej gramotnosti patria: • vysoký záujem o témy dezinformácií a digitálnej bezpečnosti, • dostupnosť rôznych digitálnych nástrojov na podporu výučbového procesu, • možnosť spolupráce so sociálnymi organizáciami a vzdelávacími inštitúciami, • rastúce povedomie o dôležitosti mediálnej gramotnosti medzi učiteľmi a verejnými inštitúciami.	Medzi najčastejšie obmedzenia patria: • rozdielne úrovne digitálnej kompetencie medzi účastníkmi, • obmedzené časové zdroje vo formálnom vzdelávacom systéme, • nedostatočná príprava niektorých učiteľov na vedenie hodín mediálnej výchovy, • chýbajúce konzistentné učebné osnovy v tejto oblasti.
Príležitosti	**Hrozby**

Medzi vonkajšie faktory, ktoré prispievajú k rozvoju projektov mediálnej výchovy, patria: • rastúci záujem európskych inštitúcií o mediálnu gramotnosť, • dostupnosť programov financovania vzdelávacích projektov, • rozvoj digitálnych technológií podporujúcich vzdelávanie, • zvýšené verejné povedomie o informačných hrozbách	Medzi potenciálne hrozby môžu patriť: • rýchle tempo technologických zmien, ktoré sťažuje aktualizáciu vzdelávacích programov, • sociálna polarizácia a politizácia diskusií o dezinformáciách, • informačné preťaženie účastníkov vzdelávania, • inštitucionálne obmedzenia vo vzdelávacom systéme.

Využitie SWOT analýzy vo fáze plánovania projektu umožňuje identifikovať kľúčové faktory ovplyvňujúce jeho úspech a pripraviť stratégie na minimalizáciu potenciálnych rizík. V projektoch mediálnej výchovy je táto analýza obzvlášť užitočná vzhľadom na dynamickú povahu komunikačného prostredia a rýchle tempo technologických zmien.

6.3. Hodnotenie projektov mediálnej výchovy

Dôležitým prvkom pri navrhovaní a realizácii projektov v oblasti mediálnej výchovy je **systematické hodnotenie ich výsledkov**. To umožňuje posúdiť mieru dosiahnutia cieľov, identifikovať silné a slabé stránky a formulovať odporúčania na ďalšie zlepšenie programov. Literatúra zdôrazňuje, že efektívne hodnotenie by malo zahŕňať analýzu výsledkov vzdelávania aj posúdenie procesu výučby a inštitucionálneho kontextu realizácie programu (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

V diskutovaných projektoch je hodnotenie obzvlášť dôležité vzhľadom na dynamickú povahu komunikačného prostredia a rôznu úroveň digitálnej kompetencie účastníkov. V praxi sa používajú **kvantitatívne metódy**, ako sú testy vedomostí a prieskumy, aj **kvalitatívne metódy**, vrátane analýzy projektov vytvorených účastníkmi, pozorovania tried a hĺbkových rozhovorov.

V pedagogickej praxi sa obzvlášť často používajú dve riešenia, a to **Kirkpatrickov štvorstupňový model hodnotenia** a **logický model.**

Kirkpatrickov štvorstupňový model hodnotenia

Koncepcia vyvinutá Donaldom Kirkpatrickom (1994) je jedným z najpoužívanejších modelov hodnotenia vzdelávacích a školiacich programov. Tento model predpokladá multidimenzionálne hodnotenie vplyvu programu na štyroch úrovniach:

1. **Reakcia**
   Prvá úroveň hodnotenia sa týka subjektívneho hodnotenia programu jeho účastníkmi.

Okrem iného sa analyzuje úroveň spokojnosti s výučbou, hodnotenie učebných materiálov a vnímaná užitočnosť získaných vedomostí.

2. **Učenie**
   Druhá úroveň sa týka skutočných účinkov vzdelávania, ako je zvýšenie vedomostí alebo rozvoj špecifických kompetencií. V projektoch mediálneho vzdelávania to môže zahŕňať napríklad schopnosť identifikovať mediálnu manipuláciu alebo schopnosť overovať informácie.
3. **Zmena správania**
   Na tejto úrovni analyzujeme, či účastníci uplatňujú nadobudnuté vedomosti v praxi. V kontexte mediálnej výchovy to môže znamenať napríklad uvedomelejšie využívanie sociálnych médií alebo častejšie overovanie zdrojov informácií.
4. **Sociálne výsledky**
   Posledná úroveň sa týka širších účinkov programu, ako je zvýšenie mediálnej gramotnosti v danej komunite alebo väčšia odolnosť voči dezinformáciám.

Logický model

Druhým bežne používaným nástrojom na plánovanie a hodnotenie vzdelávacích projektov je **logický model**, ktorý znázorňuje vzťahy medzi zdrojmi projektu, realizovanými činnosťami a dosiahnutými výsledkami (McLaughlin & Jordan, 2015). Tento model zvyčajne pozostáva zo štyroch základných prvkov:

1. **Zdroje (vstupy)** – finančné zdroje, personál, infraštruktúra a učebné materiály použité v projekte.
2. **Aktivity** – konkrétne vzdelávacie aktivity, ako sú workshopy, výučba, študentské projekty alebo informačné kampane.
3. **Priame výsledky (výstupy)** – merateľné účinky činností, napr. počet uskutočnených workshopov, počet účastníkov alebo počet vyvinutých vzdelávacích materiálov.
4. **Dlhodobé výsledky (výstupy)** – zmeny v úrovni mediálnej gramotnosti účastníkov a ich postojoch k mediálnym informáciám.

Jeho uplatňovanie umožňuje systematické plánovanie vzdelávacích projektov a lepšie zosúladenie vzdelávacích aktivít s požadovanými vzdelávacími výsledkami.

7. Príklady projektov mediálnej výchovy v krajinách Vyšehradskej skupiny (V4)

Rozvoj mediálnej výchovy v strednej Európe v ostatných rokoch bol do veľkej miery spojený s medzinárodnými iniciatívami realizovanými akademickými inštitúciami, mimovládnymi organizáciami a verejnými inštitúciami. V krajinách Vyšehradskej skupiny majú tieto projekty často **nadnárodný** charakter, čo vyplýva z podobných skúseností s politickou transformáciou, podobných výziev vo fungovaní mediálnych systémov a rastúceho významu problému dezinformácií v regióne.

Projekty mediálnej výchovy v strednej Európe sa zameriavajú predovšetkým na tri oblasti: rozvoj kritického myslenia voči mediálnym správam, posilňovanie digitálnych

kompetencií a boj proti dezinformáciám. Nižšie sú uvedené vybrané príklady programov realizovaných v krajinách V4, ktoré ilustrujú rôzne modely vzdelávacích aktivít v tejto oblasti.

7.1. Projekt Demokracia v mediálnej výchove (DIME)

Jedným z príkladov vzdelávacej spolupráce v regióne je projekt **Demokracia v mediálnom vzdelávaní (DIME)**, ktorý realizujú partnerské inštitúcie z Poľska, Českej republiky, Slovenska a Maďarska s podporou Medzinárodného visegrádskeho fondu. Projekt sa zameral na rozvoj metód mediálnej výchovy a podporu kritického myslenia medzi učiteľmi a pedagógmi, so zameraním na kritické myslenie, overovanie faktov a pochopenie mechanizmov, ako *sú falošné správy* a informačné bubliny.
V rámci projektu boli vyvinuté dva základné vzdelávacie výstupy:

- publikácia predstavujúca históriu a súčasný stav mediálnej výchovy v partnerských krajinách,
- súbor scenárov vzdelávacích workshopov pre učiteľov a pedagógov.

Dôležitým prvkom projektu bolo zdôraznenie prepojenia medzi mediálnou výchovou a občianskou výchovou. Autori programu poukázali na to, že rozvoj mediálnej gramotnosti podporuje demokratické postoje a schopnosť zúčastňovať sa na verejnej diskusii.

7.2. Boj proti dezinformáciám medzi zraniteľnými skupinami obyvateľstva v strednej Európe

Ďalším príkladom vzdelávacej iniciatívy v rámci V4 je projekt realizovaný organizáciou Transitions v odbornej spolupráci s partnermi z Poľska, Českej republiky, Slovenska a Maďarska. Cieľom projektu bolo komplexne a trvalo bojovať proti dezinformačnej kríze prostredníctvom rozvoja mediálnej gramotnosti.
V rámci projektu bola vykonaná diagnostika, vyvinutá podrobná metodika a zorganizovaných bolo viac ako **200 vzdelávacích workshopov**, ktorých sa zúčastnilo viac ako 2 000 ľudí zo štyroch krajín. Hodiny sa zameriavali na:

- rozpoznávanie manipulácie s informáciami,
- analýze dôveryhodnosti informačných zdrojov,
- praktické metódy overovania správ.

Charakteristickým rysom bolo použitie **participatívneho vzdelávacieho modelu**, v ktorom účastníci neboli len príjemcami vedomostí, ale aktívne sa podieľali na analýze mediálnych správ a procese *overovania faktov*.

7.3. Projekt Podpora aktívneho a zodpovedného občianstva v školách (ACTIVE)

Projekt ACTIVE, realizovaný v rámci programu Erasmus+, je modelovou iniciatívou v oblasti občianskej výchovy, ktorá sa zameriava na praktické zapojenie študentov do demokratických procesov v škole. Hlavnou myšlienkou bolo upustiť od teoretického vyučovania o spoločnosti v prospech aktívnej účasti (*učenie sa praxou*). Iniciatíva podporuje vytvorenie priestoru pre autentický dialóg v školách, kde sa mladí ľudia učia vyjednávať, kriticky myslieť a zodpovednosti za komunitu prostredníctvom realizácie vlastných sociálnych projektov a posilňovania samosprávy.

Kľúčovou činnosťou projektu ACTIVE bolo vyvinutie komplexného súboru učebných pomôcok medzi odborníkmi a ich otestovanie v školskom prostredí s cieľom podporiť učiteľov

pri budovaní „kultúry účasti“. Namiesto didaktických metód projekt ponúka učebné plány založené na diskusii, prípadových štúdiách a projektovej práci, ktoré umožňujú študentom pochopiť priamu súvislosť medzi ich konaním a stavom miestnej demokracie. Scenáre a materiály (Active Toolkit) sú k dispozícii online v niekoľkých jazykoch a úspešne sa používajú na projektovú prácu a workshopy v talianskych, českých, slovenských, poľských a rakúskych školách, okrem iného.

7.4. Projekt Online mediálna gramotnosť pre redaktorov a správcov stránok sociálnych médií

Projekt OML-EASM je špecializovaná vzdelávacia iniciatíva, ktorá vyplňuje dôležitú medzeru v digitálnom ekosystéme tým, že smeruje podporu „strážcom obsahu“ – moderátorom, správcom a redaktorom miestnych a tematických stránok sociálnych médií. Program realizovalo konzorcium inštitúcií z Českej republiky, Maďarska, Poľska a Slovenska s podporou Medzinárodného visegrádskeho fondu.

Iniciatíva vychádza z predpokladu, že tí, ktorí spravujú digitálne komunity, sú prvou líniou obrany proti dezinformáciám, nenávistným prejavom a algoritmickej manipulácii. Autori projektu poukázali na to, že lokálne profily na sociálnych médiách často slúžia ako primárny zdroj informácií pre obyvateľov a komunity v rámci projektu „ “ a ich správcovia nemajú vždy potrebné zručnosti na overovanie informácií.

Projekt propaguje model zodpovednej správy, v ktorom moderátor nie je len technik, ale uvedomelý pedagóg schopný identifikovať propagandistické techniky a vytvoriť bezpečný priestor pre verejnú diskusiu. V rámci tohto modelu boli vyvinuté a implementované inovatívne štandardy overovania informácií, prispôsobené špecifickej povahe a dynamike platforiem sociálnych médií, kde je kľúčová rýchlosť reakcie a schopnosť rozlíšiť trolling od vecnej kritiky. Účastníci získali podstatné znalosti a prístup k nástrojom na rýchle *overovanie faktov* a metódam na zmierňovanie konfliktov online, čo môže prispieť k zlepšeniu kvality miestneho obehu informácií.

7.5. Program V4 Fall School on Media

Zaujímavým príkladom vzdelávacieho projektu zameraného na mladých tvorcov je **V4 Fall School on Media**, organizovaná za účasti partnerov z Poľska, Českej republiky, Slovenska a Maďarska. Tento program v podobe intenzívnych workshopov (tzv. jesenná škola) sa zameral na rozvoj praktických mediálnych zručností mladých novinárov, študentov, mediálnych výskumníkov a aktivistov.

Hlavným cieľom bolo vytvoriť platformu na výmenu skúseností a budovať nadnárodné siete spolupráce medzi budúcimi lídrami verejnej mienky v stredoeurópskom regióne. Program sa zameriaval na analýzu špecifických charakteristík mediálnych systémov v krajinách V4 a spoločných výziev, ako je digitálna transformácia redakcií, novinárska etika v ére postpravdy a rastúca úloha občianskych médií. V rámci programu sa účastníci pod vedením mentorov a skúsených odborníkov zúčastnili workshopov zameraných na:

- výrobu žurnalistických materiálov,
- fotografovanie a vizuálne rozprávanie príbehov,
- tvorba obsahu pre sociálne médiá,
- analýza fenoménu falošných správ.

Program mal neformálny charakter a bol založený na praktických workshopoch a projektovej práci. Účastníci vytvorili svoje vlastné mediálne materiály, ktoré boli následne uverejnené ako otvorené vzdelávacie zdroje.

7.5. Projekt inkluzívnej mediálnej gramotnosti

Príkladom hodnotnej iniciatívy je **projekt Inkluzívna mediálna gramotnosť**, ktorý kladie dôraz na prispôsobenie mediálnej gramotnosti potrebám znevýhodnených skupín, vrátane ľudí so zdravotným postihnutím. Hlavným predpokladom je presvedčenie, že mediálne vzdelávanie musí byť inkluzívne, aby bolo možné účinne bojovať proti digitálnemu a sociálnemu vylúčeniu. Projekt podporuje tvorbu učebných materiálov založených na princípoch univerzálneho dizajnu a budovaní dôvery v spoľahlivé zdroje informácií. Aktivitu realizovali subjekty z Českej republiky, Slovenska, Poľska a Maďarska v spolupráci s novinárskymi a vzdelávacími organizáciami.

Program využíval prístup **zameraný na publikum**, ktorý zahŕňa prispôsobenie vyučovacích metód špecifickým charakteristikám cieľovej skupiny, vrátane účasti: príjemcovia so špeciálnymi potrebami sa sami zapájajú do procesu tvorby nástrojov mediálnej gramotnosti ( ). Program okrem iného analyzoval:

- spôsoby budovania dôvery v informácie,
- stratégie zapájania účastníkov do vzdelávacieho procesu,
- kultúrne rozdiely ovplyvňujúce vnímanie mediálnych správ v jednotlivých krajinách regiónu.

8. Zhrnutie: závery a odporúčania pre návrh mediálnej výchovy

Z hľadiska návrhu vzdelávacieho projektu možno na základe existujúcich výskumov v oblasti mediálnej výchovy identifikovať niekoľko základných odporúčaní.

1. Integrácia mediálnej výchovy do formálneho vzdelávacieho systému

Mediálna výchova by sa nemala považovať za samostatný vzdelávací modul, ale za prvok prierezových kompetencií rozvíjaných v rôznych fázach vzdelávania. Výskumníci zdôrazňujú, že účinné vzdelávacie programy kombinujú prvky mediálnej analýzy, občianskej výchovy a digitálnych kompetencií (Buckingham, 2015).

2. Využitie aktivizujúcich metód

Projekty mediálnej výchovy sú najúčinnejšie, ak využívajú aktívne metódy učenia, ako napríklad:

- analýza konkrétnych mediálnych správ,
- projektová práca,
- tvorba vlastného mediálneho obsahu,
- simulácie a prípadové štúdie.

Tento prístup je v súlade s koncepciou mediálnej výchovy, ktorú vyvinul Hobbs (2017) a ktorá zdôrazňuje dôležitosť učenia sa prostredníctvom praxe a kritického premýšľania o vlastnej mediálnej činnosti.

3. Rozvoj produkčných zručností

Súčasná mediálna výchova by sa nemala obmedzovať na kritickú analýzu správ, ale mala by rozvíjať aj kompetencie súvisiace s tvorbou a distribúciou obsahu. Takýto prístup umožňuje lepšie pochopiť mechanizmy mediálneho prostredia a podporuje rozvoj občianskej aktivity v digitálnom priestore (Livingstone, 2019).

4. Zohľadňovanie etických aspektov a digitálnej bezpečnosti

Pre vzdelávacie projekty je tiež dôležité zohľadňovať otázky súvisiace s:

- ochrana súkromia,
- bezpečnosť údajov,
- zodpovednosť za publikovaný obsah,
- boj proti nenávistným prejavom.

Literatúra zdôrazňuje, že mediálna gramotnosť úzko súvisí s rozvojom zodpovedného prístupu ku komunikácii vo verejnej sfére (Hobbs, 2017).

5. Hodnotenie činností

Ďalším dôležitým prvkom vzdelávacích projektov je ich systematické hodnotenie. V praxi to znamená potrebu používať kvantitatívne metódy (napr. testy kompetencií) aj kvalitatívne metódy (napr. analýza študentských projektov alebo rozhovory s účastníkmi). Hodnotenie umožňuje nielen posúdiť účinnosť projektu, ale aj jeho ďalšie zlepšovanie.

6. Nadnárodná spolupráca a výmena osvedčených postupov

Mnohé súčasné projekty mediálnej výchovy majú nadnárodný charakter, čo podporuje spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami, mimovládnymi organizáciami a výskumnými centrami z rôznych krajín. Takéto iniciatívy umožňujú výmenu pedagogických skúseností, vývoj spoločných vzdelávacích materiálov a prispôsobenie osvedčených modelov mediálnej výchovy rôznym sociálnym a kultúrnym kontextom. Literatúra zdôrazňuje, že medzinárodná spolupráca tiež podporuje vytváranie spoločných štandardov mediálnej gramotnosti a posilňuje rozvoj mediálnej výchovy na regionálnej a európskej úrovni (Frau-Meigs et al., 2017).

7. Rozširovanie cieľových skupín projektov mediálnej výchovy

Dôležitým trendom vo vývoji mediálnej výchovy je rozširovanie cieľových skupín vzdelávacích projektov, ktoré zahŕňajú nielen žiakov a študentov, ale aj starších ľudí, učiteľov, miestnych novinárov a správcov sociálnych médií. Tento prístup je v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania a myšlienkami univerzálneho dizajnu. Výskumy naznačujú, že najmä starší ľudia môžu byť náchylnejší na dezinformácie v digitálnom prostredí, čo zvyšuje dôležitosť vzdelávacích programov zameraných na túto cieľovú skupinu (Guess, Nagler & Tucker, 2019).

8. Mediálna výchova ako súčasť boja proti dezinformáciám

V súčasnosti sa mediálna výchova čoraz viac považuje za dôležitý prvok stratégií na boj proti dezinformáciám a posilňovanie občianskych kompetencií. Rozvoj schopnosti kriticky analyzovať informácie, posudzovať dôveryhodnosť zdrojov a rozpoznávať mediálnu manipuláciu pomáha zvyšovať odolnosť spoločnosti voči falošnému alebo zavádzajúcemu obsahu. Literatúra naznačuje, že mediálna výchova môže podporiť rozvoj informovanej účasti občanov na verejnej diskusii a posilniť kvalitu demokratických procesov (Pelle, 2017).

9. Dôležitosť systematického a metodického prístupu k navrhovaniu mediálnej výchovy

Účinné programy mediálnej výchovy by mali kombinovať teoretické úvahy o fungovaní médií s praktickým rozvojom analytických, komunikačných a občianskych kompetencií. Návrh takýchto iniciatív si vyžaduje použitie transparentných modelov plánovania vzdelávacích aktivít, vrátane diagnostiky potrieb účastníkov, presného vymedzenia vzdelávacích cieľov, výberu vhodných metód výučby a systematického hodnotenia výsledkov programu. Literatúra o navrhovaní programov zdôrazňuje, že jasne definované ciele – formulované okrem iného v súlade s princípom SMART – uľahčujú ako plánovanie vzdelávacích aktivít, tak aj hodnotenie ich účinnosti (Mager, 1997; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Vďaka tomu je možné mediálnu výchovu realizovať systematickejšie a efektívnejšie manner .

Zhrnutie: Vzhľadom na súčasné zmeny v komunikačnom prostredí, vrátane súvisiacich negatívnych javov, sa mediálna výchova stáva jedným z kľúčových prvkov posilňovania mediálnych a digitálnych kompetencií a prípravy občanov na fungovanie v modernej informačnej ekonomike. Dynamika transformácie médií – súvisiaca s digitalizáciou komunikácie, rozvojom sociálnych platforiem a algoritmickým výberom obsahu – znamená, že príjemcovia informácií musia mať čoraz pokročilejšie analytické a kritické kompetencie (Pelle, 2017; Supa et al., 2021). V dlhodobom horizonte môže rozvoj mediálnej a digitálnej gramotnosti prispieť nielen k zlepšeniu kvality fungovania jednotlivcov v informačnom prostredí, ale aj k posilneniu odolnosti demokratických spoločností voči manipulácii s informáciami a dezinformáciám.

Bibliografia

- Bajomi-Lázár, P. (2018). *Médiá v demokraciách tretej vlny: Južná a stredná/východná Európa v komparatívnej perspektíve*. L'Harmattan.
- Boyd, D. (2015). *Je to zložité: Spoločenský život teenagerov v sieti*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Mediálna výchova: Gramotnosť, učenie a súčasná kultúra*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2015). *Definícia digitálnej gramotnosti – Čo potrebujú mladí ľudia vedieť o digitálnych médiách?* Nordic Journal of Digital Literacy, 10.

- Rozvoj mediálnej gramotnosti vo verejnom vzdelávaní. Regionálna priorita v mediálnej ére. (2017). Pelle, V. (ed.). Budapešť: Corvinus University of Budapest.
- Doran, G. T. (1981). Existuje S.M.A.R.T. spôsob, ako formulovať ciele a úlohy manažmentu. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Hodnotenie programu: Alternatívne prístupy a praktické usmernenia*. Pearson.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Vzdelávanie v oblasti digitálneho občianstva: Prehľad a nové perspektívy*. Rada Európy.
- Godzic, W., Rudzińska, L., Kowalewska, M. (2015). Svet, ktorý potrebuje mediálnu výchovu. Porozumenie, terapia a výzva, In: *O potrebe mediálnej výchovy v Poľsku*, Federowicz, M., Ratajski, S. (eds.). Poľská národná komisia pre UNESCO, Národná rada pre rozhlasové a televízne vysielanie.
- Grenfell, M. (2009). Uplatňovanie Bourdieuovej teórie poľa: prípad sociálneho kapitálu a vzdelávania. Vzdelávanie, vedomosti a ekonomika, 3(1), 17–34. https://doi.org/10.1080/17496890902786812.
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Menej, ako si myslíte: Prevalencia a prediktory šírenia falošných správ na Facebooku. *Science Advances*, 5(1).
- Hackett, R. A., & Zhao, Y. (2005). *Demokratizácia globálnych médií: Jeden svet, mnoho bojov*. Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R. (2010). *Digitálna a mediálna gramotnosť: Akčný plán. Biela kniha o odporúčaniach Knightovej komisie v oblasti digitálnej a mediálnej gramotnosti týkajúcich sa informačných potrieb komunít v demokracii*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). *Tvorte, aby ste sa naučili: Úvod do digitálnej gramotnosti*. John Wiley & Sons.
- Hobbs, R. (2024). *Mediálna gramotnosť v praxi: Spochybňovanie médií*. Bloomsbury Publishing USA.
- Jenkins, H. (2006). *Konvergenčná kultúra: Kde sa stretávajú staré a nové médiá*. New York University Press.
- Kellner, D. (2005). Mediálna kultúra a triumf spektáklu. Fast Capitalism 1.1: 8.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Hodnotenie vzdelávacích programov: Štyri úrovne*. Berrett-Koehler.
- Kuhlthau, C. (2010). Riadené bádanie: Školské knižnice v 21. storočí. *Školské knižnice vo svete*, 16(1), 1–12.
- Livingstone, S. (2004). Mediálna gramotnosť a výzva nových informačných a komunikačných technológií. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2019). Publikum v ére datafikácie: Kritické otázky pre mediálny výskum. *Televízia a nové médiá*, 20(2), 170–183.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Vytvorenie prakticky použiteľnej teórie stanovovania cieľov a motivácie k plneniu úloh. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Mager, R. F. (1997). *Príprava vzdelávacích cieľov* (3. vydanie). Centrum pre efektívny výkon.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2015). Používanie logických modelov. V K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.), *Príručka praktického hodnotenia programov* (s. 62–87). Jossey-Bass.
- Potter, W. J. (2018). *Mediálna gramotnosť* (9. vydanie). Sage.
- Robison, A. J., Clinton, K., Weigel, M., Purushotma, R., & Jenkins, H. (2009). Konfrontácia s výzvami participatívnej kultúry: mediálna výchova pre 21. storočie. MIT Press.
- Supa M., Šťastná L., & Jirák J. (2021). Vývoj politiky mediálnej výchovy v čase „falošných správ": Prípad Českej republiky. Príručka výskumu mediálnej výchovy (s. 373-379).
- Szyszka, M., Wasinski, A., Fabis, A., & Buchwald, P. (2025). Postoje k falošným správam z perspektívy skúseností dospelých Poliakov. Komunikácia dnes, 16(1), 172-189.
- Szyszka, M., Tomczyk, Ł., & Kochanowicz, A. M. (2022). Digitalizácia škôl z pohľadu názorov a skúseností učiteľov: Frekvencia využívania IKT vo vzdelávaní, postoje k novým médiám a podpora zo strany vedenia. Udržateľnosť, 14(14), 8339.

Netografia

- Demokracia v mediálnej výchove (DIME). (2020). *Metodická brožúra pre mediálnu výchovu*: https://www.is-ostrava.cz/democracy-in-media-education-dime/
- DigComp 2.2, Rámec digitálnych kompetencií pre občanov – s novými príkladmi vedomostí, zručností a postojov, Úrad pre publikácie Európskej únie, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376.
- EAVI Mediálna gramotnosť: https://eavi.eu/media-literacy/?utm

- Európsky dialóg. (2019). *Jesenná škola V4 o médiách*: https://europskydialog.striz.sk/wp-content/uploads/2020/02/V4-fall-school-on-media-ebook.pdf
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: Rámec pre rozvoj a pochopenie digitálnej gramotnosti v Európe*. Úrad pre publikácie Európskej únie. Dostupné online: http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf
- Projekt „Online mediálna gramotnosť pre redaktorov a správcov verejných stránok sociálnych médií“: https://isans.org/visegrad
- Podpora aktívneho a zodpovedného občianstva v školách: https://www.active-citizen.eu/
- Transitions. (2024). *Boj proti dezinformáciám medzi zraniteľnými skupinami obyvateľstva v strednej Európe*: https://transitionsmedia.org/countering-disinformation/
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Informačný chaos: Smerom k interdisciplinárnemu rámcu pre výskum a tvorbu politík*. Rada Európy: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Príloha. Model návrhu projektu mediálnej výchovy – fázy, nástroje a hodnotiace ukazovatele

Fáza projektu	**Kľúčové aktivity**	**Príklady nástrojov**	**Indikátory hodnotenia**
Hodnotenie potrieb	analýza úrovne mediálnej gramotnosti účastníkov; identifikácia informačných problémov	diagnostické prieskumy, rozhovory, analýza učebných osnov	úroveň mediálnej gramotnosti pred projektom
Stanovovanie cieľov (SMART)	formulácia vzdelávacích cieľov a výsledkov projektu	projektové workshopy, konzultácie s odborníkmi	jasnosť a merateľnosť cieľov projektu
Návrh vzdelávacieho programu	vývoj výučbových modulov a vzdelávacích materiálov	plány hodín, multimediálne materiály, platformy e-learningu	súlad programu s vzdelávacími cieľmi
Realizácia vzdelávacích aktivít	organizovanie workshopov, výučba a projektová práca	aktivačné metódy, analýza mediálnych správ, tímové projekty	účasť účastníkov, zapojenie do aktivít
Tvorba mediálneho obsahu účastníkmi	vytváranie mediálnych materiálov, podcastov, blogov alebo analýz	digitálne nástroje, publikačné platformy	kvalita vytvorených materiálov
Hodnotenie výsledkov projektu	hodnotenie dosiahnutia vzdelávacích cieľov	testy vedomostí, analýza projektovej práce, hodnotiace prieskumy	zmena úrovne mediálnej gramotnosti
Šírenie výsledkov	publikovanie vzdelávacích materiálov a správ	webové stránky, konferencie, výskumné správy	počet príjemcov vzdelávacích materiálov

Michał Szyszka

Mediální výchova a zvyšování digitálních kompetencí. Tvorba vzdělávacích projektů

1. Úvod

Rozvoj informačních a komunikačních technologií a proces digitalizace společenského života způsobují, že mediální výchova a rozvoj digitálních kompetencí jsou v současné době jedny z klíčových výzev moderních vzdělávacích systémů. V informační společnosti jsou přístup k informacím a schopnost jejich kritické analýzy trvalou součástí účasti na společenském, hospodářském a politickém životě. Vědci, pedagogové a pozorovatelé společenského života se shodují, že dovednosti související s médii a informacemi by měly být považovány za jednu ze základních kompetencí 21. století, jsou nezbytné pro fungování jednotlivce v digitálním prostředí a pro rozvoj znalostní společnosti. Jak uvádějí autoři pokynů UNESCO týkajících se *mediální a informační gramotnosti*, tyto kompetence zahrnují schopnost přístupu k informacím, jejich kritického hodnocení, interpretace a tvorby mediálního obsahu odpovědným a etickým způsobem.

Význam mediální výchovy je zvláště patrný v zemích střední Evropy, včetně zemí Visegrádské skupiny (Polsko, Česká republika, Slovensko a Maďarsko), které v posledních desetiletích procházejí intenzivními sociálními, politickými a technologickými změnami. Politická a ekonomická transformace, evropská integrace a rychlý rozvoj digitálních technologií vedly k radikální proměně mediálního a komunikačního prostředí. V těchto zemích současně pozorujeme dynamický růst významu digitálních médií a sociálních médií jako základních kanálů pro šíření informací a formování veřejného mínění. Transformace a procesy formování informačních společností jsou bohužel doprovázeny silnými politickými napětími, dezinformačními aktivitami, polarizací a bulvarizací veřejného diskurzu.

V literatuře se zdůrazňuje, že mediální výchova je jedním z nejdůležitějších nástrojů posilování odolnosti společností vůči negativním jevům dezinformací, propagandy nebo manipulace s informacemi. *ně gramotní občané* – jak uvádějí pokyny UNESCO – jsou lépe připraveni rozpoznávat kvalitu a důvěryhodnost ních sdělení, rozpoznávat mechanismy manipulace informacemi, kriticky interpretovat a vědomě se účastnit demokratických procesů.

Tyto kompetence umožňují jednotlivcům kriticky hodnotit mediální obsah a aktivně se účastnit komunikace a veřejné debaty (Godzic, Rudzińska, Kowalewska, 2015).

Rozwój technologii cyfrowych wiąże się z powstawaniem nowych form nierówności społecznych, określanych w literaturze mianem wykluczenia cyfrowego. Problem ten nie ogranicza się do dostępu do technologii, obejmuje m.in. zdolność do efektywnego korzystania z informacji i narzędzi cyfrowych. Vědci zdůrazňují, že digitální kompetence zahrnují jak technické dovednosti, tak schopnost kritického myšlení, interpretace mediálních sdělení a vědomé tvorby obsahu v digitálním prostředí. I v tomto smyslu je mediální výchova důležitým prvkem veřejné politiky (Szyszka, Tomczyk, Kochanowicz, 2022) zaměřených na omezení informačních nerovností a posílení občanských mediálních a digitálních kompetencí, jejich rozvoj se stává důležitým prvkem budování odolnosti společnosti vůči manipulaci s informacemi a posilování kvality veřejné debaty (Szyszka et al., 2025).

Cílem této kapitoly je diskutovat význam mediální výchovy a rozvoje digitálních kompetencí v kontextu současných komunikačních změn a představit základní principy navrhování vzdělávacích iniciativ v této oblasti. Zvláštní pozornost byla věnována sociálním a vzdělávacím podmínkám charakteristickým pro země Visegrádské skupiny, které se vyznačují podobnými transformačními zkušenostmi.

V odborné literatuře existuje několik souvisejících pojmů popisujících kompetence související s fungováním v informačním prostředí. Jedním ze základních pojmů je **mediální výchova**, chápaná jako didaktický proces zaměřený na rozvoj schopnosti kritického vnímání a vědomého vytváření mediálních sdělení. Jak uvádí *Encyclopaedia Britannica*, mediální výchova spočívá ve vytváření vzdělávacích podmínek umožňujících rozvoj schopnosti analyzovat, interpretovat a produkovat mediální sdělení.

Souvisejícím pojmem je **mediální gramotnost (media literacy)**, která se vztahuje k souboru kompetencí umožňujících přístup k médiím, analýzu a hodnocení jejich obsahu a tvorbu vlastních sdělení. Podle definice přijaté evropskými institucemi a UNESCO zahrnuje *mediální gramotnost* schopnost přístupu k informacím, kritické analýzy sdělení a komunikace s využitím různých mediálních forem (EAVI).

Digitální kompetence se zase vztahují ke schopnosti efektivně a odpovědně využívat digitální technologie, včetně vyhledávání informací, jejich hodnocení a vytváření a distribuce obsahu v síťovém prostředí. V rámci integračního přístupu UNESCO prosazuje pojem **mediální a informační gramotnost**, který zahrnuje soubor znalostí, dovedností a postojů umožňujících přístup, analýzu, kritické hodnocení, interpretaci a tvorbu informací a mediálních

produktů. Společným prvkem těchto koncepcí je přesvědčení, že fungování v moderní informační společnosti vyžaduje nejen přístup k technologiím, ale především schopnost kriticky reflektovat mediální sdělení a vědomě se účastnit komunikačních procesů. Z tohoto důvodu je mediální výchova jednou z klíčových oblastí moderního občanského a digitálního vzdělávání.

2. Mediální výchova v kontextu současných komunikačních změn

2.1. Transformace mediálního prostředí: digitalizace, platformizace a algoritmizace komunikace

Současné komunikační prostředí prochází dynamickými změnami, které souvisejí s rozvojem digitálních technologií, fenoménem mediatizace společností a institucí a konvergencí médií. Digitalizace sdělení vede k vytvoření integrovaného komunikačního systému, ve kterém se hranice mezi tradičními a digitálními médii postupně stírají. Distribuce a oběh informací probíhají v multikanálovém a síťovém komunikačním ekosystému, ve kterém jsou uživatelé zároveň příjemci, tvůrci i distributory obsahu. V literatuře se uvádí, že tento proces vede ke vzniku specifického modelu komunikace – participativní kultury, ve které uživatelé aktivně spoluvytvářejí mediální sdělení a účastní se oběhu informací.

Transformace mediálního prostředí je také spojena s procesem platformizace veřejné komunikace. Digitální platformy – zejména sociální média – se staly hlavním kanálem distribuce informací a prostorem pro sociální interakci. Veřejná komunikace je stále více organizována technologickými infrastrukturami patřícími globálním internetovým platformám. Současně tyto procesy vedou k posílení role algoritmů, které filtrují a vybírají obsah prezentovaný uživatelům . Algoritmická personalizace sdělení způsobuje, že uživatelé dostávají informace přizpůsobené jejich předchozímu chování a komunikačním preferencím.

Tento jev, označovaný jako **algoritmizace komunikace**, se v zásadě spočívá v tom, že o výběru nebo viditelnosti jednotlivých obsahů v digitálním prostředí rozhodují algoritmy, a nikoli „konkrétní člověk". Výzkumy ukazují, že doporučovací algoritmy posilují viditelnost určitých politických nebo informačních sdělení, čímž ovlivňují způsob, jakým uživatelé informace konzumují.

V širším kontextu je tento proces součástí jevu, který je v komunikačních vědách označován jako **mediatizace**, tj. postupné pronikání logiky médií do různých sfér

společenského života – politiky, kultury, ekonomiky nebo vzdělávání. V důsledku toho sociální instituce stále častěji přizpůsobují své komunikační aktivity požadavkům mediálního prostředí.

V kontextu mediální výchovy znamená tak rozsáhlá a významná transformace komunikačního prostředí nutnost redefinovat tradiční chápání mediálních kompetencí. Jak zdůrazňuje David Buckingham, tyto kompetence by neměly být chápány pouze jako soubor technických dovedností, ale jako schopnost kritické analýzy obsahu a porozumění sociálním a ekonomickým souvislostem fungování médií (Buckingham, 2015).

2.2. Role sociálních médií při formování znalostí a názorů

Jedním z nejcharakterističtějších prvků současného komunikačního systému je rostoucí role sociálních médií jako základního zdroje informací pro mnoho sociálních skupin. Platformy jako Instagram, Tik-Tok, Facebook, X nebo YouTube dnes plní funkci jak kanálů mezilidské komunikace, tak prostoru pro šíření veřejných informací.

Sociální média v rámci decentralizovaného komunikačního systému umožňují uživatelům vytvářet a šířit obsah v dosud nevídaném měřítku. V takovém modelu se uživatelé stávají nejen příjemci sdělení, ale také jejich producenty a distributory. Tento proces je v literatuře označován jako **user-generated content**. Renee Hobbs (2024) zdůrazňuje, že mediální kompetence v digitálním prostředí zahrnují schopnost přistupovat k informacím, analyzovat je, hodnotit a vytvářet sdělení v různých médiích, což umožňuje aktivní účast na společenském a demokratickém životě. Zároveň Sonia Livingstone poukazuje na to, že současné informační prostředí se vyznačuje obrovskou nadprodukcí informací a rostoucí složitostí mediálních sdělení. V takových podmínkách se mediální kompetence stávají podmínkou účasti na společenském životě, protože umožňují jednotlivcům vybírat a interpretovat sdělení přicházející z mnoha zdrojů.

V zemích střední Evropy – stejně jako v jiných částech světa – hrají sociální média významnou roli při formování veřejného mínění. Transformace mediálních systémů po roce 1989 a rychlý rozvoj digitálních technologií vedly k vytvoření rozmanitých informačních prostředí, ve kterých digitální média stále častěji plní funkci alternativního nebo základního zdroje informací oproti tradičním mediálním institucím. V důsledku toho je role sociálních médií těžko přecenitelná, stala se jedním z hlavních kanálů distribuce politického a společenského obsahu.

2.3. Informační hrozby: dezinformace, manipulace a polarizace

Rozvoj digitálních komunikačních platforem je spojen s vznikem nových informačních hrozeb. Jedním z nejčastěji analyzovaných jevů je **dezinformace**, tj. záměrné šíření nepravdivých nebo zavádějících informací s cílem ovlivnit veřejné mínění.

V digitálním prostředí může být dezinformace šířena automatizovaně pomocí botů a dalších informačních nástrojů. Tento jev, označovaný jako **výpočetní propaganda** (computational propaganda), zahrnuje využití algoritmů, automatizace a analýzy dat k manipulaci veřejného mínění v sociálních sítích.

Dalším významným problémem jsou tzv. **informační bubliny** (filter bubbles). Mechanismy personalizace obsahu používané digitálními platformami způsobují, že uživatelé jsou častěji vystaveni informacím, které odpovídají jejich dřívějším názorům a preferencím. Výzkumy dokazují, že takové algoritmické a sociální filtrování sdělení významně omezuje rozmanitost zdrojů informací a posiluje polarizaci veřejného mínění.

V literatuře se také zdůrazňuje, že současné informační prostředí napomáhá rychlému šíření neověřených informací. Rychlost šíření informací v sociálních sítích způsobuje, že nepravdivé informace, které vzbuzují emoce nebo zvědavost, mohou dosáhnout mnohem většího dosahu než spolehlivé informace, než jsou podrobeny ověření. V důsledku toho uživatelé internetu fungují v prostředí „ “, někdy označovaném jako **infodémie**, ve kterém se pravdivé i nepravdivé informace šíří obrovskou rychlostí a v širokém rozsahu souběžně.

2.4. Potřeba mediálního vzdělávání

Vzhledem k popsaným změnám se mediální výchova stává jedním z klíčových nástrojů připravujících občany na fungování v digitálním prostředí. To je obzvláště důležité v zemích V4 v kontextu rostoucího politického napětí, polarizace veřejného diskurzu, aktivity populistických skupin a intenzivní přítomnosti dezinformací v digitálním prostoru.

V literatuře se zdůrazňuje, že *mediální gramotnost* by měla být chápána jako proces rozvíjení kritického porozumění médiím a schopnosti interpretovat sdělení v jejich sociálním, politickém a ekonomickém kontextu. Mediální výchova by měla zahrnovat jak analytické kompetence, tak praktické dovednosti související s tvorbou mediálního obsahu a vědomou účastí v digitální komunikaci. V tomto pojetí představuje součást širšího procesu přípravy občanů na aktivní účast v moderní společnosti.

Mediální výchova se realizuje nejen v rámci formálního systému (školy a vysoké školy), ale také v oblasti neformálního a informálního vzdělávání. Jejich organizátory jsou často nevládní organizace (NGO), které digitální kompetence zapojují do integračních, zájmových nebo sociálních projektů. Díky tomu se mediální výchova stává pilířem současné občanské

výchovy. Jejím klíčovým úkolem je připravit jednotlivce na kritickou analýzu přicházejících informací a na odpovědnou a vědomou účast v demokratickém životě.

3. Mediální a digitální kompetence jako součást kulturního a občanského kapitálu

3.1. Definice a modely mediálních kompetencí

Rozvoj informační společnosti a postupující digitalizace sociální komunikace vedly k nárůstu významu kompetencí souvisejících s fungováním v mediálním prostředí. V odborné literatuře jsou mediální kompetence chápány jako soubor znalostí, dovedností a postojů umožňujících vědomé využívání médií, kritickou analýzu sdělení a aktivní účast v komunikačních procesech.

Jednu z nejvlivnějších koncepcí v této oblasti navrhl David Buckingham, který definuje mediální kompetence jako schopnost rozumět, analyzovat a vytvářet mediální sdělení v kontextu jejich sociálních, kulturních a ekonomických podmínek. Podle jeho pojetí mediální výchova nespočívá pouze v rozvoji technických dovedností, ale především ve formování kritického porozumění způsobu fungování médií ve společnosti a jejích rozmanitých kontextech (Buckingham, 2003).

Podobný přístup představuje Sonia Livingstone, která poukazuje na to, že mediální gramotnost zahrnuje schopnost přístupu k informacím, jejich analýzu, hodnocení a tvorbu sdělení v různých formách komunikace. Mediální kompetence jsou tedy podmínkou aktivní účasti v informační společnosti a základem rozvoje občanských kompetencí (Livingstone, 2004).

Významný přínos k rozvoji koncepce mediálních kompetencí přinesla také Renee Hobbs, která navrhuje model zahrnující pět klíčových kompetencí: přístup k informacím, analýzu sdělení, jejich hodnocení, tvorbu vlastního obsahu a reflexi sociálních důsledků mediální komunikace (Hobbs, 2010). Tento model zdůrazňuje význam participace: aktivní povahu účasti uživatelů v komunikačním prostředí a význam kreativity a kritického myšlení.

V kontextu evropské vzdělávací politiky je důležitým referenčním bodem také model **DigComp** propagovaný Evropskou komisí. Digitální kompetence v tomto pojetí zahrnují pět hlavních oblastí: vyhledávání a správu informací, komunikaci a spolupráci v digitálním prostředí, tvorbu digitálního obsahu, digitální bezpečnost a řešení technologických problémů (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022).

Mediální a digitální kompetence mají multidimenzionální charakter a zahrnují jak kognitivní, tak praktické prvky. Zároveň se v literatuře zdůrazňuje, že tyto kompetence lze považovat za **kulturní kapitál**, protože přístup k mediálním znalostem a dovednostem ovlivňuje možnosti jednotlivců účastnit se společenského a veřejného života (Grenfell, 2009).

3.2. Klíčové složky mediálních a digitálních kompetencí

Kritická analýza mediálních sdělení

Jedním ze základních prvků mediálních kompetencí je schopnost kritické analýzy mediálních sdělení. Zahrnuje schopnost rozpoznat záměr vysílatele, identifikovat použité komunikační strategie a interpretovat kontext sociálního a politického sdělení. David Buckingham poukazuje na to, že kritická analýza médií by měla zahrnovat reflexi čtyř základních aspektů mediálního sdělení: procesu produkce, jazyka komunikace, reprezentace reality a příjemce sdělení (Buckingham, 2003). Analýza těchto prvků umožňuje příjemcům pochopit, jak média konstruují obrazy sociální reality a jaké zájmy mohou stát za určitými mediálními narativy. Současné komunikační prostředí – dominované digitálními médii a sociálními platformami – zvyšuje význam analytických kompetencí. V podmínkách informačního přebytku a šumu musí uživatelé sami provádět výběr a interpretaci obsahu sdělení.

Hodnocení důvěryhodnosti informací

Druhým klíčovým prvkem mediální gramotnosti je schopnost posoudit důvěryhodnost informací. Tato schopnost zahrnuje rozpoznávání zdrojů informací, analýzu jejich důvěryhodnosti a ověřování sdělovaných obsahů. V literatuře se zdůrazňuje, že rozvoj sociálních médií vedl k významnému nárůstu počtu zdrojů informací, což ztěžuje příjemcům posouzení jejich spolehlivosti. V takových podmínkách se kompetence související s ověřováním informací – označované jako **informační gramotnost** – stávají jedním z klíčových prvků mediální výchovy (Livingstone, 2004). Renee Hobbs poukazuje na to, že mediální výchova by měla uživatele naučit klást základní otázky týkající se mediálních sdělení, jako například: -kdo je autorem sdělení?, -jaké komunikační cíle sleduje vysílatel? a -jaké techniky přesvědčování byly použity? (Hobbs, 2010). Taková reflexe nám umožňuje omezit naši náchylnost k manipulaci s informacemi a dezinformacím.

Tvorba a distribuce obsahu

Dnešní komunikační prostředí se vyznačuje rostoucí rolí uživatelů jako tvůrců/spolutvůrců mediálního obsahu a digitální platformy umožňují šíření obsahu a vzorců (schémat) v globálním měřítku. Henry Jenkins popsal tento jev jako **participativní kulturu**, ve které se uživatelé aktivně podílejí na tvorbě a šíření obsahu (Jenkins, 2006). V takovém modelu mediální

kompetence zahrnují nejen dekódování, ale také schopnost jejich kreativního využití. Schopnost vytvářet digitální obsah má navíc zásadní význam pro rozvoj občanských kompetencí, protože umožňuje jednotlivcům účastnit se veřejné debaty a prezentovat své názory v širokém mediálním prostoru.

Digitální bezpečnost a etika komunikace

Důležitým prvkem digitálních kompetencí je také schopnost bezpečně a odpovědně využívat informační technologie. V modelu DigComp zahrnuje oblast bezpečnosti mimo jiné ochranu osobních údajů, bezpečnost v síti a vědomé řízení vlastní digitální identity (Ferrari, 2013). Současně digitální kompetence zahrnují prvky etiky komunikace, jako je odpovědnost za publikovaný obsah, respektování autorských práv nebo boj proti nenávistným projevům. V literatuře se zdůrazňuje, že dodržování etických zásad je nezbytné pro udržení kvality veřejné debaty v digitálním prostředí.

3.3. Digitální kompetence jako prvek sociální a občanské participace

Současné demokratické společnosti fungují v digitálním prostředí, kde internetová média hrají klíčovou roli při formování veřejného mínění a mobilizaci společenské aktivity. V souvislosti s tím jsou mediální a digitální kompetence vnímány jako důležitý prvek občanského kapitálu. Sonia Livingstone zdůrazňuje, že mediální kompetence umožňují jednotlivcům aktivně se účastnit společenského života prostřednictvím přístupu k informacím, účasti na veřejných debatách a vytváření vlastních komunikačních sdělení (Livingstone, 2004). Renee Hobbs zase poukazuje na to, že rozvoj mediálních kompetencí posiluje schopnost občanů kriticky reflektovat informace, které se objevují ve veřejném prostoru, což je předpokladem pro vědomou účast v demokratických procesech (Hobbs, 2010). V tomto smyslu lze mediální kompetence považovat za důležitou součást kulturního a občanského kapitálu, který jednotlivcům umožňuje nejen efektivní využívání informačních technologií, ale také aktivní účast na společenských a politických procesech.

4. Mediální výchova jako didaktický proces

4.1. Cíle mediální výchovy v digitální společnosti

Mediální výchova je jedním z klíčových prvků „skládačky" současných vzdělávacích systémů, jejichž úkolem je připravit občany na fungování ve složitém komunikačním prostředí. V podmínkách digitální společnosti, která se vyznačuje intenzivním tokem informací, rozvojem digitálních platforem a rostoucí rolí síťové komunikace, se mediální výchova stává nejen oblastí

didaktiky, ale také důležitým prvkem vzdělávací a občanské politiky. Jeho základním cílem je podporovat rozvoj kompetencí umožňujících vědomé, kritické a odpovědné využívání médií a aktivní účast v komunikační kultuře.

V odborné literatuře se zdůrazňuje, že cíle mediální výchovy lze posuzovat v kontextu strukturálních změn současného informačního prostředí. Jak poznamenává W. James Potter (2018), rozvoj digitálních technologií vedl k situaci, kdy jsou jednotlivci každý den konfrontováni s obrovským množstvím mediálních sdělení, která vyžadují výběr, interpretaci a hodnocení důvěryhodnosti. Jedním ze základních cílů mediální výchovy je proto rozvoj schopnosti vědomě spravovat vlastní informační prostředí. Potter definuje mediální kompetence jako soubor kognitivních struktur, které umožňují příjemcům analyzovat, hodnotit a využívat informace pocházející z různých mediálních zdrojů (Potter, 2018).

Významný přínos k rozvoji koncepce cílů mediální výchovy přinesly také výzkumy vztahu mezi médii a demokracií. Podle Roberta A. Hacketta a Yuezhi Zhao (2005) by mediální výchova měla podporovat formování občanských kompetencí, které umožňují aktivní účast na veřejném životě a kritické hodnocení fungování mediálních systémů. Autoři poukazují na to, že jedním z hlavních úkolů mediální výchovy je rozvíjet povědomí o vlastnických strukturách médií, mechanismech produkce informací a vztazích mezi médii, politikou a ekonomikou.

Podobný směr interpretace představuje Douglas Kellner (2004), který ve své koncepci kritické mediální gramotnosti (*critical media literacy*) zdůrazňuje význam analýzy ideologických a kulturních dimenzí mediálních sdělení. Podle Kellnera není cílem mediální výchovy pouze rozvíjet technické dovednosti související s používáním digitálních nástrojů, ale především formovat schopnost rozpoznávat mocenské vztahy, stereotypy a ideologické narativy přítomné v médiích. Mediální výchova by proto měla podporovat rozvoj kritické reflexe způsobu zobrazování reality v médiích a role médií v sociálních a politických procesech.

Další důležitou oblastí cílů mediální výchovy je rozvoj kompetencí souvisejících s tvorbou mediálního obsahu. Podle koncepce Henryho Jenkinse (2006) má současná mediální kultura participativní charakter, což znamená, že uživatelé médií stále častěji plní současně roli příjemců i tvůrců obsahu. Výzkumníci poukazují na to, že mediální výchova by měla připravovat jednotlivce na aktivní účast v této kultuře prostřednictvím rozvoje schopností spolupráce, tvorby multimediálních sdělení a účasti v síťových komunikačních komunitách (Robison et al. 2009). Z pohledu vzdělávání ( ) to znamená nutnost propojit analytické kompetence s tvůrčími kompetencemi.

Současné koncepce mediální výchovy také zdůrazňují význam informačních kompetencí, které zahrnují schopnost vyhledávat, vybírat a hodnotit informace. Podle Carol C.

Kuhlthau (2010) je rozvoj informačních kompetencí základním předpokladem pro efektivní fungování v prostředí znalostí. Autorka poukazuje na to, že proces učení se v informační společnosti nespočívá pouze v osvojování si obsahu, ale především ve schopnosti samostatně vyhledávat a interpretovat informace.

Důležitým cílem mediální výchovy je také formování odpovědného chování v digitálním prostředí, které zahrnuje otázky bezpečnosti, ochrany soukromí, etikety a etiky komunikace. Výzkumy digitální kultury ukazují, že uživatelé médií se stále častěji potýkají s dilematy souvisejícími se sdílením dat, ochranou vlastní digitální identity nebo odpovědností za publikovaný obsah (Boyd, 2015). V tomto kontextu by mediální výchova měla podporovat rozvoj kompetencí souvisejících s odpovědným a etickým využíváním komunikačních technologií.

Konečně, literatura zdůrazňuje, že mediální výchova hraje důležitou roli v boji proti jevům, jako je dezinformace, manipulace nebo informační propaganda. Claire Wardle a Hossein Derakhshan (2017) poukazují na to, že v době komplexního informačního ekosystému je rozvoj kompetencí v oblasti identifikace falešného nebo manipulativního obsahu jedním z klíčových prvků budování odolnosti společností vůči informačním hrozbám.

Souhrnně lze cíle mediální výchovy v digitální společnosti rozdělit do několika komplementárních dimenzí. Zahrnují rozvoj analytických kompetencí umožňujících kritickou interpretaci mediálních sdělení, formování občanských kompetencí podporujících účast na veřejném životě, rozvoj tvůrčích dovedností souvisejících s produkcí mediálních obsahů a budování odpovědného přístupu k komunikačním technologiím. Mediální výchova by proto měla spojovat kulturní, sociální a technologickou perspektivu a vytvářet tak základ pro informovanou účast a participaci.

4.2. Strategie a didaktické metody v mediální výchově

Realizace cílů mediální výchovy vyžaduje použití vhodných didaktických metod, které umožňují rozvíjet jak analytické, tak praktické/technické kompetence ( ). V odborné literatuře se zdůrazňuje, že účinná mediální výchova by měla být založena na aktivních metodách učení, které zapojují žáky do procesu analýzy a tvorby mediálních sdělení.

David Buckingham poukazuje na to, že jedním z nejdůležitějších prvků tohoto procesu je analýza konkrétních příkladů mediálních sdělení. Díky práci s reálnými materiály – jako jsou novinové články, televizní programy nebo obsahy publikované v sociálních médiích – mohou žáci rozvíjet schopnost interpretovat sdělení a rozpoznávat komunikační strategie v nich použité (Buckingham, 2003).

V pedagogické praxi se často používá také metoda **kritické analýzy médií**, která spočívá mimo jiné v kladení otázek týkajících se autorství, účelu a kontextu mediálního sdělení. Hobbs navrhuje sadu základních otázek, např.: kdo je autorem sdělení, jaké techniky byly použity k upoutání pozornosti příjemce a jaké hodnoty, názory nebo perspektivy jsou v daném sdělení prezentovány (Hobbs, 2010).

Důležitou roli v mediální výchově hrají také projektové metody a praktické úkoly spočívající ve vytváření vlastního obsahu. Účast na procesu produkce médií podporuje rozvoj kompetencí souvisejících s komunikací, spoluprací a kritickým myšlením (Jenkins, 2006). Projektové metody umožňují žákům získat zkušenosti v oblasti plánování a realizace komunikačních aktivit a také reflektovat odpovědnost spojenou s publikováním obsahu v digitálním prostředí.

4.3. Role učitele a vzdělávacích institucí

V procesu mediální výchovy hrají zvláštní roli učitelé a vzdělávací instituce, které jsou odpovědné za organizaci výuky a výběr vhodných vzdělávacích metod. Sonia Livingstone poukazuje na to, že učitel plní především roli moderátora procesu učení, který podporuje žáky v rozvoji schopnosti kritické analýzy informací a reflexe fungování komunikace (Livingstone, 2004). V takovém modelu je učitel spíše průvodcem, který pomáhá žákům orientovat se ve složitém informačním prostředí, než pouhým zprostředkovatelem znalostí.

V literatuře se také poukazuje na význam spolupráce mezi školami, společenskými organizacemi a veřejnými institucemi v oblasti realizace programů mediální výchovy. Programy tohoto typu jsou často realizovány ve formě vzdělávacích projektů , workshopů nebo společenských kampaní, jejichž cílem je rozvíjet mediální kompetence v různých společenských skupinách.

V zemích střední Evropy, včetně zemí Visegrádské skupiny, se mediální výchova postupně rozvíjí jako součást vzdělávacích programů a aktivit neziskových organizací a veřejných institucí. Výzkumy ukazují, že v tomto regionu roste povědomí o významu mediálních kompetencí pro kvalitu veřejné debaty a odolnost společnosti vůči dezinformacím, přičemž právě mediální výchova může hrát významnou roli při budování odolnosti společností vůči manipulaci s informacemi a při posilování občanských kompetencí (Bajomi-Lázár, 2018).

4.4. Formální, neformální a informální vzdělávání

Současná mediální výchova se realizuje v různých kontextech a rozměrech, které zahrnují jak školský systém, tak i aktivity mimo něj.

Formální vzdělávání zahrnuje učební programy realizované ve školách a na vysokých školách, kde se mediální kompetence rozvíjejí v rámci konkrétních předmětů nebo výukových modulů. V mnoha evropských zemích je mediální výchova integrována do výuky humanitních předmětů, jako je rodný jazyk, společenské vědy nebo občanská výchova.

Neformální vzdělávání zahrnuje aktivity prováděné společenskými/nevládními organizacemi, kulturními institucemi a veřejnými médii. Programy tohoto typu často mají formu projektů, workshopů, školení nebo vzdělávacích kampaní, jejichž cílem je rozvíjet mediální kompetence u různých sociálních skupin.

Třetím oblastí je **neformální vzdělávání**, které probíhá v každodenní praxi při používání médií a v sociálních interakcích v digitálním prostředí. Účast na digitální kultuře totiž podporuje spontánní rozvoj kompetencí souvisejících s komunikací, spoluprací a tvorbou mediálního obsahu (Jenkins, 2006).

5. Navrhování iniciativ a vzdělávacích projektů v oblasti mediálních kompetencí

5.1. Význam vzdělávacích projektů pro rozvoj mediálních kompetencí

V současné době se mediální výchova stále častěji provádí formou projektů, které umožňují propojit teoretické znalosti s praktickým rozvojem komunikačních a digitálních kompetencí. Projektové metody umožňují účastníkům analyzovat mediální sdělení, samostatně vytvářet obsah, pracovat v týmu a reflexivně hodnotit své vlastní komunikační aktivity.

V literatuře se zdůrazňuje, že vzdělávací projekty podporují rozvoj kritických a občanských kompetencí, protože zapojují účastníky do tvůrčího procesu, umožňují kreativní spolupráci a podněcují k reflexi role médií v společenském životě. Aktivní účast na procesu „produkce" mediálního obsahu je jedním z nejúčinnějších způsobů rozvoje mediálních kompetencí, protože umožňuje pochopit mechanismy fungování médií „zevnitř" (Hobbs, 2010).

Podobný názor zastává David Buckingham, který zdůrazňuje, že mediální výchova by měla kombinovat kritickou analýzu s praktickými zkušenostmi s tvorbou mediálních sdělení. V tomto pojetí je učení se prostřednictvím činnosti (*learning by doing*) důležitým prvkem procesu rozvoje komunikačních a digitálních kompetencí (Buckingham, 2003).

V kontextu mediální výchovy plní vzdělávací projekty několik důležitých funkcí:

- umožňují rozvoj analytických a tvůrčích kompetencí,
- podporují spolupráci a komunikaci ve skupině,
- posilují reflexi nad odpovědností za publikované obsahy,
- připravují účastníky na aktivní účast v digitální kultuře.

5.2. Modely vzdělávacích projektů v mediální výchově

V pedagogické praxi lze rozlišit alespoň několik základních modelů vzdělávacích projektů používaných při rozvoji mediálních kompetencí.

Model analytického projektu

Projekty tohoto typu se zaměřují na kritickou analýzu mediálních sdělení. Účastníci projektu analyzují vybrané mediální obsahy – například novinové články, televizní materiály nebo příspěvky v sociálních médiích – z hlediska jejich struktury, způsobu reprezentace reality, výskytu určitých charakteristik (včetně osob, popisů, určení pohlaví, mezikulturních rozdílů atd.) a také použitých přesvědčovacích strategií.

V projektech tohoto typu se často používají analytické otázky navrhované v literatuře o mediální výchově, mimo jiné:

- kdo je autorem sdělení a jaký je jeho cíl,
- jaké komunikační techniky byly použity,
- jaké hodnoty a úhly pohledu jsou zastoupeny,
- jaké informace byly vynechány nebo prezentovány selektivně.
- kteří herci vystupují a jak jsou prezentováni, jaké mají atributy

Tento model rozvíjí především kompetence související s kritickou analýzou médií a hodnocením důvěryhodnosti informací.

Model produkčního projektu

Produkční projekty spočívají ve vytváření vlastního mediálního obsahu účastníky projektu. Mohou mít různé formy, například:

- příprava podcastu nebo videomateriálu na určité téma,
- vytvoření blogu nebo webové stránky,
- vypracování informační kampaně v sociálních médiích,
- příprava reportáže, např. multimediální.

Účast na procesu produkce médií podporuje rozvoj komunikačních dovedností, týmové spolupráce a kreativity. Produkční projekty umožňují účastníkům lépe porozumět procesu vzniku mediálních sdělení a souvisejícím technologickým a organizačním omezením.

Model občanského projektu

Třetím modelem jsou občanské projekty, jejichž cílem je využití médií k zapojení účastníků do společenských nebo občanských aktivit.

Příklady takových projektů zahrnují:

- společenské kampaně týkající se různých problémů, např. boje proti dezinformacím,
- tvorbu sociálních reklam, včetně nutnosti přípravy a vypracování komunikační strategie,
- projekty dokumentující místní sociální problémy,

- aktivity propagující odpovědné využívání digitálních médií.

Občanské projekty rozvíjejí kompetence související s veřejnou komunikací a účastí ve společenské debatě, umožňují mladým lidem vyjádřit se k záležitostem, které jsou pro ně důležité.

5.3. Fáze tvorby vzdělávacích projektů

Účinnost vzdělávacích projektů závisí do značné míry na správném naplánování procesu jejich realizace. V literatuře se uvádí několik základních fází navrhování takových iniciativ.

Diagnostika vzdělávacích potřeb

První fází je identifikace vzdělávacích potřeb cílové skupiny. V této fázi je třeba vzít v úvahu:

- úroveň mediálních kompetencí účastníků,
- jejich zkušenosti s používáním digitálních médií,
- potenciální informační rizika, kterým čelí.

Diagnóza může být provedena na základě společné diskuse, pomocí krátkých dotazníků, rozhovorů nebo diagnostických workshopů.

Praktický tip:

V projektech mediální výchovy je vhodné začít jednoduchým cvičením spočívajícím v analýze zdrojů informací, které účastníci využívají. To umožňuje identifikovat jejich informační návyky a potenciální oblasti, které vyžadují vzdělávací podporu.

Stanovení vzdělávacích cílů

Na základě diagnózy lze formulovat cíle projektu. Tyto cíle by se měly týkat jak znalostí, tak konkrétních dovedností rozvíjených v průběhu projektu.

Příklady cílů projektu mediálního vzdělávání mohou zahrnovat:

- rozvoj dovedností ověřování informací,
- seznámení s mechanismy fungování algoritmů sociálních médií,
- rozvoj kompetencí v oblasti tvorby digitálního obsahu,
- poznání mechanismů přesvědčování, dezinformací nebo propagandy v médiích.

Praktická rada:

Cíle projektu je vhodné formulovat operativním způsobem, např.: „účastník dokáže uvést tři způsoby ověřování informací na internetu”.

Návrh vzdělávacích aktivit

V této fázi se plánují konkrétní vzdělávací aktivity, jako jsou workshopy, analytická cvičení nebo projektové úkoly.

V mediální výchově jsou obzvláště účinné aktivizační metody, mimo jiné:

- analýza příkladů dezinformací,
- simulace redakčních procesů,
- tvorba vlastního mediálního obsahu.

Realizace projektu

Fáze realizace zahrnuje vedení vzdělávacích aktivit a koordinaci práce účastníků. Důležitým prvkem je podpora týmové spolupráce a povzbuzování účastníků k reflexi vlastních komunikačních zkušeností.

Praktická rada:

Dobrým řešením je zahrnout do projektu prvky projektové práce v malých týmech, což napomáhá rozvoji komunikačních a organizačních kompetencí.

5.4. Osvědčené postupy v projektech mediální výchovy

Na základě zkušeností z vzdělávacích projektů realizovaných v Evropě lze uvést několik zásad, které podporují účinnost iniciativ v oblasti mediálního vzdělávání:

1. **kombinace analýzy a praxe** – projekty by měly zahrnovat jak analýzu mediálních sdělení, tak tvorbu vlastního obsahu;
2. **odkazování na zkušenosti účastníků** – analýza by se měla týkat obsahu, se kterým se účastníci setkávají v každodenním životě a který je pro ně důležitý;
3. **využití projektových metod** – týmová práce podporuje rozvoj komunikačních kompetencí;
4. **reflexe nad etikou komunikace** – důležitým prvkem projektu by měla být diskuse o odpovědnosti za publikovaný obsah;
5. **systematické hodnocení** – umožňuje zdokonalování projektů a jejich přizpůsobení potřebám účastníků.

Díky kombinaci prvků kritické analýzy, tvůrčí produkce obsahu a reflexe společenského významu médií se projekty stávají nejen zajímavějšími pro účastníky a umožňují jim skutečné zapojení, ale zároveň představují účinný nástroj přípravy na fungování ve složitém komunikačním prostředí současné informační společnosti.

6. Formulování cílů vzdělávacích projektů – princip SMART a analýza SWOT

Jednou z klíčových fází navrhování vzdělávacích iniciativ v oblasti mediální výchovy a digitálních kompetencí je přesné stanovení cílů činnosti a hodnocení organizačních a sociálních podmínek. V literatuře týkající se řízení projektů se zdůrazňuje, že účinné programy vyžadují jak přesné plánování, tak systematickou analýzu faktorů podporujících jejich realizaci a

potenciálních překážek (Locke & Latham, 2002; Hobbs, 2017). V projektové praxi se zvláště často používají dvě komplementární metody plánování: **princip SMART** a **analýza SWOT**.

6.1. Princip SMART při navrhování vzdělávacích cílů

Akronym SMART odkazuje na soubor kritérií, které by měly splňovat dobře formulované cíle vzdělávacího projektu. Tento koncept byl navržen v literatuře Georgem T. Doranem (1981) a je dodnes široce používán.

Podle tohoto principu by cíle projektu měly být:

Specific (konkrétní) – jasně definovat, jaké kompetence mají být rozvíjeny. V projektech mediálního vzdělávání to znamená např. rozvíjet schopnost analyzovat mediální sdělení, rozpoznávat manipulaci s informacemi nebo hodnotit důvěryhodnost zdrojů.

Měřitelné (měřitelné) – umožňující hodnocení míry dosažení cíle. V praxi to může znamenat použití ukazatelů, jako jsou výsledky testů znalostí, analýza projektů vytvořených účastníky nebo změny v deklarované úrovni mediálních kompetencí.

Achievable (dosažitelné) – realistické v kontextu dostupných zdrojů, času a kompetencí týmu realizujícího projekt.

Relevant (relevantní) – související se skutečnými vzdělávacími potřebami účastníků a aktuálními výzvami informačního prostředí, jako je dezinformace nebo manipulace v sociálních médiích.

Time-bound (časově ohraničené) – s jasně definovaným časovým horizontem realizace.

Použití zásady SMART umožňuje převést obecné vzdělávací cíle na konkrétní výsledky, které lze podrobit evaluaci. V projektech mediálního vzdělávání to také umožňuje navrhovat adekvátní didaktické nástroje a metody hodnocení výsledků vzdělávání. Například obecný cíl projektu: *„rozvoj kritického přístupu k informacím v digitálních médiích"* lze převést na cíl SMART následujícím způsobem: „Po absolvování šestitýdenního vzdělávacího programu bude alespoň 70 % účastníků schopno správně posoudit důvěryhodnost analyzovaných mediálních materiálů a určit nástroje pro ověření informací".

6.2. SWOT analýza při navrhování projektů

Druhým důležitým nástrojem plánování vzdělávacích projektů je **SWOT analýza**, která umožňuje systematické hodnocení vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících realizaci projektu. Tato metoda je široce používána ve strategickém řízení a plánování sociálních a vzdělávacích aktivit (Helms & Nixon, 2010).

Akronym SWOT odkazuje na čtyři kategorie faktorů:

- **Strengths (silné stránky)** – vnitřní zdroje a přednosti projektu,
- **Weaknesses (slabé stránky)** – organizační nebo kompetenční omezení,
- **Opportunities (příležitosti)** – příznivé vnější podmínky,
- **Hrozby** – faktory, které mohou bránit realizaci projektu.

V kontextu projektů mediální výchovy může SWOT analýza zahrnovat následující prvky.

Silné stránky	**Slabé stránky**
Mezi nejčastěji uváděné přednosti projektů mediálního vzdělávání patří: • vysoký zájem o témata dezinformací a digitální bezpečnosti, • dostupnost různých digitálních nástrojů podporujících výukový proces, • možnost spolupráce s občanskými organizacemi a vzdělávacími institucemi, • rostoucí povědomí o významu mediálních kompetencí mezi učiteli a veřejnými institucemi.	Mezi nejčastější omezení patří: • rozdílná úroveň digitálních kompetencí účastníků, • omezené časové zdroje ve formálním vzdělávacím systému, • nedostatečná příprava části učitelů na vedení výuky v oblasti mediální výchovy, • nedostatek ucelených učebních plánů v této oblasti.
Příležitosti	**Hrozby**
Mezi vnější faktory podporující rozvoj projektů mediální výchovy lze zařadit: • rostoucí zájem evropských institucí o téma mediální gramotnosti, • dostupnost programů financování vzdělávacích projektů, • rozvoj digitálních technologií podporujících vzdělávání, • růst povědomí společnosti o informačních hrozbách	Mezi potenciální rizika mohou patřit: • rychlé tempo technologických změn, které ztěžuje aktualizaci vzdělávacích programů, • společenskou polarizaci a politizaci debat o dezinformacích, • informační přetížení účastníků vzdělávání, • institucionální omezení ve vzdělávacím systému.

Použití SWOT analýzy ve fázi plánování projektu umožňuje identifikovat klíčové faktory ovlivňující jeho úspěšnost a připravit strategii minimalizace potenciálních rizik. V projektech mediálního vzdělávání je tato analýza obzvláště užitečná vzhledem k dynamické povaze komunikačního prostředí a rychlému tempu technologických změn.

6.3. Hodnocení projektů mediálního vzdělávání

Důležitým prvkem při navrhování a realizaci projektů v oblasti mediálního vzdělávání je **systematické hodnocení jejich výsledků**. Tato činnost umožňuje posoudit míru dosažení cílů, identifikovat silné a slabé stránky a formulovat doporučení pro další zdokonalování programů. V literatuře se zdůrazňuje, že účinná evaluace by měla zahrnovat jak analýzu výsledků vzdělávání, tak hodnocení didaktického procesu a institucionálního kontextu realizace programu (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

V diskutovaných projektech má evaluace zvláštní význam vzhledem k dynamické povaze komunikačního prostředí a rozmanité úrovni digitálních kompetencí účastníků. V praxi se používají jak **kvantitativní metody**, jako jsou testy znalostí nebo dotazníky, tak **kvalitativní metody**, které zahrnují analýzu projektů vytvořených účastníky, pozorování výuky nebo hloubkové rozhovory.

V pedagogické praxi se zvláště často používají dvě řešení, a to **Kirkpatrickův model čtyř úrovní hodnocení** a **logický model (logic model)**.

Kirkpatrickův model čtyř úrovní hodnocení

Koncepce vyvinutá Donaldem Kirkpatrickem (1994) je jedním z nejrozšířenějších modelů hodnocení vzdělávacích a školicích programů. Tento model předpokládá multidimenzionální hodnocení účinků programu na čtyřech úrovních:

1. **Reakce účastníků (reakce)**
   První úroveň hodnocení se týká subjektivního hodnocení programu jeho účastníky. Analyzuje se mimo jiné úroveň spokojenosti s výukou, hodnocení výukových materiálů nebo vnímaná užitečnost získaných znalostí.
2. **Učení (learning)**
   Druhá úroveň se týká skutečných výsledků vzdělávání, jako je zvýšení znalostí nebo rozvoj konkrétních kompetencí. V projektech mediálního vzdělávání to může zahrnovat například schopnost identifikovat mediální manipulaci nebo schopnost ověřovat informace.
3. **Změna chování (behavior)**
   Na této úrovni se analyzuje, zda účastníci využívají získané znalosti v praxi. V kontextu mediálního vzdělávání to může znamenat například vědomější používání sociálních médií nebo častější ověřování zdrojů informací.
4. **Sociální výsledky (results)**
   Poslední úroveň se týká širších účinků programu, jako je zvýšení úrovně mediálních kompetencí v dané komunitě nebo zvýšení odolnosti vůči dezinformacím.

Logický model (logic model)

Druhým běžně používaným nástrojem pro plánování a hodnocení vzdělávacích projektů je **logický model**, který znázorňuje vztahy mezi zdroji projektu, prováděnými činnostmi a dosahovanými výsledky (McLaughlin & Jordan, 2015). Tento model obvykle zahrnuje čtyři základní prvky:

1. **Zdroje (inputs)** – finanční prostředky, personál, infrastruktura a výukové materiály používané v projektu.
2. **Aktivity (activities)** – konkrétní vzdělávací aktivity, jako jsou workshopy, výukové hodiny, studentské projekty nebo informační kampaně.
3. **Přímé výsledky (outputs)** – měřitelné účinky činností, např. počet realizovaných workshopů, počet účastníků nebo počet vypracovaných vzdělávacích materiálů.

4. **Dlouhodobé výsledky (outcomes)** – změny v úrovni mediálních kompetencí účastníků a jejich postoje k mediálním informacím.

Jeho použití umožňuje systematické plánování vzdělávacích projektů a lepší propojení výukových aktivit s předpokládanými vzdělávacími efekty.

7. Příklady projektů mediální výchovy v zemích Visegrádské skupiny (V4)

Rozvoj mediálního vzdělávání ve střední Evropě v posledních letech je do značné míry spojen s mezinárodními iniciativami realizovanými akademickými institucemi, nevládními organizacemi i veřejnými institucemi. V zemích Visegrádské skupiny mají tyto projekty často **nadnárodní** charakter, což vyplývá z podobných zkušeností s politickou transformací, podobných výzev v oblasti fungování mediálních systémů a rostoucího významu problému dezinformací v regionu.

Projekty mediální výchovy realizované ve střední Evropě se zaměřují především na tři oblasti: rozvoj kritického myšlení vůči mediálním sdělením, posilování digitálních kompetencí a boj proti dezinformacím. Níže jsou uvedeny vybrané příklady programů realizovaných v zemích V4, které ilustrují různé modely vzdělávacích aktivit v této oblasti.

7.1. Projekt Democracy in Media Education (DIME)

Jedním z příkladů spolupráce v oblasti vzdělávání v regionu je projekt **Democracy in Media Education (DIME)**, realizovaný partnerskými institucemi z Polska, Česka, Slovenska a Maďarska za podpory Mezinárodního fondu Visegrádské skupiny. Projekt byl zaměřen na rozvoj metod mediální výchovy a podporu kritického myšlení u učitelů a pedagogů a soustředil se na problematiku kritického myšlení, schopnosti ověřování informací (*fact-checking*) a porozumění mechanismům, jako jsou *falešné zprávy* nebo informační bubliny.
V rámci projektu byly vypracovány dva základní vzdělávací výstupy:

- publikace představující historii a současný stav mediálního vzdělávání v partnerských zemích,
- sada scénářů didaktických workshopů určených pro učitele a pedagogy.

Důležitým prvkem projektu bylo zdůraznění souvislosti mezi mediální výchovou a občanskou výchovou. Autoři programu poukázali na to, že rozvoj mediálních kompetencí napomáhá formování demokratických postojů a schopnosti účastnit se veřejné debaty.

7.2. Projekt Countering Disinformation among Vulnerable Populations in Central Europe

Dalším příkladem vzdělávací iniciativy v rámci V4 je projekt realizovaný organizací Transitions ve spolupráci s odborníky z Polska, Česka, Slovenska a Maďarska. Cílem projektu bylo komplexní a trvalé řešení krize dezinformací prostřednictvím rozvoje mediálních kompetencí.

V rámci projektu byla provedena diagnostika, vypracována podrobná metodika a zorganizováno více než **200 vzdělávacích workshopů**, kterých se zúčastnilo přes 2000 osob ze čtyř zemí. Lekce se zaměřovaly na:

- rozpoznávání informační manipulace,
- analýze důvěryhodnosti informačních zdrojů,
- praktických metodách ověřování zpráv.

Charakteristickým rysem bylo využití **modelu participativní výchovy**, ve kterém účastníci nebyli pouze příjemci znalostí, ale aktivně se podíleli na analýze mediálních sdělení a procesu *ověřování faktů*.

7.3. Projekt Podpora aktivního a odpovědného občanství ve školách (ACTIVE)

Projekt ACTIVE realizovaný v rámci programu Erasmus+ je vzorovou iniciativou v oblasti občanské výchovy, která klade důraz na praktické zapojení žáků do demokratických procesů již ve školním věku. Hlavním cílem bylo upustit od teoretického výkladu o společnosti ve prospěch aktivní účasti (*learning-by-doing*). Iniciativa podporuje vytváření prostoru pro autentický dialog ve školách, kde se mladí lidé učí vyjednávání, kritickému myšlení a odpovědnosti za komunitu prostřednictvím realizace vlastních sociálních projektů a posilování samosprávy.

Klíčovou činností projektu ACTIVE bylo vypracování komplexní sady didaktických nástrojů v prostředí odborníků a jejich otestování ve školním prostředí, které podporují učitele při budování „kultury participace". Místo pasivních metod práce projekt nabízí scénáře výuky založené na debatě, analýze případů a projektové metodě, což umožňuje žákům pochopit přímou souvislost mezi jejich činností a stavem místní demokracie. Scénáře a materiály (Active Toolkit) jsou k dispozici online v několika jazykových verzích a úspěšně se používají pro projektovou a workshopovou práci, mimo jiné ve školách v Itálii, České republice, na Slovensku, v Polsku a Rakousku.

7.4. Projekt Online Media Literacy for Editors and Administrators of Social Media Pages

Projekt OML-EASM je specializovaná vzdělávací iniciativa, která vyplňuje důležitou mezeru v digitálním ekosystému a zaměřuje podporu na „strážce obsahu" – moderátory, administrátory a editory místních a tematických stránek v sociálních médiích. Program byl realizován konsorciem institucí z České republiky, Maďarska, Polska a Slovenska za podpory Mezinárodního Visegrádského fondu.

Iniciativa vychází z předpokladu, že správci digitálních komunit představují první linii obrany proti dezinformacím, nenávistným projevům a algoritmické manipulaci. Autoři projektu poukázali na to, že místní profily na sociálních sítích často slouží jako základní zdroj informací pro obyvatele a komunity a jejich správci nemají vždy dostatečné kompetence v oblasti ověřování informací.

Projekt propaguje model odpovědné správy, ve kterém moderátor není pouze technikem, ale také informovaným pedagogem, který dokáže identifikovat propagandistické techniky a budovat bezpečný prostor pro veřejnou debatu. V rámci tohoto projektu byly vyvinuty a zavedeny inovativní standardy ověřování informací přizpůsobené specifikům a dynamice sociálních platforem, kde je klíčová rychlost reakce a schopnost rozlišit trolling od věcné kritiky. Účastníci získali odborné znalosti a přístup k nástrojům umožňujícím rychlé

ověřování faktů a metodám deeskalace konfliktů na internetu, což může přispět ke zvýšení kvality místního oběhu informací.

7.5. Program V4 Fall School on Media

Zajímavým příkladem vzdělávacího projektu zaměřeného na mladé tvůrce je **V4 Fall School on Media**, organizovaná za účasti partnerů z Polska, Česka, Slovenska a Maďarska. Tento program, který má charakter intenzivních workshopů (tzv. podzimní škola), se zaměřoval na rozvoj praktických mediálních kompetencí mladých novinářů, studentů, mediálních výzkumníků a aktivistů.

Hlavním cílem bylo vytvořit platformu pro výměnu zkušeností a budování nadnárodních sítí spolupráce mezi budoucími opinion leadery v regionu střední Evropy. Program se zaměřil na analýzu specifik mediálních systémů zemí V4, společných výzev, jako je digitální transformace redakcí, novinářská etika v éře postpravdy nebo rostoucí role občanských médií. V rámci programu se účastníci pod vedením mentorů a zkušených profesionálů zúčastnili workshopů zahrnujících:

- produkciji dziennikarskiej,
- fotografie a vizuální storytelling,
- tvorba obsahu pro sociální média,
- analýza fenoménu falešných zpráv.

Program měl charakter neformálního vzdělávání založeného na praktických workshopech a projektové práci. Účastníci vytvářeli vlastní mediální materiály, které byly následně publikovány jako otevřené vzdělávací zdroje.

7.5. Projekt Inclusive Media Literacy

Příkladem cenné iniciativy je projekt **Inclusive Media Literacy**, který klade důraz na přizpůsobení mediálních kompetencí potřebám znevýhodněných skupin, včetně osob se zdravotním postižením. Hlavním předpokladem je přesvědčení, že mediální výchova musí být inkluzivní, aby účinně působila proti digitálnímu a sociálnímu vyloučení. Projekt podporuje tvorbu výukových materiálů založených na principech univerzálního designu a budování důvěry v spolehlivé zdroje informací. Projekt byl realizován subjekty z České republiky, Slovenska, Polska a Maďarska, mimo jiné ve spolupráci s novinářskými a vzdělávacími organizacemi.

Program využíval přístup **zaměřený na publikum**, který předpokládá přizpůsobení výukových metod specifikům cílové skupiny, včetně participace: do procesu tvorby nástrojů jsou zapojeni samotní příjemci se zvláštními potřebami. V jeho rámci byly analyzovány mimo jiné:

- způsoby budování důvěry v informace,
- strategie zapojení účastníků do vzdělávacího procesu,
- kulturní rozdíly ovlivňující vnímání mediálních sdělení v jednotlivých zemích regionu.

8. Shrnutí: závěry a doporučení pro navrhování mediálního vzdělávání

Z pohledu navrhování vzdělávacích projektů lze uvést několik základních doporučení vyplývajících z dosavadního výzkumu mediálního vzdělávání.

1. Integrace mediální výchovy do systému formálního vzdělávání

Mediální výchova by neměla být považována za samostatný výukový modul, ale za součást průřezových kompetencí rozvíjených v různých fázích vzdělávání. Vědci zdůrazňují, že účinné vzdělávací programy kombinují prvky mediální analýzy, občanské výchovy a digitálních kompetencí (Buckingham, 2015).

2. Využití aktivizujících metod

Vzdělávací projekty v oblasti mediální gramotnosti jsou nejúčinnější, pokud využívají metody aktivního učení, jako jsou:

- analýza konkrétních mediálních sdělení,
- projektová práce,
- tvorba vlastního mediálního obsahu,
- simulace a případové studie.

Tento přístup odpovídá koncepci mediální výchovy rozvíjené Hobbsem (2017), která zdůrazňuje význam učení se praxí a kritické reflexe vlastní mediální aktivity.

3. Rozvoj produkčních kompetencí

Současná mediální výchova by se neměla omezovat pouze na kritickou analýzu sdělení, ale měla by také rozvíjet kompetence související s tvorbou a distribucí obsahu. Takový přístup umožňuje lepší pochopení mechanismů fungování mediálního prostředí a podporuje rozvoj občanské aktivity v digitálním prostoru (Livingstone, 2019).

4. Zohlednění etických aspektů a digitální bezpečnosti

V vzdělávacích projektech je také důležité zohlednit otázky související s:

- ochranou soukromí,
- bezpečností dat,
- odpovědností za publikovaný obsah,
- bojem proti nenávistným projevům.

V literatuře se zdůrazňuje, že mediální kompetence úzce souvisí s formováním odpovědného komunikačního chování ve veřejném prostoru (Hobbs, 2017).

5. Hodnocení prováděných činností

Důležitým prvkem vzdělávacích projektů je také jejich systematické hodnocení. V praxi to znamená nutnost používat jak kvantitativní metody (např. testy kompetencí), tak kvalitativní metody (např. analýzy studentských projektů nebo rozhovory s účastníky). Hodnocení umožňuje nejen posoudit účinnost projektu, ale také jeho další zdokonalování.

6. Nadnárodní spolupráce a výměna osvědčených postupů

Mnoho současných projektů mediálního vzdělávání má nadnárodní charakter, což podporuje spolupráci mezi vzdělávacími institucemi, nevládními organizacemi a výzkumnými centry z různých zemí. Tyto iniciativy umožňují výměnu pedagogických zkušeností, vypracování

společných vzdělávacích materiálů a přizpůsobení osvědčených modelů mediálního vzdělávání různým sociálním a kulturním kontextům. V literatuře se zdůrazňuje, že mezinárodní spolupráce také podporuje vytváření společných standardů mediálních kompetencí a posiluje rozvoj mediálního vzdělávání na regionální a evropské úrovni (Frau-Meigs et al., 2017).

7. Rozšiřování cílových skupin projektů mediálního vzdělávání

Významným trendem ve vývoji mediálního vzdělávání je rozšiřování cílových skupin vzdělávacích projektů, které zahrnují nejen žáky a studenty, ale také seniory, učitele, místní novináře nebo správce sociálních médií. Tento přístup zapadá do koncepce celoživotního učení (lifelong learning) a myšlenek univerzálního designu. Výzkumy ukazují, že zejména starší lidé mohou být v digitálním prostředí náchylnější k dezinformacím, což zvyšuje význam vzdělávacích programů zaměřených na tuto skupinu příjemců (Guess, Nagler & Tucker, 2019).

8. Mediální výchova jako součást boje proti dezinformacím

V současné době je mediální výchova stále častěji vnímána jako důležitý prvek strategie boje proti dezinformacím a posilování občanských kompetencí. Rozvoj schopnosti kritické analýzy informací, hodnocení důvěryhodnosti zdrojů a rozpoznávání mediální manipulace přispívá ke zvýšení odolnosti společnosti vůči falešným nebo zavádějícím informacím. V literatuře se uvádí, že mediální výchova může podporovat budování vědomé účasti občanů na veřejné debatě a posilovat kvalitu demokratických procesů (Pelle, 2017).

9. Význam systémového a metodického přístupu k navrhování mediální výchovy

Účinné programy mediální výchovy by měly kombinovat teoretickou reflexi fungování médií s praktickým rozvojem analytických, komunikačních a občanských kompetencí. Návrh takových iniciativ vyžaduje použití transparentních modelů plánování vzdělávacích aktivit, které zahrnují diagnostiku potřeb účastníků, přesné stanovení vzdělávacích cílů, výběr adekvátních didaktických metod a systematické hodnocení výsledků programu. V literatuře týkající se navrhování programů se zdůrazňuje, že jasně definované cíle – formulované mimo jiné v souladu se zásadou SMART – usnadňují jak plánování didaktických aktivit, tak hodnocení jejich účinnosti (Mager, 1997; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Díky tomu může být mediální výchova realizována způsobem, který je více uspořádaný a efektivní .

Souhrnně lze říci, že vzhledem k současným změnám v komunikačním prostředí, včetně souvisejících negativních jevů, se mediální výchova stává jedním z klíčových prvků posilování mediálních a digitálních kompetencí a přípravy občanů na fungování v podmínkách současné informační ekonomiky. Dynamika transformace médií – spojená s digitalizací komunikace, rozvojem sociálních platforem a algoritmickým výběrem obsahu – způsobuje, že příjemci

informací musí mít stále pokročilejší analytické a kritické kompetence (Pelle, 2017; Supa et al., 2021). Rozvoj mediálních a digitálních kompetencí může v dlouhodobém horizontu přispívat nejen ke zlepšení kvality fungování jednotlivců v informačním prostředí, ale také k posílení odolnosti demokratických společností vůči manipulaci s informacemi a dezinformacím.

Bibliografie

- Bajomi-Lázár, P. (2018). *Media in third-wave democracies: Southern and Central/Eastern Europe in a comparative perspective*. L'Harmattan.
- Boyd, D. (2015). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Mediální výchova: Gramotnost, učení a současná kultura*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2015). *Definice digitální gramotnosti – Co by měli mladí lidé vědět o digitálních médiích?* Nordic Journal of Digital Literacy, 10.
- Rozvoj mediální gramotnosti ve veřejném školství. Regionální priorita v mediální éře. (2017). Pelle, V. (ed.). Budapešť: Corvinus University of Budapest.
- Doran, G. T. (1981). Existuje chytrý způsob, jak formulovat cíle a záměry managementu. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Godzic, W., Rudzińska, L., Kowalewska, M. (2015). Svět, který potřebuje mediální výchovu. Poznání, terapie a výzva, In: *O potřebě mediální výchovy v Polsku*, Federowicz, M., Ratajski, S. (eds.). Polský výbor pro UNESCO, Národní rada pro rozhlasové a televizní vysílání.
- Grenfell, M. (2009). Aplikace Bourdieuovy teorie pole: případ sociálního kapitálu a vzdělávání. Vzdělávání, znalosti a ekonomika, 3(1), 17–34. https://doi.org/10.1080/17496890902786812.
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Méně, než si myslíte: Prevalence a prediktory šíření falešných zpráv na Facebooku. *Science Advances*, 5(1).
- Hackett, R. A., & Zhao, Y. (2005). *Demokratizace globálních médií: Jeden svět, mnoho bojů*. Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R. (2010). *Digitální a mediální gramotnost: Akční plán. Bílá kniha o doporučeních Knightovy komise pro digitální a mediální gramotnost týkajících se informačních potřeb komunit v demokracii*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). *Tvořte, abyste se učili: Úvod do digitální gramotnosti*. John Wiley & Sons.
- Hobbs, R. (2024). *Mediální gramotnost v akci: Zpochybňování médií*. Bloomsbury Publishing USA.
- Jenkins, H. (2006). *Konvergenční kultura: kde se střetávají stará a nová média*. New York University Press.
- Kellner, D. (2005). Mediální kultura a triumf spektáklu. Fast Capitalism 1.1: 8.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Hodnocení vzdělávacích programů: Čtyři úrovně*. Berrett-Koehler.
- Kuhlthau, C. (2010). Řízené bádání: Školní knihovny v 21. století. *Školní knihovny po celém světě*, 16(1), 1–12.
- Livingstone, S. (2004). Mediální gramotnost a výzva nových informačních a komunikačních technologií. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2019). Publikum v éře datifikace: Kritické otázky pro mediální výzkum. *Televize a nová média*, 20(2), 170–183.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Budování prakticky užitečné teorie stanovování cílů a motivace k plnění úkolů. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Mager, R. F. (1997). *Příprava výukových cílů* (3. vydání). Centrum pro efektivní výkon.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2015). Používání logických modelů. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.), *Příručka praktického hodnocení programů* (str. 62–87). Jossey-Bass.
- Potter, W. J. (2018). *Mediální gramotnost* (9. vydání). Sage.
- Robison, A. J., Clinton, K., Weigel, M., Purushotma, R., & Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. MIT Press.

- Supa M., Šťastná L., & Jirák J. (2021). Vývoj politiky mediálního vzdělávání v době „falešných zpráv“: případ České republiky. Příručka výzkumu mediálního vzdělávání (str. 373–379).
- Szyszka, M., Wasinski, A., Fabis, A., & Buchwald, P. (2025). Attitudes towards Fake News from the Perspective of the Experience of Adult Poles. Communication Today, 16(1), 172-189.
- Szyszka, M., Tomczyk, Ł., & Kochanowicz, A. M. (2022). Digitalizace škol z pohledu názorů a zkušeností učitelů: Četnost využívání ICT ve vzdělávání, postoje k novým médiím a podpora ze strany vedení. Sustainability, 14(14), 8339.

Netografie

- Democracy in Media Education (DIME). (2020). *Methodological booklet for media literacy education*: https://www.is-ostrava.cz/democracy-in-media-education-dime/
- DigComp 2.2, Rámec digitálních kompetencí pro občany – s novými příklady znalostí, dovedností a postojů, Úřad publikací Evropské unie, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376.
- EAVI Mediální gramotnost: https://eavi.eu/media-literacy/?utm
- European Dialogue. (2019). *V4 Fall School on Media*: https://europskydialog.striz.sk/wp-content/uploads/2020/02/V4-fall-school-on-media-ebook.pdf
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. Dostupné online: http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf
- Projekt „Online mediální gramotnost pro editory a správce veřejných stránek sociálních médií”: https://isans.org/visegrad
- Podpora aktivního a odpovědného občanství ve školách: https://www.active-citizen.eu/
- Transitions. (2024). *Boj proti dezinformacím mezi zranitelnými skupinami obyvatelstva ve střední Evropě*: https://transitionsmedia.org/countering-disinformation/
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Informační nepořádek: Směrem k interdisciplinárnímu rámci pro výzkum a tvorbu politik*. Rada Evropy: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Příloha. Model návrhu projektu mediálního vzdělávání – fáze, nástroje a ukazatele hodnocení

Fáze projektu	**Klíčové činnosti**	**Příkladná nástroje**	**Indikátory hodnocení**
Diagnostika potřeb	analýza úrovně mediálních kompetencí účastníků; identifikace informačních problémů	diagnostické dotazníky, rozhovory, analýza učebních plánů	úroveň mediálních kompetencí před projektem
Stanovení cílů (SMART)	formulování vzdělávacích cílů a výsledků projektu	projektové workshopy, konzultace odborníků	jasnost a měřitelnost cílů projektu
Návrh vzdělávacího programu	vypracování didaktických modulů a vzdělávacích materiálů	scénáře lekcí, multimediální materiály, e-learningové platformy	soulad programu s vzdělávacími cíli
Realizace vzdělávacích aktivit	vedení workshopů, výukových hodin a projektové práce	aktivizační metody, analýza mediálních sdělení, týmové projekty	účast účastníků, zapojení do aktivit
Produkce mediálních obsahů účastníky	tvorba mediálních materiálů, podcastů, blogů nebo analýz	digitální nástroje, publikační platformy	kvalita vytvářených materiálů
Hodnocení výsledků projektu	hodnocení dosažení vzdělávacích cílů	testy znalostí, analýza projektových prací, evaluační dotazníky	změna úrovně mediálních kompetencí

Šíření výsledků	publikace vzdělávacích materiálů a zpráv	webové stránky, konference, výzkumné zprávy	počet příjemců vzdělávacích materiálů

Michał Szyszka

Edukacja medialna i podnoszenie kompetencji cyfrowych. Tworzenie projektów edukacyjnych

1. Wprowadzenie

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz proces cyfryzacji życia społecznego sprawiają, że edukacja medialna i rozwijanie kompetencji cyfrowych to obecnie jedne z kluczowych wyzwań współczesnych systemów edukacyjnych. W społeczeństwie informacyjnym dostęp do informacji i zdolność jej krytycznej analizy stanowią stały element uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym. Badacze, pedagodzy oraz obserwatorzy życia społecznego są zgodni, że umiejętności związane z mediami i informacją powinny być traktowane jako jedne z podstawowych kompetencji XXI wieku, są niezbędne dla funkcjonowania jednostki w środowisku cyfrowym oraz dla rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. Jak wskazują autorzy wytycznych UNESCO dotyczących *media and information literacy*, kompetencje te obejmują zdolność dostępu do informacji, jej krytycznej oceny, interpretacji oraz tworzenia treści medialnych w sposób odpowiedzialny i etyczny.

Znaczenie edukacji medialnej jest szczególnie widoczne w państwach Europy Środkowej, w tym w krajach grupy wyszehradzkiej (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry), które w ostatnich dekadach doświadczają intensywnych przemian społecznych, politycznych i technologicznych. Transformacja ustrojowa, gospodarcza, integracja europejska oraz szybki rozwój technologii cyfrowych doprowadziły do radykalnego przekształcenia środowiska medialnego i komunikacyjnego. W państwach tych obserwujemy jednocześnie dynamiczny wzrost znaczenia mediów cyfrowych oraz mediów społecznościowych jako podstawowych kanałów dystrybucji informacji i kształtowania opinii społecznej. Transformacji i procesom kształtowania się społeczeństw informacyjnych niestety towarzyszą ponadto silne napięcia polityczne, aktywności dezinformacyjne, procesy polaryzacji oraz tabloidyzacji dyskursu publicznego.

W literaturze podkreśla się, że edukacja medialna jest jednym z najważniejszych narzędzi wzmacniania odporności społeczeństw na negatywne zjawiska dezinformacji, propagandy czy manipulacji informacyjnej. *Media literate citizens* – jak wskazują wytyczne UNESCO – są lepiej przygotowani do rozpoznawania jakości i wiarygodności przekazów

informacyjnych, rozpoznawania mechanizmów manipulacji informacyjnej do krytycznej interpretacji oraz świadomego uczestnictwa w procesach demokratycznych. Kompetencje te umożliwiają jednostkom krytyczną ocenę treści medialnych oraz aktywne uczestnictwo w komunikacji i debacie publicznej (Godzic, Rudzińska, Kowalewska, 2015).

Rozwój technologii cyfrowych wiąże się z powstawaniem nowych form nierówności społecznych, określanych w literaturze mianem wykluczenia cyfrowego. Problem ten nie ogranicza się do dostępu do technologii, obejmuje m.in. zdolność do efektywnego korzystania z informacji i narzędzi cyfrowych. Badacze podkreślają, że kompetencje cyfrowe obejmują zarówno umiejętności techniczne, jaki i zdolność krytycznego myślenia, interpretacji przekazów medialnych oraz świadomego tworzenia treści w środowisku cyfrowym. Także w tym sensie edukacja medialna stanowi ważny element polityk publicznych (Szyszka, Tomczyk, Kochanowicz, 2022) ukierunkowanych na ograniczanie nierówności informacyjnych i wzmacnianie kompetencji obywatelskich medialnych i cyfrowych, ich rozwijanie staje się istotnym elementem budowania odporności społeczeństwa na manipulacje informacyjne oraz wzmacniania jakości debaty publicznej (Szyszka et al., 2025).

Celem niniejszego rozdziału jest omówienie znaczenia edukacji medialnej i rozwoju kompetencji cyfrowych w kontekście współczesnych przemian komunikacyjnych oraz zaprezentowanie podstawowych założeń projektowania inicjatyw edukacyjnych w tym obszarze. Szczególną uwagę poświęcono uwarunkowaniom społecznym i edukacyjnym charakterystycznym dla państw grupy wyszehradzkiej, które cechują podobne doświadczenia transformacyjne.

W literaturze naukowej funkcjonuje kilka powiązanych pojęć opisujących kompetencje związane z funkcjonowaniem w środowisku informacyjnym. Jednym z podstawowych terminów jest **edukacja medialna**, rozumiana jako proces dydaktyczny ukierunkowany na rozwijanie zdolności krytycznego odbioru i świadomego tworzenia przekazów medialnych. Jak wskazuje *Encyclopaedia Britannica*, media education polega na tworzeniu warunków edukacyjnych umożliwiających rozwój zdolności analizy, interpretacji i produkcji komunikatów medialnych.

Powiązanym pojęciem jest **alfabetyzacja medialna (media literacy)**, która odnosi się do zestawu kompetencji umożliwiających dostęp do mediów, analizę i ocenę ich treści oraz tworzenie własnych komunikatów. Według definicji przyjętej przez instytucje europejskie i UNESCO, *media literacy* obejmuje zdolność dostępu do informacji, krytycznej analizy przekazów oraz komunikowania się przy wykorzystaniu różnych form medialnych (EAVI).

Z kolei **kompetencje cyfrowe** odnoszą się do zdolności efektywnego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych, w tym wyszukiwania informacji, jej oceny oraz tworzenia i dystrybucji treści w środowisku sieciowym. W ujęciu integrującym te podejścia UNESCO promuje pojęcie **media and information literacy**, obejmujące zestaw wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających dostęp, analizę, krytyczną ocenę, interpretację oraz tworzenie informacji i produktów medialnych. Wspólnym elementem tych koncepcji jest przekonanie, że funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie informacyjnym wymaga nie tylko dostępu do technologii, lecz przede wszystkim zdolności do krytycznej refleksji nad przekazami medialnymi oraz świadomego uczestnictwa w procesach komunikacyjnych. Z tego względu edukacja medialna stanowi jeden z kluczowych obszarów współczesnej edukacji obywatelskiej i cyfrowej.

2. Edukacja medialna w kontekście współczesnych przemian komunikacyjnych

2.1. Transformacja środowiska medialnego: cyfryzacja, platformizacja i algorytmizacja komunikacji

Współczesne środowisko komunikacyjne podlega dynamicznym procesom przemian, co związane jest z rozwojem technologii cyfrowych, zjawiskiem mediatyzacji społeczeństw i instytucji oraz konwergencji mediów. Cyfryzacja przekazu doprowadza do powstania zintegrowanego systemu komunikacyjnego, w którym granice między mediami tradycyjnymi a cyfrowymi stopniowo zacierają się. Dystrybucja i obieg informacji dokonują się w wielokanałowym i sieciowym ekosystemie komunikacyjnym, w którym użytkownicy są jednocześnie odbiorcami, twórcami oraz dystrybutorami treści. W literaturze wskazuje się, że proces ten prowadzi do powstania specyficznego modelu komunikacji - kultury partycypacyjnej, w której użytkownicy aktywnie współtworzą przekazy medialne oraz uczestniczą w obiegu informacji.

Transformacja środowiska medialnego wiąże się także z procesem platformizacji komunikacji publicznej. Platformy cyfrowe – w szczególności media społecznościowe – stały się głównym kanałem dystrybucji informacji oraz przestrzenią interakcji społecznej. Komunikacja publiczna jest w coraz większym stopniu organizowana przez infrastruktury technologiczne należące do globalnych platform internetowych. Jednocześnie procesy te prowadzą do zwiększenia roli algorytmów, które filtrują i selekcjonują prezentowane

użytkownikom treści. Algorytmiczna personalizacja przekazu powoduje, że użytkownicy otrzymują informacje dopasowane do ich wcześniejszych zachowań oraz preferencji komunikacyjnych.

Zjawisko to, określane jako **algorytmizacja komunikacji**, sprowadza się do zasady, iż to algorytmy a nie ‘konkretny człowiek’ decydują o doborze czy widoczności poszczególnych treści w środowisku cyfrowym. Badania wskazują, że algorytmy rekomendacyjne wzmacniają widoczność określonych przekazów politycznych lub informacyjnych, wpływając tym samym na sposób konsumpcji informacji przez użytkowników.

W szerszej perspektywie proces ten jest częścią zjawiska określanego w naukach o komunikacji jako **mediatyzacja**, czyli stopniowe przenikanie logiki mediów do różnych sfer życia społecznego – polityki, kultury, gospodarki czy edukacji. W rezultacie instytucje społeczne coraz częściej dostosowują swoje działania komunikacyjne do wymogów środowiska medialnego.

W kontekście edukacji medialnej tak szeroka w zakresie i znamienna w skutki transformacja środowiska komunikacyjnego oznacza konieczność redefinicji tradycyjnego rozumienia kompetencji medialnych. Jak podkreśla David Buckingham, kompetencje te nie powinny być rozumiane jedynie jako zestaw umiejętności technicznych, lecz jako zdolność krytycznej analizy treści oraz rozumienia społecznych i ekonomicznych kontekstów funkcjonowania mediów (Buckingham, 2015).

2.2. Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu wiedzy i opinii

Jednym z najbardziej charakterystycznych elementów współczesnego systemu komunikacyjnego jest rosnąca rola mediów społecznościowych jako podstawowego źródła informacji dla wielu grup społecznych. Platformy takie jak Instagram, Tik-Tok, Facebook, X czy YouTube czy pełnią dziś funkcję zarówno kanałów komunikacji interpersonalnej, jak i przestrzeni obiegu informacji publicznej.

Media społecznościowe w ramach zdecentralizowanego systemu komunikacyjnego umożliwiają użytkownikom tworzenie i rozpowszechnianie treści na niespotykaną wcześniej skalę. W takim modelu użytkownicy stają się nie tylko odbiorcami przekazów, lecz również ich producentami i dystrybutorami. Proces ten określany jest w literaturze mianem **user-generated content**. Renee Hobbs (2024) podkreśla, że kompetencje medialne w środowisku cyfrowym obejmują zdolność dostępu, analizy, oceny i tworzenia przekazów w różnych mediach, co umożliwia aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i demokratycznym. Jednocześnie Sonia Livingstone wskazuje, że współczesne środowisko informacyjne

charakteryzuje się ogromną nadprodukcją informacji oraz rosnącą złożonością przekazów medialnych. W takich warunkach kompetencje medialne stają się warunkiem uczestnictwa w życiu społecznym, ponieważ umożliwiają jednostkom selekcję oraz interpretację komunikatów docierających z wielu źródeł.

W krajach Europy Środkowej – tak jak w innych częściach świata – media społecznościowe odgrywają istotną rolę w kształtowaniu opinii publicznej. Transformacja systemów medialnych po 1989 r. oraz szybki rozwój technologii cyfrowych doprowadziły do powstania zróżnicowanych środowisk informacyjnych, w których media cyfrowe coraz częściej pełnią funkcję alternatywnego lub podstawowego źródła informacji wobec tradycyjnych instytucji medialnych. W rezultacie rolę mediów społecznościowych trudno przecenić, stały się jednym z głównych kanałów dystrybucji treści politycznych i społecznych.

2.3. Zagrożenia informacyjne: dezinformacja, manipulacja i polaryzacja

Rozwój cyfrowych platform komunikacyjnych wiąże się z powstawaniem nowych zagrożeń informacyjnych. Jednym z najczęściej analizowanych zjawisk jest **dezinformacja**, tj. celowe rozpowszechnianie fałszywych lub wprowadzających w błąd informacji w celu wywarcia wpływu na opinię publiczną.

W środowisku cyfrowym dezinformacja może być rozpowszechniana w sposób zautomatyzowany za pomocą botów oraz innych narzędzi informatycznych. Zjawisko to określane jako **propaganda obliczeniowa** (computational propaganda), obejmuje wykorzystanie algorytmów, automatyzacji oraz analizy danych do manipulowania opinią publiczną w sieciach społecznościowych.

Kolejnym istotnym problemem są tzw. **bańki informacyjne** (filter bubbles). Mechanizmy personalizacji treści stosowane przez platformy cyfrowe powodują, że użytkownicy są częściej eksponowani na informacje zgodne z ich wcześniejszymi poglądami oraz preferencjami. Badania dowodzą, że takie algorytmiczne i społeczne filtrowanie przekazów w sposób znaczący ogranicza różnorodność źródeł informacji oraz wzmacnia polaryzację opinii publicznej.

W literaturze podkreśla się również, że współczesne środowisko informacyjne sprzyja szybkiemu rozprzestrzenianiu się niezweryfikowanych informacji. Tempo obiegu informacji w sieciach społecznościowych powoduje, że treści nieprawdziwe, jako budzące emocje lub zaciekawienie mogą osiągać znacznie większy zasięg niż rzetelne informacje, zanim zostaną poddane weryfikacji. W rezultacie użytkownicy internetu funkcjonują w środowisku

określanym niekiedy jako **infodemia**, w którym informacje prawdziwe i fałszywe rozprzestrzeniają się z ogromną prędkością i w szerokim zakresie równolegle.

2.4. Potrzeba edukacji medialnej

W obliczu opisanych przemian edukacja medialna staje się jednym z kluczowych narzędzi przygotowujących obywateli do funkcjonowania w środowisku cyfrowym. Jest to szczególnie istotne w krajach V4, w kontekście rosnących napięć politycznych, polaryzacji dyskursu publicznego, aktywności ugrupowań populistycznych oraz intensywnej obecności dezinformacji w przestrzeni cyfrowej.

W literaturze podkreśla się, *media literacy* powinna być rozumiana jako proces rozwijania krytycznego rozumienia mediów oraz zdolności interpretowania przekazów w ich kontekście społecznym, politycznym i ekonomicznym. Edukacja medialna powinna obejmować zarówno kompetencje analityczne, jak i umiejętności praktyczne związane z tworzeniem treści medialnych oraz świadomym uczestnictwem w komunikacji cyfrowej. W tym ujęciu stanowi element szerszego procesu przygotowania obywateli do aktywnego uczestnictwa we współczesnym społeczeństwie.

Edukacja medialna realizowana jest nie tylko w ramach systemu formalnego (szkoły i uczelnie), ale również w obszarze edukacji pozaformalnej oraz nieformalnej. Jej animatorami są często organizacje pozarządowe (NGO), które wplatają kompetencje cyfrowe w projekty integracyjne, hobbystyczne czy społeczne. Dzięki temu edukacja medialna staje się filarem współczesnej edukacji obywatelskiej. Jej kluczowym zadaniem jest przygotowanie jednostek do krytycznej analizy docierających treści oraz do odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa w życiu demokratycznym.

3. Kompetencje medialne i cyfrowe jako element kapitału kulturowego i obywatelskiego

3.1. Definicje i modele kompetencji medialnych

Rozwój społeczeństwa informacyjnego oraz postępująca cyfryzacja komunikacji społecznej doprowadziły do wzrostu znaczenia kompetencji związanych z funkcjonowaniem w środowisku medialnym. W literaturze przedmiotu kompetencje medialne są rozumiane jako zespół wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających świadome korzystanie z mediów, krytyczną analizę przekazów oraz aktywne uczestnictwo w procesach komunikacyjnych.

Jedną z najbardziej wpływowych koncepcji w tym zakresie zaproponował David Buckingham, który definiuje kompetencje medialne jako zdolność rozumienia, analizowania i tworzenia przekazów medialnych w kontekście ich społecznych, kulturowych i ekonomicznych uwarunkowań. W jego ujęciu edukacja medialna nie polega wyłącznie na rozwijaniu umiejętności technicznych, lecz przede wszystkim na kształtowaniu krytycznego rozumienia sposobu funkcjonowania mediów w społeczeństwie i jego zróżnicowanych kontekstach (Buckingham, 2003).

Podobne podejście prezentuje Sonia Livingstone, która wskazuje, że media literacy obejmuje zdolność dostępu do informacji, jej analizy, oceny oraz tworzenia przekazów w różnych formach komunikacji. Kompetencje medialne są zatem warunkiem aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym oraz podstawą rozwoju kompetencji obywatelskich (Livingstone, 2004).

Istotny wkład w rozwój koncepcji kompetencji medialnych wniosła również Renee Hobbs, która proponuje model obejmujący pięć kluczowych kompetencji: dostęp do informacji, analizę przekazów, ich ocenę, tworzenie własnych treści oraz refleksję nad społecznymi konsekwencjami komunikacji medialnej (Hobbs, 2010). Model ten akcentuje znaczenie partycypacji: aktywnego charakteru uczestnictwa użytkowników w środowisku komunikacyjnym oraz znaczenie kreatywności i krytycyzmu.

W kontekście europejskiej polityki edukacyjnej ważnym punktem odniesienia jest także model **DigComp** promowany przez Komisję Europejską. Kompetencje cyfrowe obejmują w tym ujęciu pięć głównych obszarów: wyszukiwanie informacji i zarządzanie nimi, komunikację i współpracę w środowisku cyfrowym, tworzenie treści cyfrowych, bezpieczeństwo cyfrowe oraz rozwiązywanie problemów technologicznych (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022).

Kompetencje medialne i cyfrowe mają charakter wielowymiarowy, obejmują zarówno elementy poznawcze, jak i praktyczne. Jednocześnie w literaturze podkreśla się, że kompetencje te mogą być rozpatrywane w kategoriach **kapitału kulturowego**, bowiem dostęp do wiedzy i umiejętności związanych z mediami wpływa na możliwości uczestnictwa jednostek w życiu społecznym i publicznym (Grenfell, 2009).

3.2. Kluczowe komponenty kompetencji medialnych i cyfrowych

Krytyczna analiza przekazów medialnych

Jednym z podstawowych elementów kompetencji medialnych jest zdolność krytycznej analizy przekazów medialnych. Obejmuje ona umiejętność rozpoznawania intencji nadawcy, identyfikowania zastosowanych strategii komunikacyjnych oraz interpretowania kontekstu

społecznego i politycznego przekazu. David Buckingham wskazuje, że krytyczna analiza mediów powinna obejmować refleksję nad czterema podstawowymi aspektami przekazu medialnego: procesem produkcji, językiem komunikacji, reprezentacją rzeczywistości oraz odbiorcą przekazu (Buckingham, 2003). Analiza tych elementów umożliwia odbiorcom zrozumienie, w jaki sposób media konstruują obrazy rzeczywistości społecznej oraz jakie interesy mogą stać za określonymi narracjami medialnymi. Współczesne środowisko komunikacyjne – zdominowane przez media cyfrowe i platformy społecznościowe – zwiększa znaczenie kompetencji analitycznych. W warunkach nadmiaru i szumu informacyjnego użytkownicy muszą samodzielnie dokonywać selekcji i interpretacji treści komunikatów.

Ocena wiarygodności informacji

Drugim kluczowym elementem kompetencji medialnych jest zdolność oceny wiarygodności informacji. Umiejętność ta obejmuje rozpoznawanie źródeł informacji, analizę ich wiarygodności oraz weryfikację przekazywanych treści. W literaturze podkreśla się, że rozwój mediów społecznościowych doprowadził do znaczącego zwiększenia liczby źródeł informacji, co utrudnia odbiorcom ocenę ich rzetelności. W takich warunkach kompetencje związane z weryfikacją informacji – określane jako **information literacy** – stają się jednym z kluczowych elementów edukacji medialnej (Livingstone, 2004). Renee Hobbs wskazuje, że edukacja medialna powinna uczyć użytkowników zadawania podstawowych pytań dotyczących przekazów medialnych, takich jak: -kto jest autorem przekazu?, -jakie cele komunikacyjne realizuje nadawca? oraz -jakie techniki perswazji zostały zastosowane? (Hobbs, 2010). Taka refleksja pozwala ograniczyć naszą podatność na manipulację informacyjną oraz dezinformację.

Tworzenie i dystrybucja treści

Dzisiejsze środowisko komunikacyjne charakteryzuje się rosnącą rolą użytkowników jako twórców/współtwórców kontentu medialnego, a platformy cyfrowe umożliwiają rozpowszechnianie treści i wzorców (schematów) na globalną skalę. Henry Jenkins opisywał to zjawisko jako **kulturę partycypacyjną**, w której użytkownicy aktywnie uczestniczą w tworzeniu i rozpowszechnianiu treści (Jenkins, 2006). W takim modelu kompetencje medialne obejmują nie tylko dekodowanie, lecz również zdolność ich twórczego wykorzystania. Umiejętność tworzenia treści cyfrowych ma ponadto istotne znaczenie dla rozwoju kompetencji obywatelskich, bowiem umożliwia jednostkom udział w debacie publicznej oraz prezentowanie własnych opinii w szerokiej przestrzeni medialnej.

Bezpieczeństwo cyfrowe i etyka komunikacji

Istotnym elementem kompetencji cyfrowych jest również zdolność bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii informacyjnych. W modelu DigComp obszar bezpieczeństwa obejmuje m.in. ochronę danych osobowych, bezpieczeństwo w sieci oraz świadome zarządzanie własną tożsamością cyfrową (Ferrari, 2013). Równocześnie kompetencje cyfrowe obejmują elementy etyki komunikacji, takie jak odpowiedzialność za publikowane treści, poszanowanie praw autorskich czy przeciwdziałanie mowie nienawiści. W literaturze podkreśla się, że zachowanie zasad etyki jest niezbędne dla utrzymania jakości debaty publicznej w środowisku cyfrowym.

3.3. Kompetencje cyfrowe jako element partycypacji społecznej i obywatelskiej

Współczesne społeczeństwa demokratyczne funkcjonują w środowisku cyfrowym, gdzie media internetowe pełnią kluczową rolę w kształtowaniu opinii publicznej oraz mobilizowaniu aktywności społecznej. W związku z tym kompetencje medialne i cyfrowe są postrzegane jako ważny element kapitału obywatelskiego. Sonia Livingstone podkreśla, że kompetencje medialne umożliwiają jednostkom aktywne uczestnictwo w życiu społecznym poprzez dostęp do informacji, udział w debatach publicznych oraz tworzenie własnych przekazów komunikacyjnych (Livingstone, 2004). Z kolei Renee Hobbs wskazuje, że rozwój kompetencji medialnych wzmacnia zdolność obywateli do krytycznej refleksji nad informacjami pojawiającymi się w przestrzeni publicznej co warunkuje świadome uczestnictwo w procesach demokratycznych (Hobbs, 2010). W tym sensie kompetencje medialne można traktować jako ważny element kapitału kulturowego i obywatelskiego, który umożliwia jednostkom nie tylko efektywne korzystanie z technologii informacyjnych, lecz również aktywne uczestnictwo w procesach społecznych i politycznych.

4. Edukacja medialna jako proces dydaktyczny

4.1. Cele edukacji medialnej w społeczeństwie cyfrowym

Edukacja medialna to jeden z kluczowych elementów „układanki" współczesnych systemów edukacyjnych, których zadaniem jest przygotowanie obywateli do funkcjonowania w złożonym środowisku komunikacyjnym. W warunkach społeczeństwa cyfrowego, charakteryzującego się intensywnym przepływem informacji, rozwojem platform cyfrowych oraz rosnącą rolą komunikacji sieciowej, edukacja medialna staje się nie tylko obszarem dydaktyki, lecz także ważnym elementem polityki edukacyjnej i obywatelskiej. Jej

zasadniczym celem jest wspieranie rozwoju kompetencji umożliwiających świadome, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z mediów oraz aktywne uczestnictwo w kulturze komunikacyjnej.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że cele edukacji medialnej można rozpatrywać w kontekście przemian strukturalnych współczesnego środowiska informacyjnego. Jak zauważa W. James Potter (2018), rozwój technologii cyfrowych doprowadził do sytuacji, w której jednostki są codziennie konfrontowane z ogromną liczbą przekazów medialnych, wymagających selekcji, interpretacji oraz oceny wiarygodności. Jednym z podstawowych celów edukacji medialnej jest zatem rozwijanie zdolności do świadomego zarządzania własnym środowiskiem informacyjnym. Potter definiuje kompetencje medialne jako zestaw struktur poznawczych pozwalających odbiorcom analizować, oceniać i wykorzystywać informacje pochodzące z różnych źródeł medialnych (Potter, 2018).

Istotny wkład w rozwój koncepcji celów edukacji medialnej wniosły także badania nad relacją między mediami a demokracją. W ujęciu Roberta A. Hacketta i Yuezhi Zhao (2005) edukacja medialna powinna sprzyjać kształtowaniu kompetencji obywatelskich, które umożliwiają aktywne uczestnictwo w życiu publicznym oraz krytyczną ocenę funkcjonowania systemów medialnych. Autorzy wskazują, że jednym z głównych zadań edukacji medialnej jest rozwijanie świadomości dotyczącej struktur własności mediów, mechanizmów produkcji informacji oraz relacji między mediami, polityką i gospodarką.

Podobny kierunek interpretacji prezentuje Douglas Kellner (2004), który w swojej koncepcji krytycznej edukacji medialnej (*critical media literacy*) podkreśla znaczenie analizy ideologicznych i kulturowych wymiarów przekazów medialnych. Zdaniem Kellnera celem edukacji medialnej nie jest wyłącznie rozwijanie umiejętności technicznych związanych z obsługą narzędzi cyfrowych, lecz przede wszystkim kształtowanie zdolności do rozpoznawania relacji władzy, stereotypów oraz narracji ideologicznych obecnych w mediach. Edukacja medialna powinna zatem wspierać rozwój krytycznej refleksji nad sposobem reprezentowania rzeczywistości w mediach oraz nad rolą mediów w procesach społecznych i politycznych.

Kolejnym ważnym obszarem celów edukacji medialnej jest rozwijanie kompetencji związanych z tworzeniem treści medialnych. W koncepcji Henry'ego Jenkinsa (2006) współczesna kultura medialna ma charakter partycypacyjny, co oznacza, że użytkownicy mediów coraz częściej pełnią jednocześnie rolę odbiorców i twórców treści. Badacze wskazują, że edukacja medialna powinna przygotowywać jednostki do aktywnego uczestnictwa w tej kulturze poprzez rozwijanie umiejętności współpracy, tworzenia przekazów multimedialnych oraz uczestnictwa w sieciowych wspólnotach komunikacyjnych (Robison et al. 2009). Z

perspektywy edukacyjnej oznacza to konieczność łączenia kompetencji analitycznych z kompetencjami twórczymi.

Współczesne koncepcje edukacji medialnej podkreślają również znaczenie kompetencji informacyjnych, które obejmują zdolność wyszukiwania, selekcjonowania i oceny informacji. Według Carol C. Kuhlthau (2010) rozwijanie kompetencji informacyjnych stanowi podstawowy warunek efektywnego funkcjonowania w środowisku wiedzy. Autorka wskazuje, że proces uczenia się w społeczeństwie informacyjnym polega nie tylko na przyswajaniu treści, lecz przede wszystkim na umiejętności samodzielnego poszukiwania i interpretowania informacji.

Istotnym celem edukacji medialnej jest także kształtowanie odpowiedzialnych postaw w środowisku cyfrowym, obejmujących kwestie bezpieczeństwa, ochrony prywatności oraz etykiety oraz etyki komunikacji. Badania nad kulturą cyfrową wskazują, że użytkownicy mediów coraz częściej stają wobec dylematów związanych z udostępnianiem danych, ochroną własnej tożsamości cyfrowej czy odpowiedzialnością za publikowane treści (Boyd, 2015). W tym kontekście edukacja medialna powinna wspierać rozwój kompetencji związanych z odpowiedzialnym i etycznym korzystaniem z technologii komunikacyjnych.

Wreszcie, w literaturze podkreśla się, że edukacja medialna pełni ważną funkcję w przeciwdziałaniu zjawiskom takim jak dezinformacja, manipulacja czy propaganda informacyjna. Claire Wardle i Hossein Derakhshan (2017) wskazują, że w dobie złożonego ekosystemu informacyjnego rozwijanie kompetencji w zakresie identyfikowania fałszywych lub manipulacyjnych treści stanowi jeden z kluczowych elementów budowania odporności społeczeństw na zagrożenia informacyjne.

Podsumowując, cele edukacji medialnej w społeczeństwie cyfrowym można rozpatrywać w kilku komplementarnych wymiarach. Obejmują rozwijanie kompetencji analitycznych pozwalających na krytyczną interpretację przekazów medialnych, kształtowanie kompetencji obywatelskich sprzyjających uczestnictwu w życiu publicznym, rozwijanie umiejętności twórczych związanych z produkcją treści medialnych, a także budowanie odpowiedzialnych postaw wobec technologii komunikacyjnych. Edukacja medialna powinna zatem łączyć perspektywę kulturową, społeczną i technologiczną, kreując podstawy dla świadomego uczestnictwa i partycypacji.

4.2. Strategie i metody dydaktyczne w edukacji medialnej

Realizacja celów edukacji medialnej wymaga zastosowania odpowiednich metod dydaktycznych, które umożliwiają rozwijanie zarówno kompetencji analitycznych, jak i

praktycznych/technicznych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczna edukacja medialna powinna opierać się na aktywnych metodach uczenia się, angażujących uczniów w proces analizy i tworzenia przekazów medialnych.

David Buckingham wskazuje, że jednym z najważniejszych elementów tego procesu jest analiza konkretnych przykładów przekazów medialnych. Dzięki pracy z rzeczywistymi materiałami – takimi jak artykuły prasowe, programy telewizyjne czy treści publikowane w mediach społecznościowych – uczniowie mogą rozwijać umiejętność interpretacji przekazów oraz rozpoznawania stosowanych w nich strategii komunikacyjnych (Buckingham, 2003).

W praktyce dydaktycznej często stosuje się również metodę **analizy krytycznej mediów**, która polega m.in. na zadawaniu pytań dotyczących autorstwa, celu oraz kontekstu przekazu medialnego. Hobbs proponuje zestaw podstawowych pytań, np.: kto jest autorem przekazu, jakie techniki zostały zastosowane w celu przyciągnięcia uwagi odbiorcy oraz jakie wartości, punkty widzenia lub perspektywy są prezentowane w danym przekazie (Hobbs, 2010).

Istotną rolę w edukacji medialnej odgrywają również metody projektowe oraz zadania praktyczne polegające na tworzeniu własnego kontentu. Uczestnictwo w procesie produkcji mediów sprzyja rozwijaniu kompetencji związanych z komunikacją, współpracą oraz krytycznym myśleniem (Jenkins, 2006). Metody projektowe umożliwiają uczniom zdobycie doświadczenia w zakresie planowania i realizacji działań komunikacyjnych, a także refleksję nad odpowiedzialnością związaną z publikowaniem treści w środowisku cyfrowym.

4.3. Rola nauczyciela i instytucji edukacyjnych

W procesie edukacji medialnej szczególną rolę odgrywają nauczyciele oraz instytucje edukacyjne, które odpowiadają za organizację procesu dydaktycznego oraz dobór odpowiednich metod kształcenia. Sonia Livingstone wskazuje, że nauczyciel pełni przede wszystkim rolę moderatora procesu uczenia się, który wspiera uczniów w rozwijaniu umiejętności krytycznej analizy informacji oraz refleksji nad funkcjonowaniem komunikacji (Livingstone, 2004). W takim modelu nauczyciel jest raczej przewodnikiem pomagającym uczniom poruszać się w złożonym środowisku informacyjnym, aniżeli jedynie przekazicielem wiedzy.

W literaturze wskazuje się również na znaczenie współpracy między szkołami, organizacjami społecznymi oraz instytucjami publicznymi w zakresie realizacji programów edukacji medialnej. Programy tego typu są często realizowane w formie projektów

edukacyjnych, warsztatów lub kampanii społecznych, których celem jest rozwijanie kompetencji medialnych w różnych grupach społecznych.

W krajach Europy Środkowej – w tym w państwach grupy wyszehradzkiej – edukacja medialna rozwija się stopniowo jako element programów edukacyjnych oraz działań podejmowanych przez organizacje pozarządowe i instytucje publiczne. Badania wskazują, że w regionie tym rośnie świadomość znaczenia kompetencji medialnych dla jakości debaty publicznej oraz odporności społeczeństwa na dezinformację, jednocześnie to właśnie edukacja medialna może odgrywać istotną rolę w budowaniu odporności społeczeństw na manipulację informacyjną oraz w wzmacnianiu kompetencji obywatelskich (Bajomi-Lázár, 2018).

4.4. Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna

Współczesna edukacja medialna jest realizowana w zróżnicowanych kontekstach i wymiarach, obejmujących zarówno system szkolny, jak i działania prowadzone poza nim.

Edukacja formalna obejmuje programy nauczania realizowane w szkołach i na uczelniach, w których kompetencje medialne są rozwijane w ramach określonych przedmiotów lub modułów dydaktycznych. W wielu krajach europejskich edukacja medialna jest integrowana z nauczaniem przedmiotów humanistycznych, takich jak język ojczysty, wiedza o społeczeństwie czy edukacja obywatelska.

Edukacja pozaformalna obejmuje natomiast działania prowadzone przez organizacje społeczne/pozarządowe, instytucje kultury oraz media publiczne. Programy tego typu często przyjmują formę projektów, warsztatów, szkoleń lub kampanii edukacyjnych, których celem jest rozwijanie kompetencji medialnych wśród różnych grup społecznych.

Trzecim obszarem jest **edukacja nieformalna**, która zachodzi w codziennych praktykach korzystania z mediów oraz w interakcjach społecznych zachodzących w środowisku cyfrowym. Uczestnictwo w kulturze cyfrowej sprzyja bowiem spontanicznemu rozwijaniu kompetencji związanych z komunikacją, współpracą oraz tworzeniem treści medialnych (Jenkins, 2006).

5. Projektowanie inicjatyw i projektów edukacyjnych w zakresie kompetencji medialnych

5.1. Znaczenie projektów edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji medialnych

Współcześnie edukacja medialna coraz częściej prowadzona jest w formie projektów, które umożliwiają łączenie wiedzy teoretycznej z praktycznym rozwijaniem kompetencji komunikacyjnych i cyfrowych. Metody projektowe pozwalają uczestnikom analizować

przekazy medialne, a także samodzielnie tworzyć treści, pracować zespołowo oraz refleksyjnie oceniać własne działania komunikacyjne.

W literaturze podkreśla się, że projekty edukacyjne sprzyjają rozwijaniu kompetencji krytycznych i obywatelskich, ponieważ angażują uczestników w proces twórczy, umożliwiają kreatywne współdziałanie oraz zachęcają do refleksji nad rolą mediów w życiu społecznym. Aktywne uczestnictwo w procesie „produkcji" treści medialnych jest jednym z najbardziej efektywnych sposobów rozwijania kompetencji medialnych, ponieważ pozwala zrozumieć mechanizmy funkcjonowania mediów „od wewnątrz" (Hobbs, 2010).

Podobne stanowisko prezentuje David Buckingham, który podkreśla, że edukacja medialna powinna łączyć krytyczną analizę z praktycznym doświadczeniem tworzenia przekazów medialnych. W tym ujęciu uczenie się poprzez działanie (*learning by doing*) stanowi ważny element procesu rozwijania kompetencji komunikacyjnych i cyfrowych (Buckingham, 2003).

W kontekście edukacji medialnej projekty edukacyjne pełnią zatem kilka istotnych funkcji:

- umożliwiają rozwijanie kompetencji analitycznych i twórczych,
- sprzyjają współpracy i komunikacji w grupie,
- wzmacniają refleksję nad odpowiedzialnością za publikowane treści,
- przygotowują uczestników do aktywnego uczestnictwa w kulturze cyfrowej.

5.2. Modele projektów edukacyjnych w edukacji medialnej

W praktyce edukacyjnej można wyróżnić co najmniej kilka podstawowych modeli projektów edukacyjnych wykorzystywanych w rozwijaniu kompetencji medialnych.

Model projektu analitycznego

Projekty tego rodzaju koncentrują się na krytycznej analizie przekazów medialnych. Uczestnicy projektu analizują wybrane treści medialne – na przykład artykuły prasowe, materiały telewizyjne lub posty w mediach społecznościowych – pod kątem ich struktury, sposobów reprezentacji rzeczywistości, występowania pewnych cech (w tym osób, opisów, określania płci, różnic międzykulturowych itd.) a także zastosowanych strategii perswazyjnych.

W projektach tego typu wykorzystywane są często pytania analityczne proponowane w literaturze edukacji medialnej, m.in.:

- kto jest autorem przekazu i jaki jest jego cel,
- jakie techniki komunikacyjne zostały zastosowane,
- jakie wartości i punkty widzenia są reprezentowane,
- jakie informacje zostały pominięte lub przedstawione w sposób selektywny.
- jacy aktorzy występują i jak są zaprezentowani, jakie posiadają atrybuty

Model ten rozwija przede wszystkim kompetencje związane z krytyczną analizą mediów oraz oceną wiarygodności informacji.

Model projektu produkcyjnego

Projekty produkcyjne polegają na tworzeniu własnych treści medialnych przez uczestników projektu. Mogą one przyjmować różne formy, takie jak:

- przygotowanie podcastu lub materiału wideo na określony temat,
- stworzenie bloga lub strony internetowej,
- opracowanie kampanii informacyjnej w mediach społecznościowych,
- przygotowanie reportażu np. multimedialnego.

Udział w procesie produkcji mediów sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, współpracy zespołowej oraz kreatywności, projekty produkcyjne pozwalają uczestnikom lepiej zrozumieć proces powstawania przekazów medialnych oraz związane z nim ograniczenia technologiczne i organizacyjne.

Model projektu obywatelskiego

Trzecim modelem są projekty obywatelskie, których celem jest wykorzystanie mediów do angażowania uczestników w działania społeczne lub obywatelskie.

Przykłady takich projektów obejmują:

- kampanie społeczne dotyczące różnej problematyki, np. przeciwdziałania dezinformacji,
- Kreacje reklamy społecznej, obejmujące konieczność przygotowania i opracowania strategii przekazu,
- projekty dokumentujące lokalne problemy społeczne,
- działania promujące odpowiedzialne korzystanie z mediów cyfrowych.

Projekty obywatelskie rozwijają kompetencje związane z komunikacją publiczną oraz uczestnictwem w debacie społecznej, pozwalają zabrać młody ludziom głos w ważnych dla nich sprawach.

5.3. Etapy tworzenia projektów edukacyjnych

Skuteczność projektów edukacyjnych zależy w dużej mierze od właściwego zaplanowania procesu ich realizacji. W literaturze wskazuje się kilka podstawowych etapów projektowania takich inicjatyw.

Diagnoza potrzeb edukacyjnych

Pierwszym etapem jest identyfikacja potrzeb edukacyjnych grupy docelowej. Na tym etapie należy wziąć pod uwagę:

- poziom kompetencji medialnych uczestników,
- ich doświadczenia w korzystaniu z mediów cyfrowych,

- potencjalne zagrożenia informacyjne, z którymi się spotykają.

Diagnoza może być przeprowadzona na bazie wspólnej rozmowy, przy wykorzystaniu krótkich ankiet, wywiadów lub warsztatów diagnostycznych.

Wskazówka praktyczna:

W projektach edukacji medialnej warto rozpocząć od prostego ćwiczenia polegającego na analizie źródeł informacji wykorzystywanych przez uczestników. Pozwala to zidentyfikować ich nawyki informacyjne oraz potencjalne obszary wymagające wsparcia edukacyjnego.

Określenie celów edukacyjnych

Na podstawie diagnozy można sformułować cele projektu. Cele te powinny odnosić się zarówno do wiedzy, jak i do konkretnych umiejętności rozwijanych w trakcie projektu.

Przykładowe cele projektu edukacji medialnej mogą obejmować:

- rozwijanie umiejętności weryfikowania informacji,
- poznanie mechanizmów działania algorytmów mediów społecznościowych,
- rozwijanie kompetencji tworzenia treści cyfrowych,
- poznanie mechanizmów perswazji, dezinformacji lub propagandy w mediach.

Wskazówka praktyczna:

Cele projektu warto formułować w sposób operacyjny, np.: „uczestnik potrafi wskazać trzy sposoby weryfikacji informacji w internecie”.

Projektowanie działań edukacyjnych

Na tym etapie planuje się konkretne aktywności edukacyjne, takie jak warsztaty, ćwiczenia analityczne czy zadania projektowe.

W edukacji medialnej szczególnie skuteczne są metody aktywizujące, m.in.:

- analiza przykładów dezinformacji,
- symulacje procesów redakcyjnych,
- tworzenie własnych treści medialnych.

Realizacja projektu

Etap realizacji obejmuje prowadzenie zajęć edukacyjnych oraz koordynację pracy uczestników. Ważnym elementem jest wspieranie współpracy zespołowej oraz zachęcanie uczestników do refleksji nad własnymi doświadczeniami komunikacyjnymi.

Wskazówka praktyczna:

Dobrym rozwiązaniem jest włączenie do projektu elementów pracy projektowej w małych zespołach, co sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i organizacyjnych.

5.4. Dobre praktyki w projektach edukacji medialnej

Na podstawie doświadczeń projektów edukacyjnych realizowanych w Europie można wskazać kilka zasad sprzyjających skuteczności inicjatyw edukacji medialnej:

1. **łączenie analizy i praktyki** – projekty powinny obejmować zarówno analizę przekazów medialnych, jak i tworzenie własnych treści;
2. **odwoływanie się do doświadczeń uczestników** – analiza powinna dotyczyć treści, z którymi uczestnicy spotykają się w codziennym życiu, które są dla nich ważne;
3. **wykorzystanie metod projektowych** – praca zespołowa sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych;
4. **refleksja nad etyką komunikacji** – ważnym elementem projektu powinna być dyskusja nad odpowiedzialnością za publikowane treści;
5. **systematyczna ewaluacja** – pozwala na doskonalenie projektów oraz dostosowanie ich do potrzeb uczestników.

Dzięki łączeniu elementów analizy krytycznej, twórczej produkcji treści oraz refleksji nad społecznym znaczeniem mediów projekty stają się nie tylko ciekawsze dla uczestników i umożliwiają im realne zaangażowanie, stanowią jednocześnie skuteczne narzędzie przygotowania do funkcjonowania w złożonym środowisku komunikacyjnym współczesnego społeczeństwa informacyjnego.

6. Formułowanie celów projektów edukacyjnych – zasada SMART oraz analiza SWOT

Jednym z kluczowych etapów projektowania inicjatyw edukacyjnych w obszarze edukacji medialnej i kompetencji cyfrowych jest precyzyjne określenie celów działania oraz ocena uwarunkowań organizacyjnych i społecznych. W literaturze dotyczącej zarządzania projektami podkreśla się, że skuteczne programy wymagają zarówno precyzyjnego planowania, jak i systematycznej analizy czynników sprzyjających ich realizacji oraz potencjalnych barier (Locke & Latham, 2002; Hobbs, 2017). W praktyce projektowej szczególnie często wykorzystywane są dwie komplementarne metody planowania: **zasada SMART** oraz **analiza SWOT**.

6.1. Zasada SMART w projektowaniu celów edukacyjnych

Akronim SMART odnosi się do zestawu kryteriów, które powinny spełniać dobrze sformułowane cele projektu edukacyjnego. Koncepcja ta została zaproponowana w literaturze przez George'a T. Dorana (1981) i jest do dziś szeroko stosowana.
W myśl zasady cele projektu powinny być:

Specific (konkretne) – jasno określające, jakie kompetencje mają zostać rozwinięte. W projektach edukacji medialnej oznacza to np. rozwijanie zdolności analizy przekazów medialnych, rozpoznawania manipulacji informacyjnej czy oceny wiarygodności źródeł.

Measurable (mierzalne) – umożliwiające ocenę stopnia realizacji celu. W praktyce może to oznaczać zastosowanie wskaźników takich jak wyniki testów wiedzy, analiza projektów tworzonych przez uczestników czy zmiany w deklarowanym poziomie kompetencji medialnych.

Achievable (osiągalne) – realistyczne w kontekście dostępnych zasobów, czasu i kompetencji zespołu realizującego projekt.

Relevant (istotne) – powiązane z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi uczestników oraz z aktualnymi wyzwaniami środowiska informacyjnego, takimi jak dezinformacja czy manipulacja w mediach społecznościowych.

Time-bound (określone w czasie) – posiadające jasno zdefiniowany horyzont czasowy realizacji.

Zastosowanie zasady SMART umożliwia przełożenie ogólnych założeń edukacyjnych na konkretne rezultaty, które mogą zostać poddane ewaluacji. W projektach edukacji medialnej pozwala to również na projektowanie adekwatnych narzędzi dydaktycznych oraz metod oceny efektów kształcenia. Przykładowo ogólny cel projektu: *„rozwijanie krytycznego podejścia do informacji w mediach cyfrowych”*może zostać przekształcony w cel SMART w następujący sposób: „Po zakończeniu sześciotygodniowego programu edukacyjnego co najmniej 70% uczestników będzie potrafiło poprawnie ocenić wiarygodność analizowanych materiałów medialnych oraz wskazać narzędzia weryfikacji informacji”.

6.2. Analiza SWOT w projektowaniu projektów

Drugim ważnym narzędziem planowania projektów edukacyjnych jest **analiza SWOT**, która umożliwia systematyczną ocenę czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na realizację projektu. Metoda ta jest szeroko stosowana w zarządzaniu strategicznym oraz planowaniu działań społecznych i edukacyjnych (Helms & Nixon, 2010).

Akronim SWOT odnosi się do czterech kategorii czynników:

- **Strengths (mocne strony)** – wewnętrzne zasoby i atuty projektu,
- **Weaknesses (słabe strony)** – ograniczenia organizacyjne lub kompetencyjne,
- **Opportunities (szanse)** – korzystne uwarunkowania zewnętrzne,
- **Threats (zagrożenia)** – czynniki mogące utrudniać realizację projektu.

W kontekście projektów edukacji medialnej analiza SWOT może obejmować następujące elementy.

Mocne strony	**Słabe strony**
Do najczęściej wskazywanych atutów projektów edukacji medialnej należą: • wysoki poziom zainteresowania tematyką dezinformacji i bezpieczeństwa cyfrowego, • dostępność różnorodnych narzędzi cyfrowych wspierających proces dydaktyczny, • możliwość współpracy z organizacjami społecznymi oraz instytucjami edukacyjnymi, • rosnąca świadomość znaczenia kompetencji medialnych wśród nauczycieli i instytucji publicznych.	Do najczęstszych ograniczeń należą: • zróżnicowany poziom kompetencji cyfrowych uczestników, • ograniczone zasoby czasowe w systemie edukacji formalnej, • niedostateczne przygotowanie części nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji medialnej, • brak spójnych programów nauczania w tym obszarze.
Szanse	**Zagrożenia**
Wśród czynników zewnętrznych sprzyjających rozwojowi projektów edukacji medialnej można wskazać: • rosnące zainteresowanie instytucji europejskich tematyką media literacy, • dostępność programów finansowania projektów edukacyjnych, • rozwój technologii cyfrowych wspierających edukację, • wzrost świadomości społecznej dotyczącej zagrożeń informacyjnych	Potencjalne zagrożenia mogą obejmować: • szybkie tempo zmian technologicznych utrudniające aktualizację programów edukacyjnych, • polaryzację społeczną i upolitycznienie debat o dezinformacji, • przeciążenie informacyjne uczestników edukacji, • ograniczenia instytucjonalne w systemie edukacji.

Zastosowanie analizy SWOT na etapie planowania projektu pozwala na identyfikację kluczowych czynników wpływających na jego powodzenie oraz umożliwia przygotowanie strategii minimalizowania potencjalnych ryzyk. W projektach edukacji medialnej analiza ta jest szczególnie użyteczna ze względu na dynamiczny charakter środowiska komunikacyjnego oraz szybkie tempo zmian technologicznych.

6.3. Ewaluacja projektów edukacji medialnej

Ważnym elementem projektowania i realizacji projektów w obszarze edukacji medialnej jest **systematyczna ewaluacja ich rezultatów**. Działanie to pozwala ocenić stopień realizacji celów, zidentyfikować jego mocne i słabe strony oraz formułować rekomendacje dotyczące dalszego doskonalenia programów. W literaturze podkreśla się, że skuteczna ewaluacja powinna obejmować zarówno analizę efektów kształcenia, jak i ocenę procesu dydaktycznego oraz kontekstu instytucjonalnego realizacji programu (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

W omawianych projektach ewaluacja ma szczególne znaczenie ze względu na dynamiczny charakter środowiska komunikacyjnego oraz zróżnicowany poziom kompetencji cyfrowych uczestników. W praktyce stosuje się zarówno **metody ilościowe**, takie jak testy wiedzy czy ankiety, jak i **metody jakościowe**, obejmujące analizę projektów tworzonych przez uczestników, obserwację zajęć czy wywiady pogłębione.

W praktyce edukacyjnej szczególnie często wykorzystywane są dwa rozwiązania, tj. **model czterech poziomów ewaluacji Kirkpatricka** oraz **model logiczny (logic model)**.

Model czterech poziomów ewaluacji Kirkpatricka

Koncepcja opracowana przez Donalda Kirkpatricka (1994) jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych modeli oceny programów szkoleniowych i edukacyjnych. Model ten zakłada wielowymiarową ocenę efektów programu na czterech poziomach:

1. **Reakcja uczestników (reaction)**
   Pierwszy poziom ewaluacji dotyczy subiektywnej oceny programu przez jego uczestników. Analizowane są m.in. poziom satysfakcji z zajęć, ocena materiałów dydaktycznych czy postrzegana użyteczność zdobytej wiedzy.
2. **Uczenie się (learning)**
   Drugi poziom odnosi się do rzeczywistych efektów kształcenia, takich jak wzrost wiedzy lub rozwój konkretnych kompetencji. W projektach edukacji medialnej może to obejmować np. zdolność identyfikowania manipulacji medialnej czy umiejętność weryfikowania informacji.
3. **Zmiana zachowań (behavior)**
   Na tym poziomie analizuje się, czy uczestnicy wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce. W kontekście edukacji medialnej może to oznaczać np. bardziej świadome korzystanie z mediów społecznościowych lub częstsze sprawdzanie źródeł informacji.
4. **Rezultaty społeczne (results)**
   Ostatni poziom dotyczy szerszych efektów programu, takich jak wzrost poziomu kompetencji medialnych w danej społeczności czy zwiększenie odporności na dezinformację.

Model logiczny (logic model)

Drugim powszechnie stosowanym narzędziem planowania i ewaluacji projektów edukacyjnych jest **model logiczny**, który przedstawia zależności pomiędzy zasobami projektu, podejmowanymi działaniami oraz osiąganymi rezultatami (McLaughlin & Jordan, 2015). Model ten obejmuje zwykle cztery podstawowe elementy:

1. **Zasoby (inputs)** – środki finansowe, kadra, infrastruktura oraz materiały dydaktyczne wykorzystywane w projekcie.
2. **Działania (activities)** – konkretne działania edukacyjne, takie jak warsztaty, zajęcia dydaktyczne, projekty uczniowskie czy kampanie informacyjne.

3. **Rezultaty bezpośrednie (outputs)** – mierzalne efekty działań, np. liczba zrealizowanych warsztatów, liczba uczestników czy liczba opracowanych materiałów edukacyjnych.
4. **Rezultaty długoterminowe (outcomes)** – zmiany w poziomie kompetencji medialnych uczestników oraz ich postawach wobec informacji medialnych.

Jego zastosowanie umożliwia systematyczne planowanie projektów edukacyjnych oraz lepsze powiązanie działań dydaktycznych z zakładanymi efektami edukacyjnymi.

7. Przykłady projektów edukacji medialnej w krajach grupy wyszehradzkiej (V4)

Rozwój edukacji medialnej w Europie Środkowej w ostatnich latach jest w dużej mierze związany z inicjatywami międzynarodowymi, realizowanymi zarówno przez instytucje akademickie, organizacje pozarządowe, jak i instytucje publiczne. W krajach grupy wyszehradzkiej projekty te często mają charakter **transnarodowy**, co wynika z podobnych doświadczeń transformacji ustrojowej, zbliżonych wyzwań w zakresie funkcjonowania systemów medialnych oraz rosnącego znaczenia problemu dezinformacji w regionie.

Projekty edukacji medialnej realizowane w Europie Środkowej koncentrują się przede wszystkim na trzech obszarach: rozwijaniu krytycznego myślenia wobec przekazów medialnych, wzmacnianiu kompetencji cyfrowych oraz przeciwdziałaniu dezinformacji. Poniżej przedstawiono wybrane przykłady programów realizowanych w państwach V4, które ilustrują różnorodne modele działań edukacyjnych w tym obszarze.

7.1. Projekt Democracy in Media Education (DIME)

Jednym z przykładów współpracy edukacyjnej w regionie jest projekt **Democracy in Media Education (DIME)**, realizowany przez instytucje partnerskie z Polski, Czech, Słowacji i Węgier przy wsparciu Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego. Projekt orientowany był na rozwijanie metod edukacji medialnej oraz promowanie kompetencji krytycznego myślenia wśród nauczycieli i edukatorów i koncentrował się na problematyce krytycznego myślenia, umiejętności weryfikacji informacji (*fact-checking*) oraz zrozumieniu mechanizmów jak *fake news* czy bańki informacyjne.
W ramach projektu opracowano dwa podstawowe rezultaty edukacyjne:

- publikację prezentującą historię i aktualny stan edukacji medialnej w państwach partnerskich,
- zestaw scenariuszy warsztatów dydaktycznych przeznaczonych dla nauczycieli i edukatorów.

Istotnym elementem projektu było podkreślenie związku między edukacją medialną a edukacją obywatelską. Autorzy programu wskazywali, że rozwijanie kompetencji medialnych sprzyja kształtowaniu postaw demokratycznych oraz zdolności do uczestnictwa w debacie publicznej.

7.2. Projekt Countering Disinformation among Vulnerable Populations in Central Europe

Innym przykładem inicjatywy edukacyjnej w ramach V4 jest projekt realizowany przez organizację Transitions we współpracy eksperckiej z partnerami z Polski, Czech, Słowacji i Węgier. Celem projektu było kompleksowe i trwałe przeciwdziałanie kryzysowi dezinformacyjnemu poprzez rozwijanie kompetencji medialnych.
W ramach projektu przeprowadzono diagnozę, opracowano szczegółową metodykę i zorganizowano ponad **200 warsztatów edukacyjnych**, w których uczestniczyło ponad 2000 osób z czterech państw. Zajęcia koncentrowały się na:

- rozpoznawaniu manipulacji informacyjnej,
- analizie wiarygodności źródeł informacji,
- praktycznych metodach weryfikacji wiadomości.

Cechą charakterystyczną było wykorzystanie **modelu edukacji partycypacyjnej**, w którym uczestnicy nie byli jedynie odbiorcami wiedzy, lecz aktywnie uczestniczyli w analizie przekazów medialnych i procesie *fact-checkingu*.

7.3. Projekt Promoting ACTIVE and Responsible Citizenship in Schools (ACTIVE)

Projekt ACTIVE realizowany w ramach programu Erasmus+ to wzorcowa inicjatywa z zakresu edukacji obywatelskiej, która stawia na praktyczne włączanie uczniów w procesy demokratyczne na etapie szkolnym. Głównym założeniem było odejście od teoretycznego nauczania o społeczeństwie na rzecz aktywnego uczestnictwa (*learning-by-doing*). Inicjatywa promuje tworzenie w szkołach przestrzeni do autentycznego dialogu, w której młodzi ludzie uczą się negocjacji, krytycznego myślenia oraz odpowiedzialności za wspólnotę poprzez realizację własnych projektów społecznych i wzmacnianie samorządności.

Kluczowym działaniem projektu ACTIVE było wypracowanie w środowisku ekspertów i przetestowanie w środowiskach szkolnych kompleksowego zestawu narzędzi dydaktycznych, które wspierają nauczycieli w budowaniu „kultury partycypacji". Zamiast podawczych metod pracy, projekt oferuje scenariusze zajęć oparte na debacie, analizie przypadków oraz metodzie projektu, co pozwala uczniom zrozumieć bezpośredni związek między ich działaniem a kondycją lokalnej demokracji. Scenariusze i materiały (Active Toolkit) dostępne są online w kilku wersjach językowych i z powodzeniem wykorzystywane są do pracy projektowej, warsztatowej m.in. w szkołach włoskich, czeskich, słowackich, polskich i austriackich.

7.4. Projekt Online Media Literacy for Editors and Administrators of Social Media Pages

Projekt OML-EASM to specjalistyczna inicjatywa szkoleniowa, która wypełnia ważną lukę w ekosystemie cyfrowym, kierując wsparcie do „strażników treści" – moderatorów, administratorów oraz redaktorów lokalnych i tematycznych stron w mediach społecznościowych. Program był realizowany przez konsorcjum instytucji z Czech, Węgier, Polski i Słowacji, przy wsparciu Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego.

Inicjatywa opiera się na założeniu, że osoby zarządzające cyfrowymi społecznościami stanowią pierwszą linię obrony przed dezinformacją, mową nienawiści oraz manipulacją algorytmiczną. Autorzy projektu zwracali uwagę, że lokalne profile w mediach społecznościowych często pełnią funkcję podstawowego źródła informacji dla mieszkańców i

społeczności, a ich administratorzy nie zawsze posiadają odpowiednie kompetencje w zakresie weryfikacji informacji.

Projekt promuje model odpowiedzialnego administrowania, w którym moderator nie jest jedynie technikiem, lecz świadomym edukatorem potrafiącym identyfikować techniki propagandowe i budować bezpieczną przestrzeń do debaty publicznej. W jego ramach wypracowano i wdrożono innowacyjne standardy weryfikacji informacji dostosowane do specyfiki i dynamiki platform społecznościowych, gdzie kluczowy jest czas reakcji oraz umiejętność odróżnienia trollingu od merytorycznej krytyki. Uczestnicy zyskali merytoryczną wiedzę oraz dostęp do narzędzi umożliwiających szybki *fact-checking* oraz metod deeskalacji konfliktów w sieci, co może przyczyniać się do zwiększenia jakości lokalnego obiegu informacji.

7.5. Program V4 Fall School on Media

Interesującym przykładem projektu edukacyjnego skierowanego do młodych twórców jest **V4 Fall School on Media**, organizowana z udziałem partnerów z Polski, Czech, Słowacji i Węgier. Program ten, o charakterze intensywnych warsztatów (tzw. szkoły jesiennej), koncentrował się na rozwijaniu praktycznych kompetencji medialnych wśród młodych dziennikarzy, studentów, badaczy mediów oraz aktywistów.

Głównym założeniem było stworzenie platformy wymiany doświadczeń oraz budowanie ponadnarodowych sieci współpracy pomiędzy przyszłymi liderami opinii w regionie Europy Środkowej. Program koncentrował się na analizie specyfiki systemów medialnych krajów V4, wspólnych wyzwaniach, takich jak transformacja cyfrowa redakcji, etyka dziennikarska w dobie postprawdy czy rosnąca rola mediów obywatelskich. W ramach programu uczestnicy – pod okiem mentorów i doświadczonych profesjonalistów brali udział w warsztatach obejmujących:

- produkcję materiałów dziennikarskich,
- fotografię i storytelling wizualny,
- tworzenie treści w mediach społecznościowych,
- analizę zjawiska fake news.

Program miał charakter edukacji pozaformalnej, opierającej się na warsztatach praktycznych oraz pracy projektowej. Uczestnicy tworzyli własne materiały medialne, które następnie były publikowane jako otwarte zasoby edukacyjne.

7.5. Projekt Inclusive Media Literacy

Przykładem cennej inicjatywy jest **Inclusive Media Literacy**, kładzie ona nacisk na dostosowanie kompetencji medialnych do potrzeb grup defaworyzowanych, w tym oraz osób z niepełnosprawnościami. Głównym założeniem jest przekonanie, że edukacja medialna musi być inkluzywna, aby skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu i społecznemu. Projekt promuje tworzenie materiałów dydaktycznych opartych na zasadach uniwersalnego projektowania oraz budowanie zaufania do rzetelnych źródeł informacji. Działanie realizowane było przez podmioty z Czech, Słowacji, Polski i Węgier, m.in. we współpracy z organizacjami dziennikarskimi i edukacyjnymi.

Program wykorzystywał podejście **audience-centred**, zakładające dostosowanie metod dydaktycznych do specyfiki grupy docelowej, w tym partycypację: w proces tworzenia

narzędzi angażowani są sami odbiorcy o szczególnych potrzebach. W jego ramach analizowano m.in.:

- sposoby budowania zaufania do informacji,
- strategie angażowania uczestników w proces edukacyjny,
- różnice kulturowe wpływające na odbiór przekazów medialnych w poszczególnych krajach regionu.

8. Podsumowanie: wnioski i rekomendacje dla projektowania edukacji medialnej

Z perspektywy projektowania projektów edukacyjnych można wskazać kilka podstawowych rekomendacji wynikających z dotychczasowych badań nad edukacją medialną.

1. Integracja edukacji medialnej z systemem edukacji formalnej

Edukacja medialna powinna być traktowana nie jako pojedynczy moduł dydaktyczny, lecz jako element kompetencji przekrojowych rozwijanych na różnych etapach kształcenia. Badacze podkreślają, że skuteczne programy edukacyjne łączą elementy analizy mediów, edukacji obywatelskiej oraz kompetencji cyfrowych (Buckingham, 2015).

2. Wykorzystanie metod aktywizujących

Projekty edukacyjne z zakresu media literacy są najbardziej efektywne wówczas, gdy wykorzystują metody aktywnego uczenia się, takie jak:

- analiza konkretnych przekazów medialnych,
- praca projektowa,
- tworzenie własnych treści medialnych,
- symulacje i studia przypadków.

Podejście to odpowiada koncepcji edukacji medialnej rozwijanej przez Hobbs (2017), która podkreśla znaczenie uczenia się poprzez praktykę oraz krytyczną refleksję nad własną aktywnością medialną.

3. Rozwijanie kompetencji produkcyjnych

Współczesna edukacja medialna nie powinna ograniczać się jedynie do krytycznej analizy przekazów, lecz również rozwijać kompetencje związane z tworzeniem i dystrybucją treści. Takie ujęcie umożliwia lepsze zrozumienie mechanizmów funkcjonowania środowiska medialnego, sprzyja rozwojowi aktywności obywatelskiej w przestrzeni cyfrowej (Livingstone, 2019).

4. Uwzględnienie aspektów etycznych i bezpieczeństwa cyfrowego

W projektach edukacyjnych istotne jest również uwzględnienie zagadnień związanych z:

- ochroną prywatności,
- bezpieczeństwem danych,
- odpowiedzialnością za publikowane treści,
- przeciwdziałaniem mowie nienawiści.

W literaturze podkreśla się, że kompetencje medialne są ściśle powiązane z kształtowaniem odpowiedzialnych postaw komunikacyjnych w przestrzeni publicznej (Hobbs, 2017).

5. Ewaluacja prowadzonych działań

Istotnym elementem projektów edukacyjnych jest również ich systematyczna ewaluacja. W praktyce oznacza to konieczność stosowania zarówno metod ilościowych (np. testów kompetencji), jak i jakościowych (np. analizy projektów uczniowskich czy wywiadów z uczestnikami). Ewaluacja umożliwia nie tylko ocenę skuteczności projektu, ale również jego dalsze doskonalenie.

6. Współpraca transnarodowa i wymiana dobrych praktyk

Wiele współczesnych projektów edukacji medialnej ma charakter transnarodowy, co sprzyja współpracy między instytucjami edukacyjnymi, organizacjami pozarządowymi oraz ośrodkami badawczymi z różnych krajów. Takie inicjatywy umożliwiają wymianę doświadczeń dydaktycznych, opracowywanie wspólnych materiałów edukacyjnych oraz adaptowanie sprawdzonych modeli edukacji medialnej do różnych kontekstów społecznych i kulturowych. W literaturze podkreśla się, że międzynarodowa współpraca sprzyja także tworzeniu wspólnych standardów kompetencji medialnych oraz wzmacnia rozwój edukacji medialnej w skali regionalnej i europejskiej (Frau-Meigs et al., 2017).

7. Poszerzanie grup docelowych projektów edukacji medialnej

Istotnym trendem w rozwoju edukacji medialnej jest poszerzanie grup docelowych projektów edukacyjnych, które obejmują nie tylko uczniów i studentów, lecz także osoby starsze, nauczycieli, dziennikarzy lokalnych czy administratorów mediów społecznościowych. Podejście to wpisuje się w koncepcję uczenia się przez całe życie (lifelong learning) oraz idee projektowania uniwersalnego. Badania wskazują, że szczególnie osoby starsze mogą być bardziej podatne na dezinformację w środowisku cyfrowym, co zwiększa znaczenie programów edukacyjnych skierowanych do tej grupy odbiorców (Guess, Nagler & Tucker, 2019).

8. Edukacja medialna jako element przeciwdziałania dezinformacji

Współcześnie edukacja medialna jest coraz częściej postrzegana jako istotny element strategii przeciwdziałania dezinformacji oraz wzmacniania kompetencji obywatelskich. Rozwijanie zdolności krytycznej analizy informacji, oceny wiarygodności źródeł oraz rozpoznawania manipulacji medialnej sprzyja zwiększaniu odporności społeczeństw na fałszywe lub wprowadzające w błąd treści. W literaturze wskazuje się, że edukacja medialna może wspierać budowanie świadomego uczestnictwa obywateli w debacie publicznej oraz wzmacniać jakość procesów demokratycznych (Pelle, 2017).

9. Znaczenie systemowego i metodycznego podejścia do projektowania edukacji medialnej

Skuteczne programy edukacji medialnej powinny łączyć refleksję teoretyczną nad funkcjonowaniem mediów z praktycznym rozwijaniem kompetencji analitycznych, komunikacyjnych i obywatelskich. Projektowanie takich inicjatyw wymaga zastosowania przejrzystych modeli planowania działań edukacyjnych, obejmujących diagnozę potrzeb uczestników, precyzyjne określenie celów kształcenia, dobór adekwatnych metod dydaktycznych oraz systematyczną ewaluację rezultatów programu. W literaturze dotyczącej projektowania programów podkreśla się, że jasno zdefiniowane cele – formułowane m.in. zgodnie z zasadą SMART – ułatwiają zarówno planowanie działań dydaktycznych, jak i ocenę ich efektywności (Mager, 1997; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Dzięki temu edukacja medialna może być realizowana w sposób bardziej uporządkowany i skuteczny.

Podsumowując, wobec współczesnych przemian środowiska komunikacyjnego, w tym powiązanych negatywnych zjawisk, edukacja medialna staje się jednym z kluczowych elementów wzmacniania kompetencji medialnych i cyfrowych oraz przygotowania obywateli do funkcjonowania w warunkach współczesnej gospodarki informacyjnej. Dynamika transformacji mediów – związana z cyfryzacją komunikacji, rozwojem platform społecznościowych oraz algorytmiczną selekcją treści – powoduje, że odbiorcy informacji muszą posiadać coraz bardziej zaawansowane kompetencje analityczne i krytyczne (Pelle, 2017; Supa et al., 2021). Rozwijanie kompetencji medialnych i cyfrowych może w dłuższej perspektywie przyczyniać się nie tylko do poprawy jakości funkcjonowania jednostek w środowisku informacyjnym, lecz również do wzmacniania odporności społeczeństw demokratycznych na manipulację informacyjną oraz dezinformację.

Bibliografia

- Bajomi-Lázár, P. (2018). *Media in third-wave democracies: Southern and Central/Eastern Europe in a comparative perspective*. L'Harmattan.
- Boyd, D. (2015). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2015). *Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?* Nordic Journal of Digital Literacy, 10.
- Developing Media Literacy in Public Education. A Regional Priority in a Mediatized Age. (2017). Pelle, V. (ed.). Budapest: Corvinus University of Budapest.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.

- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Godzic, W., Rudzińska, L., Kowalewska, M. (2015). Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie, In: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, Federowicz, M., Ratajski, S. (eds.). Polski Komitet do spraw UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: the case of social capital and education. Education, Knowledge and Economy, 3(1), 17–34. https://doi.org/10.1080/17496890902786812.
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1).
- Hackett, R. A., & Zhao, Y. (2005). *Democratizing global media: One world, many struggles*. Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. John Wiley & Sons.
- Hobbs, R. (2024). *Media literacy in action: Questioning the media*. Bloomsbury Publishing USA.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Kellner, D. (2005). Media culture and the triumph of the spectacle. Fast Capitalism 1.1: 8.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kuhlthau, C. (2010). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 1–12.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives* (3rd ed.). Center for Effective Performance.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2015). Using logic models. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 62–87). Jossey-Bass.
- Potter, W. J. (2018). *Media literacy* (9th ed.). Sage.
- Robison, A. J., Clinton, K., Weigel, M., Purushotma, R., & Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. MIT Press.
- Supa M., Šťastná L., & Jirák J. (2021). Media Education Policy Developments in Times of "Fake News" : The Case of the Czech Republic. The Handbook of Media Education Research (pp. 373-379).
- Szyszka, M., Wasinski, A., Fabis, A., & Buchwald, P. (2025). Attitudes towards Fake News from the Perspective of the Experience of Adult Poles. Communication Today, 16(1), 172-189.
- Szyszka, M., Tomczyk, Ł., & Kochanowicz, A. M. (2022). Digitalisation of schools from the perspective of teachers' opinions and experiences: The frequency of ICT use in education, attitudes towards new media, and support from management. Sustainability, 14(14), 8339.

Netografia

- Democracy in Media Education (DIME). (2020). *Methodological booklet for media literacy education*: https://www.is-ostrava.cz/democracy-in-media-education-dime/
- DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications Office of the European Union, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376.
- EAVI Media Literacy: https://eavi.eu/media-literacy/?utm
- European Dialogue. (2019). *V4 Fall School on Media*: https://europskydialog.striz.sk/wp-content/uploads/2020/02/V4-fall-school-on-media-ebook.pdf
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. Dostępne online: http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf

- Project «Online Media Literacy for Editors and Administrators of social media public pages»: https://isans.org/visegrad
- Promoting ACTIVE and Responsible Citizenship in Schools: https://www.active-citizen.eu/
- Transitions. (2024). *Countering disinformation among vulnerable populations in Central Europe*: https://transitionsmedia.org/countering-disinformation/
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Aneks. Model projektowania projektu edukacji medialnej – etapy, narzędzia i wskaźniki ewaluacji

Etap projektu	Kluczowe działania	Przykładowe narzędzia	Wskaźniki ewaluacji
Diagnoza potrzeb	analiza poziomu kompetencji medialnych uczestników; identyfikacja problemów informacyjnych	ankiety diagnostyczne, wywiady, analiza programów nauczania	poziom kompetencji medialnych przed projektem
Określenie celów (SMART)	formułowanie celów edukacyjnych oraz rezultatów projektu	warsztaty projektowe, konsultacje eksperckie	jasność i mierzalność celów projektu
Projektowanie programu edukacyjnego	opracowanie modułów dydaktycznych i materiałów edukacyjnych	scenariusze zajęć, materiały multimedialne, platformy e-learningowe	spójność programu z celami edukacyjnymi
Realizacja działań edukacyjnych	prowadzenie warsztatów, zajęć dydaktycznych i pracy projektowej	metody aktywizujące, analiza przekazów medialnych, projekty zespołowe	frekwencja uczestników, zaangażowanie w działania
Produkcja treści medialnych przez uczestników	tworzenie materiałów medialnych, podcastów, blogów lub analiz	narzędzia cyfrowe, platformy publikacyjne	jakość tworzonych materiałów
Ewaluacja efektów projektu	ocena osiągnięcia celów edukacyjnych	testy wiedzy, analiza prac projektowych, ankiety ewaluacyjne	zmiana poziomu kompetencji medialnych
Upowszechnienie rezultatów	publikacja materiałów edukacyjnych i raportów	strony internetowe, konferencje, raporty badawcze	liczba odbiorców materiałów edukacyjnych

Michał Szyszka

Médiaoktatás és digitális készségfejlesztés
Oktatási projektek létrehozása

1. Bevezetés

Az információs és kommunikációs technológiák fejlődése és a társadalmi élet digitalizálódása nyomán a médiaoktatás és a digitális készségek fejlesztése ma a modern oktatási rendszerek egyik legfontosabb kihívása. Az információs társadalomban az információhoz való hozzáférés és annak kritikus elemzésére való képesség alapvető feltétele a társadalmi, gazdasági és politikai életben való részvételnek. A kutatók, oktatók és a társadalmi élet elemzői egyetértenek abban, hogy a média- és információs készségeket a 21. század alapvető kompetenciáiként kell kezelni, mivel ezek elengedhetetlenek az egyének digitális környezetben való működéséhez és a tudásalapú társadalom fejlődéséhez. Az UNESCO *média- és információs műveltségről* szóló iránymutatásainak szerzői szerint ezek a kompetenciák magukban foglalják az információhoz való hozzáférés, a kritikus értékelés és értelmezés, valamint a médiatartalmak felelősségteljes és etikus módon történő létrehozásának képességét.

A médiaoktatás fontossága különösen nyilvánvaló a közép-európai országokban, beleértve a visegrádi csoport országait (Lengyelország, Csehország, Szlovákia és Magyarország), amelyek az elmúlt évtizedekben intenzív társadalmi, politikai és technológiai változásokon mentek keresztül. A politikai és gazdasági átalakulás, az európai integráció és a digitális technológiák gyors fejlődése a média- és kommunikációs környezet radikális átalakulásához vezetett. Ugyanakkor ezekben az országokban dinamikusan nőtt a digitális és közösségi média, mint az információterjesztés és a közvélemény formálásának elsődleges csatornáinak jelentősége Sajnos az információs társadalmak átalakulását és fejlődését erős politikai feszültségek, dezinformációs tevékenységek, polarizáció és a közbeszéd bulvárosodása is kísérte.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a médiaoktatás az egyik legfontosabb eszköz a társadalmak ellenálló képességének erősítésére a dezinformáció, a propaganda és az információmanipulálás negatív jelenségeivel szemben. Az UNESCO iránymutatásai szerint *a médiatudatos polgárok* jobban fel vannak készülve az információs üzenetek minőségének és hitelességének felismerésére, az információmanipulálás mechanizmusainak kritikus

értelmezésére, valamint a demokratikus folyamatokban való tudatos részvételre. Ezek a kompetenciák lehetővé teszik az egyének számára, hogy kritikusan értékeljék a médiatartalmakat, és aktívan részt vegyenek a kommunikációban és a nyilvános vitában (Godzic, Rudzińska, Kowalewska, 2015).

A digitális technológiák fejlődése a társadalmi egyenlőtlenség új formáinak megjelenésével jár, amelyet a szakirodalom digitális kirekesztésnek nevez. Ez a probléma nem korlátozódik a technológiához való hozzáférésre, hanem magában foglalja az információk és a digitális eszközök hatékony használatának képességét is. A kutatók hangsúlyozzák, hogy a digitális kompetenciák magukban foglalják mind a technikai készségeket, mind a kritikus gondolkodás, a médiában megjelenő üzenetek értelmezése és a digitális környezetben történő tudatos tartalomalkotás képességét. Ebben az értelemben a médiaoktatás fontos eleme azoknak a közpolitikáknak is (Szyszka, Tomczyk, Kochanowicz, 2022), amelynek célja az információs egyenlőtlenségek csökkentése és a média- és digitális állampolgársági kompetenciák erősítése. E kompetenciák fejlesztése egyre fontosabbá válik a társadalom információs manipulációval szembeni ellenálló képességének kiépítését és a közéleti vita minőségének erősítését illetően (Szyszka et al., 2025).

E fejezet célja, hogy megvitassa a médiaoktatás és a digitális kompetenciák fejlesztésének fontosságát a kommunikációban bekövetkező kortárs változások kontextusában, valamint bemutassa az e területen végzett oktatási kezdeményezések tervezésének alapelveit. Különös figyelmet fordítunk a Visegrádi Csoport országaira jellemző társadalmi és oktatási feltételekre, hiszen az érintett országok hasonló átalakulási tapasztalatokkal rendelkeznek.

A tudományos szakirodalomban számos kapcsolódó fogalom található, amelyek az információs környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat írják le. Az egyik alapvető fogalom **a médiaoktatás**, amely a médiatartalmak kritikus befogadásának és tudatos létrehozásának képességét fejlesztő oktatási folyamatként értelmezhető. Ahogyan *az Encyclopaedia Britannica* rámutat, a médiaoktatás olyan oktatási feltételek megteremtését jelenti, amelyek lehetővé teszik a médiaszövegek elemzésére, értelmezésére és létrehozására való képesség fejlesztését.

Ehhez kapcsolódó fogalom **a médiatudatosság**, amely a médiához való hozzáférés, annak tartalmi elemzése és értékelése, valamint saját üzenetek létrehozása képességeinek összességét jelenti. Az európai intézmények és az UNESCO által elfogadott meghatározás szerint *a médiatudatosság* magában foglalja az információkhoz való hozzáférés, az üzenetek

kritikus elemzése és a különböző médiumok használatával történő kommunikáció képességét (EAVI).

A digitális kompetenciák viszont a digitális technológiák hatékony és felelősségteljes használatára utalnak, ideértve az információk keresését, értékelését, valamint a tartalom létrehozását és terjesztését hálózati környezetben. Ezeket a megközelítéseket integrálva az UNESCO a **média- és információs műveltség** fogalmát népszerűsíti, amely magában foglalja az információkhoz és médiatermékekhez való hozzáférés, azok elemzése, kritikus értékelése, értelmezése és létrehozása képességét. E koncepciók közös eleme az a meggyőződés, hogy a mai információs társadalomban való működéshez nemcsak a technológiához való hozzáférésre van szükség, hanem mindenekelőtt arra a képességre, hogy kritikusan reflektáljunk a médiában megjelenő üzenetekre, és tudatosan vegyünk részt a kommunikációs folyamatokban. Ezért a médiaoktatás a kortárs állampolgári és digitális oktatás egyik kulcsfontosságú területe.

2. A médiaoktatás a kortárs kommunikációs változások kontextusában

2.1. A médiakörnyezet átalakulása: a kommunikáció digitalizációja, platformizációja és algoritmizálódása

A mai kommunikációs környezet dinamikus változásokon megy keresztül, amelyek a digitális technológiák fejlődésével, a társadalmak és intézmények mediatizálódásával, valamint a média konvergenciájával függnek össze. A kommunikáció digitalizációja egy integrált kommunikációs rendszer kialakulásához vezet, amelyben a hagyományos és a digitális médiumok közötti határok fokozatosan elmosódnak. Az információ terjesztése és forgalmazása egy többcsatornás és hálózatba szervezett kommunikációs ökoszisztémában történik, amelyben a felhasználók egyszerre a tartalom befogadói, alkotói és terjesztői. A szakirodalom szerint ez a folyamat egy speciális kommunikációs modell kialakulásához vezet – egy participatív kultúrához, amelyben a felhasználók aktívan részt vesznek a médiatartalmak létrehozásában és az információk forgalmazásában.

A médiakörnyezet átalakulása a nyilvános kommunikáció platformizálódásának folyamatához is kapcsolódik. A digitális platformok – különösen a közösségi média – az információterjesztés fő csatornájává és a társadalmi interakció terévé váltak. A nyilvános kommunikációt egyre inkább a globális internetes platformokhoz tartozó technológiai infrastruktúrák szervezik. Ugyanakkor ezek a folyamatok a felhasználókhoz eljuttatott tartalmakat szűrő és kiválasztó algoritmusok szerepének növekedésével járnak. Az üzenetek

algoritmikus személyre szabása azt jelenti, hogy a felhasználók a korábbi viselkedésükhöz és kommunikációs preferenciáikhoz igazított információkat kapnak.

Ez a jelenség, amelyet **a kommunikáció algoritmizálódásának** neveznek, lényegében azt jelenti, hogy a digitális környezetben nem konkrét személyek, hanem algoritmusok határozzák meg az egyes tartalmak láthatóságát. A kutatások azt mutatják, hogy az ajánló algoritmusok növelik bizonyos politikai vagy információs üzenetek láthatóságát, ezáltal befolyásolva a felhasználók információfogyasztási szokásait.

Tágabb perspektívában ez a folyamat a kommunikációtudományokban **mediatizációnak** nevezett jelenség része, melynek részeként a média logikája fokozatosan behatol a társadalmi élet különböző területeibe – a politikába, a kultúrába, a gazdaságba és az oktatásba. Ennek eredményeként a társadalmi intézmények egyre inkább a médiakörnyezet követelményeihez igazítják kommunikációs tevékenységüket.

A médiaoktatás kontextusában a kommunikációs környezet ilyen széles körű és jelentős átalakulása szükségessé teszi a médiatudatosság hagyományos értelmezésének újradefiniálását. Ahogy David Buckingham hangsúlyozza, ezeket a kompetenciákat nem csupán technikai készségek összességeként kell értelmezni, hanem a tartalom kritikus elemzésére és a média társadalmi és gazdasági kontextusa megértésére irányuló képességként (Buckingham, 2015).

2.2. A közösségi média szerepe a tudás és a vélemény alakításában

A kortárs kommunikációs rendszer egyik legjellemzőbb vonása a közösségi média növekvő szerepe, amely számos társadalmi csoport számára az elsődleges információforrás. Az Instagram, a TikTok, a Facebook, az X és a YouTube platformok ma már egyszerre szolgálnak az interperszonális kommunikáció csatornáiként és a nyilvános információk terjesztésének tereiként.

A decentralizált kommunikációs rendszerben a közösségi média lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy soha nem látott mértékben hozzanak létre és terjesszenek tartalmakat. Ebben a modellben a felhasználók nemcsak az üzenetek címzettjei, hanem azok előállítói és terjesztői is lesznek. Ezt a jelenséget a szakirodalomban **felhasználó által generált tartalomnak** (UGC) nevezik. Renee Hobbs (2024) hangsúlyozza, hogy a digitális környezetben a médiatudatosság magában foglalja a különböző médiumokban megjelenő üzenetekhez való hozzáférés, azok elemzése, értékelése és létrehozása képességét, ami lehetővé teszi a társadalmi és demokratikus életben való aktív részvételt. Ugyanakkor Sonia Livingstone rámutat, hogy a mai információs környezetet az információk hatalmas túltermelése és a médiában megjelenő üzenetek egyre növekvő komplexitása jellemzi. Ilyen körülmények között

a médiatudatosság a társadalmi életben való részvétel előfeltételévé válik, mivel lehetővé teszi az egyének számára, hogy a sokféle forrásból érkező üzeneteket kiválasszák és értelmezzék.

A közép-európai országokban, csakúgy mint a világ más részein, a közösségi média fontos szerepet játszik a közvélemény alakításában. A médiarendszerek 1989 utáni átalakulása és a digitális technológiák gyors fejlődése olyan sokszínű információs környezetek kialakulásához vezetett, amelyekben a digitális média egyre inkább alternatív vagy elsődleges információforrásként szolgál a hagyományos médiaintézmények mellett. Ennek eredményeként a közösségi média szerepe nem becsülhető túl; ma már ez az egyik fő csatorna a politikai és társadalmi tartalmak terjesztésében.

2.3. Információs fenyegetések: dezinformáció, manipuláció és polarizáció

A digitális kommunikációs platformok fejlődése új információs fenyegetések megjelenésével jár együtt. Az egyik leggyakrabban elemzett jelenség **a dezinformáció**, azaz hamis vagy félrevezető információknak a közvélemény befolyásolása céljából történő szándékos terjesztése.

A digitális környezetben a dezinformáció automatikusan terjeszthető botok és más informatikai eszközök segítségével. Ez a jelenség, amelyet számítógépes propagandának neveznek, algoritmusok, automatizálás és adatelemzés felhasználásával manipulálja a közvéleményt a közösségi hálózatokon.

Egy másik jelentős probléma a **szűrőbuborék**-jelenség. A tartalmak digitális platformok általi személyre szabása miatt a felhasználók gyakrabban találkoznak olyan információkkal, amelyek összhangban állnak korábbi nézeteikkel és preferenciáikkal. A kutatások azt mutatják, hogy az üzenetek ilyen algoritmikus és társadalmi szűrése jelentősen csökkenti az információforrások sokszínűségét és fokozza a közvélemény polarizálódását.

A szakirodalom azt is hangsúlyozza, hogy a mai információs környezet elősegíti a nem ellenőrzött információk gyors terjedését. Az információk közösségi hálózatokon való terjedésének gyors sebessége következtében a hamis tartalom, mivel érzelmeket vagy kíváncsiságot kelt, sokkal szélesebb közönséget érhet el, mint a megbízható információk - még mielőtt ellenőrzésre kerülne. Ennek eredményeként az internethasználók egy tudás- és információáradattal jellemezhető környezetben működnek, amelyet **„infodémiának”** neveznek, és amelyben a valós és a hamis információk nagy sebességgel terjednek és széles közönséghez jutnak el.

2.4. A médiatudatosság szükségessége

Ezekkel a változásokkal szemben a médiaoktatás az egyik legfontosabb eszköz, mely alkalmas az állampolgárok felkészítésére a digitális környezetben való működésre. Ez különösen fontos a V4-országokban, ahol növekszik a politikai feszültség, polarizálódik a közbeszéd, aktívak a populista csoportok, és intenzív a dezinformáció jelenléte a digitális térben.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy *a médiatudatosságot* elsősorban mint a média kritikus megértésének és az üzenetek társadalmi, politikai és gazdasági kontextusban való értelmezésének képességére irányuló fejlesztési folyamatot kell értelmezni. A médiaoktatásnak magában kell foglalnia mind az analitikai készségek, mind a médiatartalom létrehozásával és a digitális kommunikációban való tudatos részvétellel kapcsolatos gyakorlati készségek fejlesztését. Ebben az értelemben ez egy szélesebb folyamat része, amelynek célja az állampolgárok felkészítése a kortárs társadalomban való aktív részvételre.

A médiaoktatás nemcsak a formális rendszerben (iskolákban és egyetemeken), hanem a nem formális és informális oktatás területén is megvalósul. Gyakran nem kormányzati szervezetek (NGO-k) is támogatják, és a digitális kompetenciák fejlesztését integrációs, hobbi és társadalmi projektekbe építik be. Ennek eredményeként a médiaoktatás a modern állampolgári oktatás egyik pillérévé válik. Fő feladata, hogy felkészítse az egyéneket az őket elérő médiatartalmak kritikus elemzésére, valamint a demokratikus életben való felelősségteljes és tudatos részvételre.

3. A média- és digitális kompetenciák mint a kulturális és állampolgári tőke részei

3.1. A médiakompetenciák meghatározásai és modelljei

Az információs társadalom fejlődése és a társadalmi kommunikáció folyamatos digitalizációja a médiakörnyezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciák fontosságának növekedéséhez vezetett. A témával foglalkozó szakirodalomban a médiakompetenciákat olyan ismeretek, készségek és attitűdök összességeként értelmezik, amelyek lehetővé teszik a média tudatos használatát, az üzenetek kritikus elemzését és a kommunikációs folyamatokban való aktív részvételt.

Az egyik legbefolyásosabb koncepciót David Buckingham dolgozta ki, aki a médiaismeretet a médiamegüzenetek társadalmi, kulturális és gazdasági körülményeinek megértésére, elemzésére és létrehozására való képességként határozza meg. Véleménye szerint

a médiaoktatás nemcsak a technikai készségek fejlesztéséről szól, hanem elsősorban a média társadalomban és annak különböző kontextusaiban való működésének kritikus megértésének kialakításáról (Buckingham, 2003).

Hasonló megközelítést képvisel Sonia Livingstone, aki rámutat, hogy a médiatudatosság magában foglalja az információkhoz való hozzáférésre, azok elemzésére és értékelésére, valamint üzenetek különböző kommunikációs formákban történő létrehozására vonatkozó képességet. A médiatudatosság ezért az információs társadalomban való aktív részvétel előfeltétele és az állampolgári kompetencia fejlesztésének alapja (Livingstone, 2004).

Renee Hobbs is jelentősen hozzájárult a médiatudatosság fogalmának kidolgozásához, amikor egy öt kulcskompetenciából álló modellt javasolt, mely magában foglalja az információkhoz való hozzáférésre, az üzenetek elemzésére, az üzenetek értékelésére, a saját tartalom létrehozására és a médiakommunikáció társadalmi következményeinek felismerésére való képességet (Hobbs, 2010). Ez a modell hangsúlyozza a részvétel fontosságát: a felhasználók aktív részvételét a kommunikációs környezetben, valamint a kreativitás és a kritikus gondolkodás jelentőségét.

Az európai oktatáspolitika kontextusában az Európai Bizottság által támogatott **DigComp** modell is fontos referenciapont. Ebben a megközelítésben a digitális kompetenciák öt fő területet fednek le, ezek az információkeresés és -kezelés, a kommunikáció és együttműködés a digitális környezetben, a digitális tartalom létrehozása, a digitális biztonság és védelem, valamint a technológiai problémamegoldás (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2022).

A média- és digitális kompetenciák többdimenziósak, kognitív és gyakorlati elemeket egyaránt magukban foglalnak. Ugyanakkor a szakirodalom hangsúlyozza, hogy ezek a kompetenciák **kulturális tőkének** tekinthetők, mivel a médiával kapcsolatos ismeretekhez és készségekhez való hozzáférés befolyásolja az egyének társadalmi és közéletben való részvételének lehetőségeit (Grenfell, 2009).

3.2. A média- és digitális írástudás kulcsfontosságú elemei

A médiában megjelenő üzenetek kritikai elemzése

A médiatudatosság egyik alapvető eleme a médiamegjelenések kritikus elemzésének képessége. Ez magában foglalja a küldő szándékainak felismerését, a használt kommunikációs stratégiák azonosítását és a társadalmi és politikai üzenet kontextusának értelmezését . David Buckingham rámutat, hogy a média kritikai elemzésének ki kell terjednie a médiaszövegek négy alapvető aspektusának reflexiójára: a gyártási folyamatra, a kommunikáció nyelvére, a valóság ábrázolására és a közönségre (Buckingham, 2003). Ezen elemek elemzése lehetővé

teszi a közönség számára, hogy megértsék, hogyan alakítja a média a társadalmi valóság képét, és milyen érdekek állhatnak konkrét médiaszövegek mögött. A digitális média és a közösségi platformok által dominált kortárs kommunikációs környezet növeli az analitikai készségek fontosságát. Az információtúlterhelés és a zaj körülményei között a felhasználóknak önállóan kell kiválasztaniuk és értelmezniük az üzenetek tartalmát.

Az információk hitelességének értékelése

A médiatudatosság második kulcsfontosságú eleme az információk hitelességének értékelésére való képesség. Ez a készség magában foglalja az információforrások felismerését, hitelességük elemzését és az általuk közvetített tartalom ellenőrzését. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a közösségi média fejlődése az információforrások számának jelentős növekedéséhez vezetett, ami megnehezíti a közönség számára azok megbízhatóságának értékelését. Ilyen körülmények között az információk ellenőrzésével kapcsolatos készségek – **az** úgynevezett **információs műveltség** – a médiaoktatás egyik kulcsfontosságú elemévé válnak (Livingstone, 2004). Renee Hobbs rámutat, hogy a médiaoktatásnak meg kell tanítania a felhasználókat arra, hogy alapvető kérdéseket tegyenek fel a médiában megjelenő üzenetekkel kapcsolatban, például: -ki az üzenet szerzője? -milyen kommunikációs célokat követ a küldő? és -milyen meggyőzési technikákat alkalmaztak? (Hobbs, 2010). Az ilyen reflexiók lehetővé teszik, hogy csökkentsük az információmanipuláció és a dezinformáció iránti fogékonyságunkat.

Tartalomkészítés és -terjesztés

A mai kommunikációs környezetet a felhasználóknak a médiatartalom alkotóiként/társszerzőiként betöltött egyre növekvő szerepe jellemzi, a digitális platformok pedig lehetővé teszik a tartalom és a minták (sémák) globális terjesztését. Henry Jenkins ezt a jelenséget **részvételi kultúraként** írta le, amelyben a felhasználók aktívan részt vesznek a tartalom létrehozásában és terjesztésében (Jenkins, 2006). Egy ilyen modellben a médiatudatosság nemcsak a dekódolást, hanem a média kreatív használatának képességét is magában foglalja. A digitális tartalom létrehozásának képessége a polgári kompetencia fejlesztése szempontjából is fontos, mivel lehetővé teszi az egyének számára, hogy részt vegyenek a nyilvános vitában és saját véleményüket széles körű médiaterületen mutassák be.

Digitális biztonság és kommunikációs etika

A digitális kompetencia fontos eleme az információs technológia biztonságos és felelősségteljes használatának képessége is. A DigComp modellben a biztonság területe többek között magában foglalja a személyes adatok védelmét, az online biztonságot és a saját digitális identitás tudatos kezelését (Ferrari, 2013). Ugyanakkor a digitális kompetenciák magukban foglalják a kommunikációs etika elemeit is, mint például a közzétett tartalomért való felelősség,

a szerzői jogok tiszteletben tartása és a gyűlöletkeltő beszéd ellensúlyozása. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy az etikai elvek betartása elengedhetetlen a digitális környezetben folyó nyilvános vita minőségének fenntartásához.

3.3. A digitális kompetenciák mint a társadalmi és polgári részvétel eleme

A mai demokratikus társadalmak digitális környezetben működnek, ahol az online média kulcsszerepet játszik a közvélemény alakításában és a társadalmi tevékenységek mozgósításában. Ezért a média- és digitális írástudást a polgári tőke fontos elemének tekintik. Sonia Livingstone hangsúlyozza, hogy a médiatudás lehetővé teszi az egyének számára, hogy aktívan részt vegyenek a társadalmi életben az információkhoz való hozzáférés, a nyilvános vitákban való részvétel és saját kommunikációjuk létrehozása révén (Livingstone, 2004). Renee Hobbs viszont rámutat, hogy a médiatudatosság fejlesztése erősíti a polgárok képességét a közszférában megjelenő információk kritikus reflektálására, ami a demokratikus folyamatokban való tudatos részvétel előfeltétele (Hobbs, 2010). Ebben az értelemben a médiatudatosság a kulturális és polgári tőke fontos elemének tekinthető, amely lehetővé teszi az egyének számára, hogy nemcsak hatékonyan használják az információs technológiát, hanem aktívan részt vegyenek a társadalmi és politikai folyamatokban is.

4. A médiaoktatás mint oktatási folyamat

4.1. A médiaoktatás céljai a digitális társadalomban

A médiaoktatás a kortárs oktatási rendszerek „puzzle” egyik kulcsfontosságú eleme, amelynek feladata, hogy felkészítse a polgárokat a komplex kommunikációs környezetben való működésre. Az intenzív információáramlás, a digitális platformok fejlődése és a hálózati kommunikáció növekvő szerepe által jellemzett digitális társadalomban a médiaoktatás nemcsak a tanítás egyik területe, hanem az oktatási és polgári politika fontos eleme is. fő célja a médiumok tudatos, kritikus és felelősségteljes használatát, valamint a kommunikációs kultúrában való aktív részvételt lehetővé tevő kompetenciák fejlesztésének támogatása.

A témával kapcsolatos szakirodalom hangsúlyozza, hogy a médiaoktatás célkitűzéseit a kortárs információs környezet strukturális változásainak kontextusában lehet megvizsgálni. Ahogy W. James Potter (2018) megjegyzi, a digitális technológiák fejlődése olyan helyzetet teremtett, amelyben az egyének naponta hatalmas mennyiségű médiamegjelenéssel szembesülnek, amelyeket ki kell választani, értelmezni és hitelességüket értékelni kell. A médiaoktatás egyik alapvető célja ezért az, hogy fejlessze az egyén képességét saját információs környezetének tudatos kezelésére. Potter a médiatudatosságot olyan kognitív struktúrák

összességeként definiálja, amelyek lehetővé teszik a közönség számára a különböző médiaforrásokból származó információk elemzését, értékelését és felhasználását (Potter, 2018).

A média és a demokrácia közötti kapcsolatot vizsgáló kutatások szintén jelentősen hozzájárultak a médiaoktatási célok koncepciójának kidolgozásához. Robert A. Hackett és Yuezhi Zhao (2005) szerint a médiaoktatásnak elő kell mozdítania az állampolgári kompetenciák fejlesztését, amelyek lehetővé teszik a közéletben való aktív részvételt és a médiarendszerek működésének kritikus értékelését. A szerzők rámutatnak, hogy a médiaoktatás egyik fő feladata a médiatulajdonosi struktúrák, az információtermelési mechanizmusok, valamint a média, a politika és a gazdaság közötti kapcsolatok tudatosítása.

H*ason*ló értelmezést ad Douglas Kellner (2004) is, aki a kritikus médiatudatosság koncepciójában hangsúlyozza a médiamegjelenések ideológiai és kulturális dimenzióinak elemzésének fontosságát. Kellner szerint a médiaoktatás célja nem csupán a digitális eszközök használatával kapcsolatos technikai készségek fejlesztése, hanem mindenekelőtt a médiában jelen lévő hatalmi viszonyok, sztereotípiák és ideológiai narratívák felismerésének képességének kialakítása. A médiaoktatásnak ezért támogatnia kell a valóság médiában való ábrázolásának, valamint a média társadalmi és politikai folyamatokban betöltött szerepének kritikus reflektálását.

A médiaoktatás másik fontos területe a médiatartalom létrehozásával kapcsolatos kompetenciák fejlesztése. Henry Jenkins koncepciója (2006) szerint a kortárs médiakultúra részvételi jellegű, ami azt jelenti, hogy a médiahasználók egyre inkább mind a tartalom fogyasztói, mind pedig alkotói szerepét töltik be. A kutatók rámutatnak, hogy a médiaoktatásnek fel kell készítenie az egyéneket arra, hogy aktívan részt vegyenek ebben a kultúrában azáltal, hogy fejleszti az együttműködési, multimédiás alkotói és online kommunikációs közösségekben való részvételi készségeket (Robison et al. 2009). Oktatási szempontból ez az analitikus és kreatív készségek ötvözését jelenti.

A médiaoktatás kortárs koncepciói szintén hangsúlyozzák az információs műveltség fontosságát, amely magában foglalja az információk keresésének, kiválasztásának és értékelésének képességét. Carol C. Kuhlthau (2010) szerint az információs műveltség fejlesztése előfeltétele a tudásalapú környezetben való hatékony működésnek. A szerző rámutat, hogy az információs társadalomban a tanulási folyamat nem csak a tartalom elsajátításáról szól, hanem mindenekelőtt az információk önálló keresésének és értelmezésének képességéről.

A médiaoktatás fontos célja a digitális környezetben való felelősségteljes magatartás kialakítása is, ideértve a biztonság, a magánélet védelme, az illem és a kommunikációs etika

kérdéseit. A digitális kultúrával kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy a médiahasználók egyre gyakrabban szembesülnek az adatmegosztással, digitális identitásuk védelmével és a közzétett tartalomért való felelősséggel kapcsolatos dilemmákkal (Boyd, 2015). Ebben az összefüggésben a médiaoktatásnak támogatnia kell a kommunikációs technológiák felelősségteljes és etikus használatával kapcsolatos kompetenciák fejlesztését.

Végül a szakirodalom hangsúlyozza, hogy a médiaoktatás fontos szerepet játszik olyan jelenségek ellensúlyozásában, mint a dezinformáció, a manipuláció és az információs propaganda. Claire Wardle és Hossein Derakhshan (2017) rámutatnak, hogy a komplex információs ökoszisztéma korában a hamis vagy manipuláló tartalmak felismerésére irányuló kompetenciák fejlesztése az egyik kulcsfontosságú eleme a társadalom információs fenyegetésekkel szembeni ellenálló képességének kiépítésének.

Összefoglalva, a digitális társadalomban a médiaoktatás célkitűzései több egymást kiegészítő dimenzióban is megvizsgálhatók. Ezek közé tartozik a médiamegoldások kritikus értelmezését lehetővé tevő analitikai készségek fejlesztése, a közéletben való részvételt elősegítő polgári kompetenciák kialakítása, a médiatartalom-előállításhoz kapcsolódó kreatív készségek fejlesztése, valamint a kommunikációs technológiák iránti felelősségteljes hozzáállás kialakítása. A médiaoktatásnak ezért ötvöznie kell a kulturális, társadalmi és technológiai perspektívákat, megteremtve ezzel a tájékozott részvétel alapját.

4.2. Oktatási stratégiák és módszerek a médiaoktatásben

A médiaoktatás céljainak megvalósítása olyan megfelelő oktatási módszerek alkalmazását igényli, amelyek lehetővé teszik mind az analitikus, mind a gyakorlati/technikai kompetenciák fejlesztését ( ). A témával kapcsolatos szakirodalom hangsúlyozza, hogy a hatékony médiaoktatásnak aktív tanulási módszereken kell alapulnia, amelyek bevonják a diákokat a médiatartalmak elemzésének és létrehozásának folyamatába.

David Buckingham rámutat, hogy ennek a folyamatnak az egyik legfontosabb eleme a médiamegüzenetek konkrét példáinak elemzése. Valódi anyagokkal – például újságcikkekkel, televíziós műsorokkal vagy a közösségi médiában közzétett tartalmakkal – dolgozva a diákok fejleszthetik az üzenetek értelmezésének és az azokban alkalmazott kommunikációs stratégiák felismerésének képességét (Buckingham, 2003).

A tanítási gyakorlatban gyakran alkalmazzák **a kritikai médiaelemzés** módszerét is, amely többek között a médiaszöveg szerzőségével, céljával és kontextusával kapcsolatos kérdések feltevését jelenti. Hobbs egy sor alapvető kérdést javasol, például: ki az üzenet szerzője, milyen technikákat alkalmaztak a közönség figyelmének felkeltésére, és milyen értékeket, nézőpontokat vagy perspektívákat mutat be az üzenet (Hobbs, 2010).

A projektalapú módszerek és a saját tartalom létrehozásával járó gyakorlati feladatok szintén fontos szerepet játszanak a médiaoktatásban. A médiatermelési folyamatban való részvétel elősegíti a kommunikációs, együttműködési és kritikai gondolkodási készségek fejlődését (Jenkins, 2006). A projektalapú módszerek lehetővé teszik a diákok számára, hogy tapasztalatot szerezzenek a kommunikációs tevékenységek tervezésében és megvalósításában, valamint hogy reflektáljanak a digitális környezetben történő tartalomközzétételhez kapcsolódó felelősségre.

4.3. A tanárok és az oktatási intézmények szerepe

A tanárok és az oktatási intézmények különleges szerepet játszanak a médiaoktatás folyamatában, mivel ők felelősek a tanítási folyamat megszervezéséért és a megfelelő tanítási módszerek kiválasztásáért. Sonia Livingstone rámutat, hogy a tanár elsősorban a tanulási folyamat moderátoraként működik, támogatva a diákokat a kritikus információelemzési készségek fejlesztésében és a kommunikáció működésének reflektálásában (Livingstone, 2004). Ebben a modellben a tanár inkább egy útmutató, aki segít a diákoknak eligazodni a komplex információs környezetben, mintsem pusztán a tudás átadása.

A szakirodalom rámutat a médiaoktatási programok megvalósításában az iskolák, társadalmi szervezetek és közintézmények közötti együttműködés fontosságára is. Az ilyen programokat gyakran oktatási projektek, műhelyek vagy társadalmi kampányok formájában valósítják meg, amelyek célja a médiatudatosság fejlesztése a különböző társadalmi csoportokban.

A közép-európai országokban, beleértve a visegráfi csoport országait is, a médiaoktatás fokozatosan fejlődik a nem kormányzati szervezetek és közintézmények által végzett oktatási programok és tevékenységek részeként. A kutatások azt mutatják, hogy ebben a régióban egyre növekszik a tudatosság a médiatudatosság fontosságáról a közéleti vita minőségének és a társadalom dezinformációval szembeni ellenálló képességének szempontjából, ugyanakkor a médiaoktatás játszhat jelentős szerepet a társadalmak információmanipulációval szembeni ellenálló képességének kiépítésében és a polgári kompetenciák erősítésében (Bajomi-Lázár, 2018).

4.4. Formális, nem formális és informális oktatás

A kortárs médiaoktatás különböző kontextusokban és dimenziókban valósul meg, lefedve mind az iskolarendszert, mind az azon kívüli tevékenységeket.

A formális oktatás magában foglalja az iskolákban és egyetemeken megvalósított tanterveket, ahol a médiatudatosságot meghatározott tantárgyak vagy tanítási modulok keretében fejlesztik.

Sok európai országban a médiaoktatás beépül a humán tárgyak, például az anyanyelv, a társadalomismeret és az állampolgári ismeretek oktatásába.

A nem formális oktatás viszont a társadalmi/nem kormányzati szervezetek, kulturális intézmények és közmédia által végzett tevékenységeket foglalja magában. Az ilyen típusú programok gyakran projektek, műhelyek, képzések vagy oktatási kampányok formájában valósulnak meg, amelyek célja a különböző társadalmi csoportok médiatudatosságának fejlesztése.

A harmadik terület **az informális oktatás**, amely a mindennapi médiahasználat és a digitális környezetben zajló társadalmi interakciók során valósul meg. A digitális kultúrában való részvétel elősegíti a kommunikációval, az együttműködéssel és a médiatartalom-alkotással kapcsolatos kompetenciák spontán fejlődését (Jenkins, 2006).

5. Oktatási kezdeményezések és projektek kidolgozása a médiatudatosság területén

5.1. Az oktatási projektek fontossága a médiakompetenciák fejlesztésében

Manapság a médiaoktatás egyre inkább olyan projektek formájában valósul meg, amelyek ötvözik az elméleti ismereteket a kommunikációs és digitális kompetenciák gyakorlati fejlesztésével. A projektalapú módszerek lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy elemezzék a médi umait, önállóan hozzanak létre tartalmakat, csapatokban dolgozzanak és reflektív módon értékeljék saját kommunikációs tevékenységeiket.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy az oktatási projektek elősegítik a kritikai és polgári kompetenciák fejlesztését, mert bevonják a résztvevőket a kreatív folyamatba, lehetővé teszik a kreatív együttműködést és ösztönzik a média társadalmi életben betöltött szerepének reflektálását. A médiatartalom „előállításának" folyamatában való aktív részvétel az egyik leghatékonyabb módja a médiatudatosság fejlesztésének, mivel lehetővé teszi a média működésének mechanizmusainak „belülről" történő megértését (Hobbs, 2010).

Hasonló álláspontot képvisel David Buckingham, aki hangsúlyozza, hogy a médiaoktatásnek ötvöznie kell a kritikai elemzést a médiatartalmak létrehozásának gyakorlati tapasztalataival. Ebben a megközelítésben *a* cselekvésen keresztül *történő* tanulás fontos eleme a kommunikációs és digitális kompetenciák fejlesztésének folyamatának (Buckingham, 2003).

A médiaoktatás kontextusában az oktatási projektek ezért több fontos funkciót is betöltenek:

- lehetővé teszik az analitikus és kreatív kompetenciák fejlesztését,
- elősegítik a csoporton belüli együttműködést és kommunikációt,
- megerősítik a közzétett tartalomért való felelősségre való reflektálást,
- felkészítik a résztvevőket a digitális kultúrában való aktív részvételre.

5.2. A médiaoktatásben alkalmazott oktatási projektek modelljei

Az oktatási gyakorlatban legalább néhány alapvető oktatási projektmodell különböztethető meg, amelyeket a médiatudatosság fejlesztésében alkalmaznak.

Analitikus projektmodell

Az ilyen típusú projektek a médiamegjelenések kritikai elemzésére összpontosítanak. A projekt résztvevői kiválasztott médiatartalmakat – például sajtócikkeket, televíziós anyagokat vagy közösségi médiában megjelent bejegyzéseket – elemznek azok szerkezetét, a valóság ábrázolásának módját, bizonyos jellemzők (pl. emberek, leírások, nemi identitás, interkulturális különbségek stb.

Az ilyen típusú projektek gyakran használnak a médiaoktatási szakirodalomban javasolt analitikus kérdéseket, többek között:

- ki az üzenet szerzője és mi a célja,
- milyen kommunikációs technikákat alkalmaztak,
- milyen értékek és nézőpontok jelennek meg,
- milyen információkat hagytak ki vagy mutattak be szelektíven.
- mely szereplők jelennek meg és hogyan vannak bemutatva, milyen tulajdonságaik vannak

Ez a modell elsősorban a kritikus médiaelemzéshez és az információk hitelességének értékeléséhez kapcsolódó készségeket fejleszti.

Produkciós projektmodell

A produkciós projektek a projekt résztvevőinek eredeti médiatartalom létrehozását jelentik. Különböző formákat ölthetnek, például:

- podcast vagy videóanyag készítése egy adott témáról,
- blog vagy weboldal létrehozása,
- információs kampány kidolgozása a közösségi médiában,
- jelentés, pl. multimédiás jelentés készítése.

A médiatermelési folyamatban való részvétel elősegíti a kommunikációs készségek, a csapatmunka és a kreativitás fejlődését. A produkciós projektek lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy jobban megértsék a médiatartalmak létrehozásának folyamatát, valamint az azzal járó technológiai és szervezési korlátokat.

Polgári projektmodell

A harmadik modell a polgári projektek, amelyek célja a média felhasználása a résztvevők társadalmi vagy polgári tevékenységekbe való bevonására.

Ilyen projektek példái:

- különféle témákkal kapcsolatos társadalmi kampányok, pl. a dezinformáció ellensúlyozása,

- társadalmi reklámok készítése, beleértve a kommunikációs stratégia kidolgozásának és fejlesztésének szükségességét,
- helyi társadalmi problémákat dokumentáló projektek,
- a digitális média felelősségteljes használatát előmozdító tevékenységek.

A polgári projektek a nyilvános kommunikációval és a társadalmi vitában való részvétellel kapcsolatos készségeket fejlesztik, lehetővé téve a fiatalok számára, hogy véleményt nyilvánítsanak a számukra fontos kérdésekben.

5.3. Oktatási projektek létrehozásának szakaszai

Az oktatási projektek hatékonysága nagyban függ a megvalósítási folyamat megfelelő tervezésétől. A szakirodalom több alapvető szakaszt jelöl meg az ilyen kezdeményezések tervezésében.

Az oktatási igények felmérése

Az első szakasz a célcsoport oktatási igényeinek azonosítása. Ebben a szakaszban a következőket kell figyelembe venni:

- a résztvevők médiatudatosságának szintje,
- a digitális média használatában szerzett tapasztalataik,
- a potenciális információs fenyegetések, amelyekkel szembesülnek.

A diagnózis közös megbeszélés, rövid kérdőívek, interjúk vagy diagnosztikai műhelyek alapján készíthető el.

Gyakorlati tipp:

A médiaoktatási projektekben érdemes egy egyszerű gyakorlattal kezdeni, amely a résztvevők által használt információforrások elemzéséből áll. Ez lehetővé teszi az információszerzési szokásaik és az oktatási támogatásra szoruló potenciális területek azonosítását.

Az oktatási célok meghatározása

A diagnózis alapján megfogalmazhatók a projekt céljai. Ezeknek a céloknak a projekt során elsajátított ismeretekre és konkrét készségekre egyaránt vonatkoznia kell.

A médiaoktatási projekt céljainak példái lehetnek:

- az információk ellenőrzésének képességének fejlesztése,
- a közösségi média algoritmusainak működésének megismerése,
- digitális tartalomkészítési készségek fejlesztése,
- a meggyőzés, a dezinformáció vagy a propaganda mechanizmusainak megismerése a médiában.

Gyakorlati tipp:

Érdemes a projekt céljait operatív módon megfogalmazni, pl. „a résztvevő képes három módszert azonosítani az interneten található információk ellenőrzésére”.

Oktatási tevékenységek tervezése

Ebben a szakaszban konkrét oktatási tevékenységeket terveznek, például műhelymunkákat, elemző gyakorlatokat vagy projektfeladatokat.

A médiaoktatásben különösen hatékonyak az aktivizáló módszerek, többek között:

- a dezinformáció példáinak elemzése,
- szerkesztői folyamatok szimulációja,
- saját médiatartalom létrehozása.

A projekt megvalósítása

A megvalósítási szakaszban oktatási órákat tartanak és koordinálják a résztvevők munkáját. Fontos elem a csapatmunka támogatása és a résztvevők ösztönzése saját kommunikációs tapasztalataik reflektálására.

Gyakorlati tipp:

Jó megoldás a kis csapatokban végzett projektmunka elemeinek beépítése, amely elősegíti a kommunikációs és szervezési készségek fejlődését.

5.4. Jó gyakorlatok a médiaoktatási projektekben

Az Európában megvalósított oktatási projektek tapasztalatai alapján több olyan elv is azonosítható, amelyek elősegítik a médiaoktatási kezdeményezések hatékonyságát:

1. **az elemzés és a gyakorlat ötvözése** – a projekteknek magukban kell foglalniuk mind a médiában megjelenő üzenetek elemzését, mind pedig eredeti tartalom létrehozását;
2. **a résztvevők tapasztalataira való hivatkozás** – az elemzésnek a résztvevők mindennapi életében előforduló és számukra fontos tartalmakra kell összpontosítania;
3. **projektalapú módszerek alkalmazása** – a csapatmunka elősegíti a kommunikációs készségek fejlődését;
4. **a kommunikációs etika átgondolása** – a projekt fontos eleme a közzétett tartalomért való felelősségről szóló vita;
5. **szisztematikus értékelés** – ez lehetővé teszi a projektek javítását és a résztvevők igényeihez való igazítását.

A kritikai elemzés, a kreatív tartalomgyártás és a média társadalmi jelentőségének reflektálása elemeinek ötvözésével a projektek nemcsak érdekesebbé válnak a résztvevők számára és lehetővé teszik számukra, hogy valóban bekapcsolódjanak, hanem hatékony eszközzé is válnak arra, hogy felkészítsék őket a mai információs társadalom komplex kommunikációs környezetben való működésre.

6. Oktatási projektcélok megfogalmazása – a SMART-elv és a SWOT-elemzés

A médiaoktatás és a digitális kompetenciák területén végzett oktatási kezdeményezések tervezésének egyik legfontosabb szakasza a tevékenység céljainak pontos meghatározása és a szervezeti és társadalmi feltételek értékelése. A projektmenedzsment szakirodalom hangsúlyozza, hogy a hatékony programokhoz pontos tervezés és a megvalósításukat elősegítő tényezők, valamint a lehetséges akadályok szisztematikus elemzése egyaránt szükséges (Locke & Latham, 2002; Hobbs, 2017). A projektgyakorlatban két kiegészítő tervezési módszert alkalmaznak különösen gyakran: **a SMART elvet** és **a SWOT-elemzést**.

6.1. A SMART-elv az oktatási célok tervezésében

A SMART rövidítés egy olyan kritériumrendszert jelöl, amelynek a jól megfogalmazott oktatási projektcéloknak meg kell felelniük. Ezt a koncepciót George T. Doran (1981) javasolta a szakirodalomban, és ma is széles körben használják.

Ezen elv szerint a projektcéloknak:

Konkrétak – egyértelműen meghatározzák, hogy milyen kompetenciákat kell fejleszteni. A médiaoktatási projektekben ez például azt jelenti, hogy fejleszteni kell a médiamegoldások elemzésének, az információmanipuláció felismerésének és a források hitelességének értékelésének képességét.

Mérhetőnek kell lennie – lehetővé téve a cél elérésének mértékének értékelését. A gyakorlatban ez olyan mutatók használatát jelentheti, mint a tudásfelmérő teszt eredményei, a résztvevők által készített projektek elemzése vagy a deklarált médiakompetencia szintjének változása.

Elérhető – reális a rendelkezésre álló erőforrások, idő és a projektet végrehajtó csapat kompetenciája tekintetében.

Releváns – kapcsolódik a résztvevők tényleges oktatási igényeihez és az információs környezet jelenlegi kihívásaihoz, például a dezinformációhoz vagy a manipulációhoz a közösségi médiában.

Időhöz kötött – egyértelműen meghatározott végrehajtási időkerettel rendelkezik.

A SMART elv alkalmazása lehetővé teszi az általános oktatási célok konkrét, értékelhető eredményekké alakítását. A médiaoktatási projektekben ez lehetővé teszi a tanulási eredmények értékeléséhez megfelelő oktatási eszközök és módszerek kidolgozását is. Például egy projekt általános célja: *„kritikus hozzáállás kialakítása a digitális médiában található információkhoz”* a következőképpen alakítható át SMART célkitűzéssé: „A hathetes oktatási

program elvégzése után a résztvevők legalább 70%-a képes lesz helyesen értékelni az elemzett médiamaterialek hitelességét és azonosítani az információk ellenőrzésére szolgáló eszközöket."

6.2. SWOT-elemzés a projekttervezésben

Az oktatási projektek tervezésének másik fontos eszköze **a SWOT-elemzés**, amely lehetővé teszi a projekt megvalósítását befolyásoló belső és külső tényezők szisztematikus értékelését. Ezt a módszert széles körben alkalmazzák a stratégiai menedzsmentben, valamint a társadalmi és oktatási tervezésben (Helms & Nixon, 2010).

A SWOT rövidítés négy tényezőkategóriára utal:

- **Erősségek** – a projekt belső erőforrásai és eszközei,
- **Gyengeségek** – szervezeti vagy kompetenciai korlátok,
- **Lehetőségek** – kedvező külső feltételek,
- **Veszélyek** – a projekt megvalósítását akadályozó tényezők.

A médiaoktatási projektek kontextusában a SWOT-elemzés a következő elemeket tartalmazhatja.

Erősségek	**Gyengeségek**
A médiatudatosságot fejlesztő projektek leggyakrabban említett erősségei a következők: ● a dezinformáció és a digitális biztonság témái iránti nagy érdeklődés, ● a tanítási folyamatot támogató különféle digitális eszközök rendelkezésre állása, ● a társadalmi szervezetekkel és oktatási intézményekkel való együttműködés lehetősége, ● a médiatudatosság fontosságának növekvő tudatossága a tanárok és az állami intézmények körében.	A leggyakoribb korlátok a következők: ● a résztvevők eltérő szintű digitális kompetenciája, ● a formális oktatási rendszerben rendelkezésre álló idő korlátozottsága, ● egyes tanárok nem megfelelő felkészültsége a médiaoktatási órák megtartására, ● egységes tanterv hiánya ezen a területen.
Lehetőségek	**Veszélyek**
A médiaoktatási projektek fejlesztését elősegítő külső tényezők a következők: ● az európai intézmények növekvő érdeklődése a médiatudatosság iránt, ● az oktatási projektek finanszírozási programjainak elérhetősége, ● az oktatást támogató digitális technológiák fejlődése, ● a nyilvánosság fokozott tudatossága az információkkal kapcsolatos fenyegetésekkel kapcsolatban	A potenciális veszélyek között szerepelhetnek: ● a technológiai változások gyors üteme, ami megnehezíti az oktatási programok frissítését, ● a társadalmi polarizáció és a dezinformációval kapcsolatos viták politizálódása, ● az oktatásban résztvevők információtúlterhelése, ● az oktatási rendszer intézményi korlátai.

A SWOT-elemzés alkalmazása a projekt tervezési szakaszában lehetővé teszi a sikerét befolyásoló kulcsfontosságú tényezők azonosítását, valamint a potenciális kockázatok

minimalizálására irányuló stratégiák kidolgozását. A médiaoktatási projektekben ez az elemzés különösen hasznos a kommunikációs környezet dinamikus jellege és a technológiai változások gyors üteme miatt.

6.3. A médiaoktatási projektek értékelése

A médiaoktatási projektek tervezésének és megvalósításának fontos eleme **az eredmények szisztematikus értékelése**. Ez lehetővé teszi a célok elérésének mértékének értékelését, az erősségek és gyengeségek azonosítását, valamint a programok további fejlesztésére vonatkozó ajánlások megfogalmazását. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a hatékony értékelésnek magában kell foglalnia mind a tanulási eredmények elemzését, mind a tanítási folyamat és a program végrehajtásának intézményi kontextusának értékelését (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

A tárgyalt projektekben az értékelés különösen fontos a kommunikációs környezet dinamikus jellege és a résztvevők eltérő szintű digitális kompetenciája miatt. A gyakorlatban mind **kvantitatív módszereket**, például tudásfelméréseket és felméréseket, mind **kvalitatív módszereket**, például a résztvevők által készített projektek elemzését, az órák megfigyelését és mélyinterjúkat alkalmaznak.

Az oktatási gyakorlatban két megoldást alkalmaznak különösen gyakran, nevezetesen **Kirkpatrick négy szintű értékelési modelljét** és **a logikai modellt.**

Kirkpatrick négylépcsős értékelési modellje

A Donald Kirkpatrick (1994) által kidolgozott koncepció az egyik legszélesebb körben alkalmazott modell a képzési és oktatási programok értékelésében. Ez a modell a program hatásának többdimenziós értékelését feltételezi négy szinten:

1. **Reakció**
   Az értékelés első szintje a program résztvevőinek szubjektív értékelését érinti. Többek között elemzik az órákkal való elégedettség mértékét, a tananyagok értékelését és a megszerzett ismeretek hasznosságának megítélését.

2. **Tanulás**
   A második szint az oktatás tényleges hatásaira vonatkozik, például a tudás bővülésére vagy bizonyos kompetenciák fejlesztésére. A médiaoktatási projektekben ez magában foglalhatja például a médiamanipuláció felismerésének képességét vagy az információk ellenőrzésének képességét.

3. **Viselkedésváltozás**
   Ezen a szinten azt elemezzük, hogy a résztvevők alkalmazzák-e a megszerzett ismereteket a gyakorlatban. A médiaoktatás kontextusában ez például a közösségi média tudatosabb használatát vagy az információforrások gyakrabban történő ellenőrzését jelentheti.

4. **Társadalmi eredmények**
   Az utolsó szint a program szélesebb körű hatásait érinti, például a médiatudatosság növekedését egy adott közösségben vagy a dezinformációval szembeni nagyobb ellenállást.

Logikai modell

Az oktatási projektek tervezéséhez és értékeléséhez általánosan használt második eszköz **a logikai modell**, amely bemutatja a projekt erőforrásai, a végrehajtott tevékenységek és az elért eredmények közötti kapcsolatokat (McLaughlin & Jordan, 2015). Ez a modell általában négy alapvető elemből áll:

1. **Erőforrások (bemenetek)** – a projektben felhasznált pénzügyi erőforrások, személyzet, infrastruktúra és tananyagok.
2. **Tevékenységek** – konkrét oktatási tevékenységek, például műhelyek, tanórák, hallgatói projektek vagy tájékoztató kampányok.
3. **Közvetlen eredmények (kimenetek)** – a tevékenységek mérhető hatásai, pl. a megtartott műhelyek száma, a résztvevők száma vagy a kidolgozott oktatási anyagok száma.
4. **Hosszú távú eredmények (kimenetek)** – a résztvevők médiatudatosságának szintjében és a médiával kapcsolatos információkhoz való hozzáállásukban bekövetkezett változások.

Alkalmazása lehetővé teszi az oktatási projektek szisztematikus tervezését és a tanítási tevékenységek jobb összehangolását a kívánt oktatási eredményekkel.

7. Példák a médiaoktatási projektekre a visegrádi négyes (V4) országokban

A közép-európai médiaoktatás fejlődése az elmúlt években nagyrészt az akadémiai intézmények, nem kormányzati szervezetek és közintézmények által végrehajtott nemzetközi kezdeményezésekhez kapcsolódott. A visegrádi országokban ezek a projektek gyakran **transznacionális** jellegűek, ami a hasonló politikai átalakulási tapasztalatokból, a médiarendszerek működésében felmerülő hasonló kihívásokból és a dezinformáció problémájának növekvő jelentőségéből fakad a régióban.

A közép-európai médiaoktatási projektek elsősorban három területre koncentrálnak: a médiában megjelenő üzenetekkel kapcsolatos kritikus gondolkodás fejlesztésére, a digitális kompetenciák erősítésére és a dezinformáció ellensúlyozására. Az alábbiakban bemutatunk néhány példát a V4-országokban megvalósított programokra, amelyek illusztrálják a területen végzett oktatási tevékenységek különböző modelljeit.

7.1. Demokrácia a médiaoktatásben (DIME) projekt

A régióban megvalósuló oktatási együttműködés egyik példája **a Demokrácia a médiaoktatásben (DIME)** projekt, amelyet lengyel, cseh, szlovák és magyar partnerintézmények valósítanak meg a Nemzetközi Visegrádi Alap támogatásával. A projekt a médiaoktatási módszerek fejlesztésére és a kritikus gondolkodás képességének előmozdítására összpontosított a tanárok és oktatók körében, különös tekintettel a kritikus gondolkodásra, a *tényellenőrzés*re és olyan mechanizmusok megértésére, mint *a hamis hírek* és az információs buborékok.
A projekt keretében két alapvető oktatási eredmény született:

- egy kiadvány, amely bemutatja a médiaoktatás történetét és jelenlegi helyzetét a partnerországokban,
- egy sor tanári és oktatói workshop-forgatókönyv.

A projekt fontos eleme volt a médiaoktatás és az állampolgári oktatás közötti kapcsolat hangsúlyozása. A program szerzői rámutattak, hogy a médiatudatosság fejlesztése elősegíti a demokratikus attitűdöket és a nyilvános vitában való részvétel képességét.

7.2. A dezinformáció elleni küzdelem a közép-európai veszélyeztetett népesség körében

A V4-en belüli oktatási kezdeményezések másik példája a Transitions szervezet által lengyel, cseh, szlovák és magyar partnerekkel együttműködésben megvalósított projekt. A projekt célja a médiatudatosság fejlesztése révén a dezinformációs válság átfogó és fenntartható ellensúlyozása volt.
A projekt keretében diagnózist készítettek, részletes módszertant dolgoztak ki és több mint **200 oktatási műhelymunkát** szerveztek, amelyeken négy országból több mint 2000 ember vett részt. Az órák a következőkre összpontosítottak:

- az információk manipulálásának felismerése,
- az információforrások hitelességének elemzésére,
- a hírek ellenőrzésének gyakorlati módszerei.

Jellemző volt **a részvételi oktatási modell** alkalmazása, amelyben a résztvevők nem csupán a tudás befogadói voltak, hanem aktívan részt vettek a médiában megjelenő üzenetek elemzésében és *a tények ellenőrzésében*.

7.3. Az aktív és felelősségteljes állampolgárság előmozdítása az iskolákban (ACTIVE) projekt

Az Erasmus+ program keretében megvalósított ACTIVE projekt egy modellkezdeményezés a polgári nevelés területén, amely a diákok gyakorlati bevonására összpontosít az iskolai demokratikus folyamatokba. A fő ötlet az volt, hogy elmozduljanak a társadalomról szóló elméleti oktatástól az aktív részvétel (*tanulás a cselekvésen keresztül*) felé. A kezdeményezés elősegíti az iskolákban a hiteles párbeszéd terének megteremtését, ahol a fiatalok saját társadalmi projektjeik megvalósításán és az önkormányzatiság erősítésén keresztül tanulják meg a tárgyalási készséget, a kritikus gondolkodást és a közösség iránti felelősségvállalást.

Az ACTIVE projekt egyik legfontosabb tevékenysége az volt, hogy szakértők segítségével átfogó tanítási eszközöket dolgozzanak ki, és azokat iskolai környezetben teszteljék, hogy támogassák a tanárokat a „részvételi kultúra” kialakításában. A didaktikai módszerek helyett a projekt vitákon, esettanulmányokon és projektmunkán alapuló óravázlatokat kínál, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy megértsék cselekedeteik és a helyi demokrácia állapota közötti közvetlen kapcsolatot. A forgatókönyvek és anyagok (Active Toolkit) több nyelven elérhetők online, és sikeresen használják őket projektmunkákhoz és műhelyekhez többek között olasz, cseh, szlovák, lengyel és osztrák iskolákban.

7.4. Online médiatudatosság szerkesztők és közösségi oldalak adminisztrátorai számára

Az OML-EASM projekt egy speciális képzési kezdeményezés, amely a digitális ökoszisztéma egy fontos hiányosságát pótolja azzal, hogy támogatást nyújt a „tartalom őrzőinek” – a helyi és tematikus közösségi oldalak moderátorainak, adminisztrátorainak és szerkesztőinek. A programot a Cseh Köztársaság, Magyarország, Lengyelország és Szlovákia intézményeiből álló konzorcium valósította meg a Nemzetközi Visegrádi Alap támogatásával.

A kezdeményezés azon a feltételezésen alapul, hogy a digitális közösségeket irányítók az első védelmi vonalat jelentik a dezinformáció, a gyűlöletbeszéd és az algoritmikus manipuláció ellen. A projekt szerzői rámutattak, hogy a helyi közösségi média profilok gyakran szolgálnak elsődleges információforrásként a lakosok és a közösségek számára ( ), és azok adminisztrátorai nem mindig rendelkeznek a szükséges készségekkel az információk ellenőrzéséhez.

A projekt egy olyan felelős adminisztrációs modellt népszerűsít, amelyben a moderátor nem csupán technikus, hanem tudatos oktató, aki képes felismerni a propaganda technikákat és biztonságos teret teremteni a nyilvános viták számára. Ennek a modellnek a részeként innovatív információellenőrzési szabványokat dolgoztak ki és vezettek be, amelyek a közösségi média platformok sajátos jellegéhez és dinamikájához igazodnak, ahol a reagálási idő és a trollkodás és a tartalmi kritika megkülönböztetésének képessége kulcsfontosságú. A résztvevők alapvető ismereteket szereztek, és hozzáférést kaptak *a* gyors *tényellenőrzéshez* szükséges eszközökhöz és az online konfliktusok enyhítésére szolgáló módszerekhez, amelyek hozzájárulhatnak a helyi információáramlás minőségének javításához.

7.5. V4 őszi médiaiskola program

A fiatal alkotóknak szóló oktatási projektek érdekes példája **a V4 őszi médiaképző iskola**, amelyet lengyel, cseh, szlovák és magyar partnerek részvételével szerveztek. Ez a program intenzív műhelyek (az úgynevezett őszi iskola) formájában a fiatal újságírók, hallgatók, médiakutatók és aktivisták gyakorlati médiatudásának fejlesztésére összpontosított.

A fő cél egy platform létrehozása volt a tapasztalatok cseréjére és transznacionális együttműködési hálózatok kiépítésére a közép-európai régió jövőbeli véleményvezérei között. A program a V4-országok médiarendszereinek sajátosságainak elemzésére, a közös kihívásokra, mint például a szerkesztőségek digitális átalakulása, az újságírói etika a poszt-igazság korszakában és a polgári média növekvő szerepe összpontosított. A program részeként a résztvevők mentorok és tapasztalt szakemberek irányításával olyan műhelyeken vettek részt, amelyek a következő témákat érintették:

- újságírói anyagok készítése,
- fotózás és vizuális történetmesélés,
- tartalomkészítés a közösségi médiához,
- a hamis hírek jelenségének elemzése.

A program nem formális jellegű volt, gyakorlati műhelymunkákon és projektmunkán alapult. A résztvevők saját médiatartalmakat hoztak létre, amelyeket aztán nyílt oktatási forrásként tettek közzé.

7.5. Inkluzív médiatudatosság projekt

Egy értékes kezdeményezés példája **az inkluzív médiatudatosság**, amely hangsúlyozza a médiatudatossággnak a hátrányos helyzetű csoportok, köztük a fogyatékossággal élők igényeihez való igazítását. A fő előfeltétele az a meggyőződés, hogy a médiaoktatásnek inkluzívnak kell lennie ahhoz, hogy hatékonyan felvehesse a harcot a digitális és társadalmi kirekesztés ellen. A projekt az univerzális tervezés elvein alapuló tananyagok kidolgozását és

a megbízható információforrásokba vetett bizalom építését támogatja. A tevékenységet cseh, szlovák, lengyel és magyar szervezetek hajtották végre, többek között újságírói és oktatási szervezetekkel együttműködve.

A program **közönségközpontú** megközelítést alkalmazott, amely magában foglalja a tanítási módszereknek a célcsoport sajátosságaihoz való igazítását, beleértve a részvételt is: maguk a speciális igényű kedvezményezettek is részt vesznek az eszközök létrehozásának folyamatában. A program többek között a következőket elemezte:

- az információk iránti bizalom építésének módjai,
- a résztvevők oktatási folyamatba való bevonásának stratégiái,
- a régió egyes országaiban a médiában megjelenő üzenetek befogadását befolyásoló kulturális különbségek.

8. Összefoglalás: következtetések és ajánlások a médiaoktatás tervezéséhez

Az oktatási projekttervezés szempontjából a médiaoktatással kapcsolatos meglévő kutatások alapján több alapvető ajánlás is megfogalmazható.

1. A médiaoktatás integrálása a formális oktatási rendszerbe

A médiaoktatást nem egyetlen tanítási modulként kell kezelni, hanem az oktatás különböző szakaszaiban fejlesztett átfogó kompetenciák egyik elemeként. A kutatók hangsúlyozzák, hogy a hatékony oktatási programok a médiaelemzés, az állampolgári oktatás és a digitális kompetenciák elemeit ötvözik (Buckingham, 2015).

2. Aktiváló módszerek alkalmazása

A médiatudatosságot fejlesztő oktatási projektek akkor a leghatékonyabbak, ha aktív tanulási módszereket alkalmaznak, például:

- konkrét médiamegüzenetek elemzése,
- projektmunka,
- saját médiatartalom létrehozása,
- szimulációk és esettanulmányok.

Ez a megközelítés összhangban áll Hobbs (2017) által kidolgozott médiaoktatási koncepcióval, amely hangsúlyozza a gyakorlati tanulás és a saját médiaaktivitás kritikus reflektálásának fontosságát.

3. Produkciós készségek fejlesztése

A kortárs médiaoktatás nem korlátozódhat az üzenetek kritikus elemzésére, hanem a tartalomkészítéssel és -terjesztéssel kapcsolatos kompetenciákat is fejlesztenie kell. Ez a megközelítés lehetővé teszi a médiakörnyezet mechanizmusainak jobb megértését és elősegíti a digitális térben végzett polgári tevékenységek fejlődését (Livingstone, 2019).

4. Az etikai szempontok és a digitális biztonság figyelembevétele

Az oktatási projekteknek fontos figyelembe venniük a következő kérdéseket is:

- adatvédelem,

- adatbiztonság,
- a közzétett tartalomért való felelősség,
- a gyűlöletkeltő beszéd ellensúlyozása.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a médiatudatosság szorosan kapcsolódik a felelősségteljes kommunikációs magatartás kialakításához a közszférában (Hobbs, 2017).

5. A tevékenységek értékelése

Az oktatási projektek másik fontos eleme azok szisztematikus értékelése. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy mind kvantitatív módszereket (pl. kompetenciatesztek), mind kvalitatív módszereket (pl. a diákok projektjeinek elemzése vagy a résztvevőkkel készített interjúk) kell alkalmazni. Az értékelés nemcsak a projekt hatékonyságának felmérését teszi lehetővé, hanem annak további fejlesztését is.

6. Transznacionális együttműködés és a bevált gyakorlatok cseréje

Számos kortárs médiaoktatási projekt transznacionális jellegű, ami elősegíti az egyes országok oktatási intézményei, nem kormányzati szervezetei és kutatóközpontjai közötti együttműködést. Az ilyen kezdeményezések lehetővé teszik a tanítási tapasztalatok cseréjét, közös oktatási anyagok kidolgozását és a bevált médiaoktatási modellek különböző társadalmi és kulturális kontextusokhoz való adaptálását. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a nemzetközi együttműködés elősegíti a médiatudatosság közös szabványainak kidolgozását is, és erősíti a médiaoktatás fejlesztését regionális és európai szinten (Frau-Meigs et al., 2017).

7. A médiaoktatási projektek célcsoportjainak bővítése

A médiaoktatás fejlesztésének egyik fontos tendenciája az oktatási projektek célcsoportjainak bővítése, amelyekbe nemcsak a diákok és hallgatók, hanem az idősebbek, a tanárok, a helyi újságírók és a közösségi média adminisztrátorai is beletartoznak. Ez a megközelítés összhangban áll az egész életen át tartó tanulás koncepciójával és az univerzális tervezés elveivel. A kutatások azt mutatják, hogy különösen az idősebb emberek lehetnek fogékonyabbak a digitális környezetben terjedő dezinformációra, ami növeli az e célközönségnek szóló oktatási programok fontosságát (Guess, Nagler & Tucker, 2019).

8. A médiaoktatás a dezinformáció elleni küzdelem részeként

Manapság a médiaoktatást egyre inkább a dezinformáció elleni küzdelem és a polgári kompetenciák erősítésének stratégiáinak fontos elemének tekintik. Az információk kritikus elemzésének, a források hitelességének értékelésének és a médiamanipuláció felismerésének képességének fejlesztése hozzájárul a társadalom ellenálló képességének növeléséhez a hamis vagy félrevezető tartalmakkal szemben. A szakirodalom szerint a médiatudatosságra nevelés

támogathatja a tájékozott polgárok közéleti vitában való részvételét és erősítheti a demokratikus folyamatok minőségét (Pelle, 2017).

9. A médiaoktatás tervezésének szisztematikus és módszeres megközelítésének fontossága

A hatékony médiaoktatási programoknak ötvözniük kell a média működéséről szóló elméleti reflexiót az analitikai, kommunikációs és polgári kompetenciák gyakorlati fejlesztésével. Az ilyen kezdeményezések kidolgozása megköveteli az oktatási tevékenységek tervezéséhez átlátható modellek alkalmazását, ideértve a résztvevők igényeinek felmérését, az oktatási célok pontos meghatározását, a megfelelő oktatási módszerek kiválasztását és a program eredményeinek szisztematikus értékelését. A programtervezéssel kapcsolatos szakirodalom hangsúlyozza, hogy a világosan meghatározott célok – amelyek többek között a SMART elvnek megfelelően vannak megfogalmazva – megkönnyítik mind a tanítási tevékenységek tervezését, mind azok hatékonyságának értékelését (Mager, 1997; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Ennek köszönhetően a médiaoktatás rendezettebben és hatékonyabban valósítható meg manner

.

Összefoglalva: a kommunikációs környezet jelenlegi változásai, beleértve a kapcsolódó negatív jelenségeket is, miatt a médiaoktatás a média- és digitális kompetenciák erősítésének, valamint a polgárok felkészítésének egyik kulcsfontosságú elemévé válik a modern információs gazdaságban. A média átalakulásának dinamikája – amely a kommunikáció digitalizálódásához, a közösségi platformok fejlődéséhez és az algoritmikus tartalomszelekcióhoz kapcsolódik – azt jelenti, hogy az információk fogadóinak egyre fejlettebb analitikai és kritikai kompetenciákkal kell rendelkezniük (Pelle, 2017; Supa et al., 2021). Hosszú távon a média- és digitális írástudás fejlesztése nemcsak az egyének információs környezetben való működésének minőségének javulásához járulhat hozzá, hanem a demokratikus társadalmak információs manipulációval és dezinformációval szembeni ellenálló képességének erősítéséhez is.

Irodalom

- Bajomi-Lázár, P. (2018). *A média a harmadik hullámú demokráciákban: Dél- és Közép-/Kelet-Európa összehasonlító perspektívában*. L'Harmattan.
- Boyd, D. (2015). *Bonyolult: A hálózatba kapcsolt tinédzserek társadalmi élete*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Médiaoktatás: Írás-olvasás, tanulás és kortárs kultúra*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2015). *A digitális írástudás meghatározása – Mit kell tudniuk a fiataloknak a digitális médiáról?* Nordic Journal of Digital Literacy, 10.
- A médiatudatosság fejlesztése a közoktatásban. Regionális prioritás a médiatizált korban. (2017). Pelle, V. (szerk.). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

- Doran, G. T. (1981). Van egy S.M.A.R.T. módszer a vezetés céljainak és feladatainak megfogalmazására. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Programértékelés: Alternatív megközelítések és gyakorlati iránymutatások*. Pearson.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digitális állampolgárság oktatása: Áttekintés és új perspektívák*. Európa Tanács.
- Godzic, W., Rudzińska, L., Kowalewska, M. (2015). A médiaoktatásra szoruló világ. Megértés, terápia és kihívás, In: *A médiaoktatás szükségessége Lengyelországban*, Federowicz, M., Ratajski, S. (szerk.). Lengyel Nemzeti UNESCO Bizottság, Nemzeti Műsorszolgáltatási Tanács.
- Grenfell, M. (2009). Bourdieu terepelméletének alkalmazása: a társadalmi tőke és az oktatás esete. Oktatás, tudás és gazdaság, 3(1), 17–34. https://doi.org/10.1080/17496890902786812.
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Kevesebb, mint gondolnád: A hamis hírek terjedésének gyakorisága és előrejelzői a Facebookon. *Science Advances*, 5(1).
- Hackett, R. A., & Zhao, Y. (2005). *A globális média demokratizálása: Egy világ, sok küzdelem*. Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R. (2010). *Digitális és médiatudás: cselekvési terv. Fehér könyv a Knight Bizottság digitális és médiatudásról szóló ajánlásairól a demokráciában élő közösségek információs igényeiről*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). *Teremts, hogy tanulj: Bevezetés a digitális írástudásba*. John Wiley & Sons.
- Hobbs, R. (2024). *Médiatudatosság a gyakorlatban: Kérdések a médiához*. Bloomsbury Publishing USA.
- Jenkins, H. (2006). *Konvergencia kultúra: Ahol a régi és az új média találkozik*. New York University Press.
- Kellner, D. (2005). A médiakultúra és a látványosság diadala. Fast Capitalism 1.1: 8.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Képzési programok értékelése: A négy szint*. Berrett-Koehler.
- Kuhlthau, C. (2010). Irányított kutatás: Iskolai könyvtárak a 21. században. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 1–12.
- Livingstone, S. (2004). Médiaértés és az új információs és kommunikációs technológiák kihívása. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2019). A közönség a datafikáció korában: Kritikus kérdések a médiakutatás számára. *Television & New Media*, 20(2), 170–183.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Gyakorlatilag hasznos elmélet kidolgozása a célkitűzésről és a feladatmotivációról. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Mager, R. F. (1997). *Oktatási célok előkészítése* (3. kiadás). Centre for Effective Performance.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2015). Logikai modellek használata. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (szerk.), *Gyakorlati programértékelési kézikönyv* (62–87. o.). Jossey-Bass.
- Potter, W. J. (2018). *Médiaértés* (9. kiadás). Sage.
- Robison, A. J., Clinton, K., Weigel, M., Purushotma, R., & Jenkins, H. (2009). A részvételi kultúra kihívásaival való szembenézés: médiaoktatás a 21. században. MIT Press.
- Supa M., Šťastná L., & Jirák J. (2021). A médiaoktatási politika fejlődése a „hamis hírek" korában: Csehország esete. A médiaoktatási kutatás kézikönyve (373–379. o.).
- Szyszka, M., Wasinski, A., Fabis, A., & Buchwald, P. (2025). A hamis hírekkel kapcsolatos attitűdök a felnőtt lengyelek tapasztalatainak perspektívájából. Communication Today, 16(1), 172-189.
- Szyszka, M., Tomczyk, Ł., & Kochanowicz, A. M. (2022). Az iskolák digitalizációja a tanárok véleménye és tapasztalatai alapján: az IKT használatának gyakorisága az oktatásban, a új médiákhoz való viszonyulás és a vezetés támogatása. Fenntarthatóság, 14(14), 8339.

Netográfia

- Demokrácia a médiaoktatásban (DIME). (2020). *Módszertani füzet a médiatudatosság oktatásához*: https://www.is-ostrava.cz/democracy-in-media-education-dime/
- DigComp 2.2, A polgárok digitális kompetenciájának keretrendszere – Új példákkal a tudás, készségek és attitűdök terén, az Európai Unió Kiadóhivatala, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376.
- EAVI Médiaértés: https://eavi.eu/media-literacy/?utm
- Európai Párbeszéd. (2019). *V4 őszi médiaiskola*: https://europskydialog.striz.sk/wp-content/uploads/2020/02/V4-fall-school-on-media-ebook.pdf

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A digitális kompetencia fejlesztésének és megértésének keretrendszere Európában*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. Online elérhető: http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf
- „Online médiatudatosság szerkesztők és közösségi média oldalak adminisztrátorai számára" projekt: https://isans.org/visegrad
- Az aktív és felelősségteljes polgári szerepvállalás előmozdítása az iskolákban: https://www.active-citizen.eu/
- Transitions. (2024). *A dezinformáció elleni küzdelem a közép-európai kiszolgáltatott népesség körében*: https://transitionsmedia.org/countering-disinformation/
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Információs zavar: Interdiszciplináris keret kidolgozása a kutatás és a politikaalkotás számára*. Európa Tanács: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c

Függelék. Médiaoktatási projekttervezési modell – szakaszok, eszközök és értékelési mutatók

Projekt szakasz	**Főbb tevékenységek**	**Példaeszközök**	**Értékelési mutatók**
Igényfelmérés	a résztvevők médiatudatosságának szintjének elemzése; az információs problémák azonosítása	diagnosztikai felmérések, interjúk, tantervek elemzése	a projekt előtti médiatudatosság szintje
Célok kitűzése (SMART)	oktatási célok és projekt eredmények megfogalmazása	projektmunkacsoportok, szakértői konzultációk	a projektcélok egyértelműsége és mérhetősége
Az oktatási program megtervezése	oktatási modulok és oktatási anyagok kidolgozása	óravázlatok, multimédiás anyagok, e-learning platformok	a program összhangja az oktatási célokkal
Oktatási tevékenységek megvalósítása	workshopok, tanórák és projektmunkák lebonyolítása	aktiváló módszerek, médiaközlemények elemzése, csapatprojektek	a résztvevők jelenléte, a tevékenységekben való részvétel
Médiatartalom előállítása a résztvevők által	médiatartalmak, podcastok, blogok vagy elemzések készítése	digitális eszközök, publikációs platformok	a létrehozott anyagok minősége
A projekt eredményeinek értékelése	az oktatási célok elérésének értékelése	ismeretfelmérő tesztek, a projektmunkák elemzése, értékelő felmérések	a médiatudatosság szintjének változása
Az eredmények terjesztése	oktatási anyagok és jelentések közzététele	weboldalak, konferenciák, kutatási jelentések	oktatási anyagok címzettjeinek száma

Milan Džupina

Marketing Implications of the Project
The Concept of a Society Without Prejudice in the Media Space
– Generational Perspective

Marketingové implikácie projektu
Koncept spoločnosti bez predsudkov v mediálnom priestore
– generačná perspektíva

Marketingové implikace projektu
Koncept společnosti bez předsudků v mediálním prostoru
– generační perspektiva

Implikacje marketingowe projektu
Koncepcja społeczeństwa bez uprzedzeń w przestrzeni medialnej
– perspektywa pokoleniowa

A projekt marketing vonatkozásai
Az előítéletmentes társadalom koncepciója a médiatérben
– generációs perspektíva

Marketing Implications of the Project
The Concept of a Society Without Prejudice in the Media Space – Generational Perspective

-Milan Džupina-

Introduction

The rapid development of digital technologies has fundamentally transformed the way information is created, distributed, and consumed in contemporary society. The expansion of the internet, social media platforms, and mobile technologies has significantly changed the media environment, creating new opportunities for communication between organizations, brands, and consumers. At the same time, these changes have increased the complexity of the information space, where individuals are confronted with an unprecedented volume of content originating from diverse and often unverified sources. In such an environment, the ability to critically evaluate information and understand the mechanisms of media communication becomes increasingly important. Media literacy therefore represents a key competence that enables individuals to navigate the contemporary media landscape, interpret media messages, and recognize persuasive or manipulative communication strategies. In the context of marketing communication, media literacy plays a particularly important role, as advertising messages, branded content, and digital campaigns are often integrated into everyday media consumption. Consumers are thus required not only to interpret the informational value of media content but also to understand the commercial and strategic intentions behind marketing communication. At the same time, the perception and interpretation of marketing messages are influenced by generational differences. Individual generations grow up under different technological, social, and cultural conditions that shape their media habits, communication preferences, and attitudes toward brands. While younger generations, particularly Generation Z, are characterized by a high level of digital connectivity, visual communication, and active participation in online environments,

older generations tend to prefer more traditional media formats and structured forms of communication. These differences create new challenges for marketing professionals, who must adapt their communication strategies to diverse audience expectations and media consumption patterns. Another important aspect of contemporary marketing is the increasing emphasis on ethical communication and social responsibility. In a digital environment where public reactions to marketing campaigns can spread rapidly through social networks, brands are expected to demonstrate transparency, authenticity, and respect for social values. Marketing communication therefore no longer serves solely as a tool for promoting products and services, but also as a platform that can influence broader societal discussions related to diversity, inclusion, sustainability, and social responsibility. The aim of this paper is to explore the relationship between marketing communication, media literacy, and generational differences in the context of the digital transformation of media. By integrating perspectives from media studies, marketing theory, and social sciences, the paper seeks to provide a broader understanding of how marketing communication interacts with the evolving media environment and how it can contribute not only to economic objectives but also to responsible and socially aware communication practices.

1. Media Literacy in the Context of Digital Transformation

Media literacy represents one of the key competencies of contemporary digital society (Peicheva & Milenkova, 2017). It is not only the ability to technically use media, but above all the ability to critically analyze their content, identify the source of information, distinguish between fact, opinion, and manipulation, and recognize the commercial intent of communication (Levitskaya & Fedorov, 2020; Eagle, 2017). In the environment of digital communication, individuals encounter an enormous amount of information from various sources every day, while the boundary between news content, advertising, and entertainment is becoming increasingly blurred (Thussu, 2008). Media literacy therefore also includes the ability to navigate a complex media environment, understand the mechanisms of media content creation, and critically evaluate its credibility and purpose (Gulyamova, 2026).

In an environment where marketing is an integral part of the media ecosystem, media literacy becomes a significant factor shaping the relationship between a brand and a consumer (Song & Kim, 2025). Consumers with a higher level of media literacy are better able to identify persuasive strategies, marketing techniques, and emotional appeals used in advertising communication (Awashya, Jain, & Mitra, 2023). This leads to a higher level of critical evaluation of marketing messages while simultaneously increasing demands for transparency, authenticity, and ethical communication from brands (Lee, 205). On the other hand, a low level of media literacy leads to greater vulnerability to manipulative techniques, disinformation, or stereotypical behavioral patterns.

Marshall McLuhan points out that the medium itself shapes the meaning of the message and influences the way it is interpreted (McLuhan, 1994). From this perspective, it is evident that the form of communication can, under certain circumstances, be just as important as the content itself. Digital platforms do not only change the speed at which marketing messages spread, but to a large extent also influence their perception, context, and the way they are received by different target groups (Pellegrino, 2024). Social networks, mobile applications, and streaming platforms create a new communication environment in which marketing communication is highly personalized and adapted to the individual preferences of different user groups (Clow & Baack, 2017). Algorithmic personalization of content simultaneously creates so-called information bubbles that can reinforce an individual's existing attitudes and limit their contact with alternative information or content (Mathews, Malhotra, & Kaur, 2025).

Kotler, Kartajaya (2016), and Setiawan emphasize that Marketing 4.0 connects online and offline environments and shifts the focus toward authenticity, values, and customer participation. Modern marketing is no longer a one-sided process in which a brand communicates with a customer through advertising. Instead, it is a dynamic, interactive, and two-way process in which the customer proactively engages in communication with the brand through social media, online reviews, or user-generated content (Clow & Baack, 2017). This increases the level of personal engagement, which can be considered a significant contemporary shift in the way brands communicate with their target audiences (Gusty, Wulandari, Siregar, Rizqiana, & Hasibuan, 2025). In such a model, the

customer is no longer a passive recipient of advertising but an active co-creator of the brand through feedback, content sharing, and public evaluation of products and services.

Bandura's social learning theory (1977) explains that individuals adopt norms of behavior through observing media models and imitating behaviors that are presented as socially acceptable or successful. Under certain circumstances, marketing communication can therefore indirectly contribute to the formation of social stereotypes, values, or cultural expectations. Advertising campaigns, visual representations, or narratives used in marketing can influence the way society perceives certain social groups, lifestyles, or value orientations (Robertson & Davidson; Khan, Uddin, Anas, Kautish, & Thaichon, 2025; Prakash & Munson, 1985). For this reason, the ethical dimension of marketing communication becomes particularly important, as marketing has the potential not only to influence consumer behavior but also to co-create broader social discourses and cultural norms.

2. Generational Perspective: Gen Z and Baby Boomers

The theory of generational cohorts assumes that individual generations are shaped by shared historical experiences, social events, and technological conditions that significantly influence their values, attitudes, and ways of perceiving the world (Mannheim, 1952; De Pelsmacker, 2025). These factors are subsequently reflected in media behavior, preferences in information consumption, and the ways individuals interact with marketing communication. Generations therefore cannot be understood merely as demographic categories based on age, but rather as sociocultural groups with specific experiences and communication preferences (Gao, 2023; Costanza, Rudolph, & Zacher, 2023).

Generation Z grew up in an environment of digital connectivity characterized by the widespread use of smartphones, social media, and continuous access to information. This generation is typically associated with a high level of digital literacy, the ability to navigate the information environment quickly, and a preference for multimedia and visually oriented content (Ru-Zhue, et al., 2025). The media behavior of Generation Z is dynamic and fragmented, with a significant portion of communication occurring through short formats such as videos, social media stories, and interactive platforms (Cismariu &

Hosu, 2019). In addition to technological competence, this generation is also characterized by increased sensitivity to social and ethical issues (Djafarova & Foots, 2022). Young consumers expect brands to demonstrate authenticity, transparency, and an active stance on topics such as social justice, diversity, and environmental sustainability (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim, & Hamid, 2026). Brands that fail to demonstrate value consistency or are perceived as inauthentic are often critically evaluated by this generation and may quickly be rejected through negative feedback on social media.

On the other hand, Baby Boomers grew up in a media environment dominated by traditional communication channels such as print, radio, and television (Lissitsa & Laor, 2021; Hilt & Lipschultz, 2016). Their media habits are therefore less fragmented and more oriented towards the systematic processing of information. This generation generally prefers more information-rich content (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero, & Trabadela-Robles, 2022), clearly formulated arguments, and credible sources. The reputation of a brand and its long-term credibility also play an important role. Baby Boomers often exhibit a higher level of trust toward authorities, expert institutions, and traditional media, which is reflected in their consumer behavior and in the way they interpret marketing messages (Stockemer, Kolodziejczyk, & Buckle, 2026).

From a marketing perspective, these generational differences highlight the need for differentiated communication strategies (Manoj, 2025). While communication aimed at Generation Z should be dynamic, visually engaging, and authentic, communication directed (Ru-Zhue, et al., 2025) at older generations should place greater emphasis on credibility, informational value, and trustworthy sources (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero, & Trabadela-Robles, 2022). Solomon highlights the importance of psychographic segmentation, which considers consumers' values, lifestyles, and attitudes (Solomon, 2023). Therefore, a marketing strategy must differentiate not only the selection of communication channels but also the tone of communication, the argumentative structure, the visual language, and the overall value orientation of the brand.

3. Ethics of Marketing Communication and CSR

The concept of Corporate Social Responsibility (CSR) emphasizes that, in addition to economic goals, companies also have ethical, social, and environmental responsibilities toward the society in which they operate (Carroll, 1991). Modern business can no longer be perceived solely as an activity focused on maximizing profit, but also as an active participant in social processes that (Donaldson & Preston, 1995), through its decisions and activities, influences the broader social environment (Elkington, 1999). In this context, marketing communication plays a significant role, as through advertising, media campaigns, and digital content it shapes public discourse (Campbell, 2004) and influences the way different social groups, cultural values, and social issues are presented. Responsible marketing should therefore reflect the principles of ethical communication, respect the diversity of society, and avoid stereotypical or discriminatory representations (Schroeder & Borgerson, 2005).

Freeman's stakeholder theory expands the traditional view of business by emphasizing the need to consider the interests of all stakeholders who are affected by the activities of an organization (Freeman, 2010).

In addition to shareholders, these stakeholders include, for example, customers, employees, suppliers, local communities, media, and public institutions (Jones, 1980). Marketing communication should therefore reflect the expectations of these groups and build trust through transparency (Yang & Battocchio, 2021), openness, and consistency (Šerić, Ozretić-Došen, & Škare, 2020). In the digital environment, where consumers can instantly respond to marketing messages through social media, reputational risks spread very quickly (Alshaketheep, et al., 2023). Unethical or manipulative communication can lead to reputational crises, public criticism, brand boycotts, and a loss of customer trust, which may have significant economic consequences (Contreras-Pacheco, Claasen, & Garrigós-Simón, 2021). Porter and Kramer develop the concept of Creating Shared Value (CSV), according to which a company can create economic value in a way that simultaneously addresses social problems and contributes to community development (Porter & Kramer, 2006). This approach goes beyond the traditional understanding of CSR as a supplementary or philanthropic activity and integrates social responsibility

directly into corporate strategy. In the marketing context, this means that companies can, through their communication activities, support topics that have a positive social impact, such as environmental sustainability, social inclusion (Verbytska, Lysenko, Babachenko, & Kraskivska, 2023), or the development of media literacy (Eagle, 2017). Supporting media literacy can be a concrete example of such a strategy, as it contributes to increasing public critical thinking and building a more resilient media environment (Roy & Macchiette, 2005). Brands that can connect their marketing activities with broader societal goals can also strengthen their reputation, credibility, and long-term brand value.

4. Creativity and Social Reflection in Marketing

Richard Florida highlights the importance of the **creative class** in shaping the economic and cultural dynamics of modern societies (Florida, 2003). According to his concept, creative professionals represent a significant driving force behind innovation, technological progress, and cultural transformation (Nelson, Duxbury, & Murray, 2012). Creativity is not limited only to artistic or design activities but also extends into the fields of business, marketing, and communication. In the context of marketing, creativity becomes a strategic tool that enables brands not only to differentiate themselves in a competitive market but also to reflect broader social issues and values.

Creativity in marketing therefore does not mean visual innovation or an original advertising concept, but also the ability to respond to current societal challenges and incorporate them into communication strategies (Vilmar, 2023). Modern marketing campaigns increasingly address topics such as social inclusion, diversity, equal opportunities, and environmental sustainability. Such approaches also respond to the changing expectations of consumers, who expect brands not only to provide high-quality products but also to demonstrate a responsible approach to social issues.

Campaigns focused on diversity, inclusion, and the fight against stereotypes represent examples of marketing that goes beyond a purely commercial framework and enters the sphere of social discussion (Schroeder & Borgerson, 2005). Through creative communication, brands can highlight social issues, promote tolerance, and contribute to shaping a more open and inclusive social environment (Verbytska, Lysenko, Babachenko, & Kraskivska, 2023). Such campaigns also demonstrate that marketing can

serve as a tool of social reflection, helping to challenge stereotypical perceptions and support positive social values.

From a marketing perspective, the connection between creativity and social responsibility represents an important opportunity for building a strong and trustworthy brand (Chaudhary & Akhouri, 2018). Creative campaigns that reflect current social issues while respecting ethical principles of communication can strengthen the emotional connection between a brand and its consumers (Duong, 2026). Such an approach also contributes to creating long-term brand value and building a positive reputation in the eyes of the public.

5. Marketing as a Tool for Social Change

Marketing plays a significant role in shaping cultural norms, social values, and the way individuals perceive various social issues (Paul, Roy, & Mukhopadhyay, 2006; Dastane, Aw, Fandos-Roig, & Sánchez-García, 2026). Through advertising campaigns, media content, and digital communication, marketing becomes an important factor in public discourse with the potential to influence consumers' attitudes, preferences, and behavior. In a digital society, where information spreads rapidly across various online platforms, marketing communication gains even greater importance (Peicheva & Milenkova, 2017). Social networks, digital media, and interactive platforms allow brands to enter direct dialogue with their customers while also influencing broader societal discussions (Dervişcemaloğlu, 2026).

In this context, transparency, authenticity, and ethical communication become fundamental principles of modern marketing (Yang & Battocchio, 2021). Today's consumers expect open and trustworthy communication from brands that reflects their values and social expectations (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim, & Hamid, 2026). Brands that can communicate consistently and authentically have a greater chance of building long-term relationships with customers and strengthening their reputation in the market. Conversely, marketing activities based on manipulation, misleading information, or stereotypical representations may lead to a loss of trust and negative public reactions (Levitskaya & Fedorov, 2020).

A society with a higher level of media literacy (Eagle, 2017) is also more resilient to manipulation, polarization, and the spread of disinformation. Media-literate individuals can critically analyze content, identify manipulative techniques, and better distinguish between credible and unreliable sources of information (Gulyamova, 2026). In such an environment, marketing must adapt to higher demands for transparency and ethical communication. Responsible marketing can therefore play an important role in supporting critical thinking and in building a more open and tolerant media environment.

In addition to economic objectives, marketing thus acquires a broader social dimension. Through ethical communication, support for diversity, and respect for societal values, it can contribute to shaping a media space that encourages dialogue, tolerance, and critical thinking. Such an approach simultaneously strengthens the credibility of brands and contributes to building sustainable relationships between businesses and society.

Conclusion

The connection between marketing, media literacy, and generational differences represents an important interdisciplinary framework that allows for a better understanding of the dynamics of the contemporary media environment and the way marketing communication influences social processes. The digital transformation of media has fundamentally changed the way individuals access information, interpret media content, and respond to marketing messages (Pellegrino, 2024). In this context, media literacy gains particular importance, as it represents a fundamental prerequisite for the ability to navigate a complex information environment and critically evaluate various forms of communication.

The analysis of generational differences also shows that different age groups approach media and marketing communication in different ways. Generation Z is characterized by a high level of digital participation, an orientation toward visual content, and sensitivity to issues such as authenticity, social responsibility, and inclusion. In contrast, older generations, such as Baby Boomers, prefer more stable communication frameworks, information-rich content, and credible sources. These differences highlight the need for differentiated marketing strategies that reflect the specific characteristics of individual generational groups and their media habits.

The ethical dimension of marketing communication also plays an important role in this process. Marketing can no longer be understood solely as a tool for sales or the promotion of consumption, but also as a significant actor within social discourse. Through advertising, digital campaigns, and media content, brands can influence the way society perceives different social groups, values, and cultural norms. For this reason, ethical communication, transparency, and authenticity are becoming key principles of modern marketing. Brands that can integrate these principles into their communication strategies have greater potential to build trust and long-term relationships with their customers.

At the same time, it is important to emphasize that marketing can also play a positive role in supporting socially beneficial initiatives. Campaigns focused on diversity, inclusion, environmental sustainability, or the development of media literacy represent examples of communication that goes beyond purely commercial goals and contributes to broader social dialogue. In this sense, marketing can act as a tool of social reflection and support values such as openness, tolerance, and critical thinking.

Ethical communication therefore becomes a strategic necessity in the digital economy of the 21st century. Organizations that can connect economic goals with the principles of social responsibility have a greater chance of succeeding in an environment of growing consumer expectations and a dynamically changing media landscape. Future research in the field of marketing should therefore focus more on the interconnection between media literacy, generational differences, and ethical communication, as these factors will play a key role in shaping marketing strategies in a digital society.

Bibliografia

Alshaketheep, K., Deek, A. Y., Shammout, E., Moh’d Mansour, A., Al-Qaruty, T. M., & Alghizzawi, M. (2023). The most effective digital marketing techniques for reputation repair. *Journal of Research Administration, 5*(2), 7747-7772.

Awashya, G., Jain, L., & Mitra, B. (2023). The Impact of Media Literacy on Advertising and Public Relations: A Comparative Study. *International Journal of Communication Development, 13*(3, 4), 58-5.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Campbell, K. K. (2004). Marketing public discourse. *Hedgehog Review, 6*(3), 39-54.

Carrillo-Durán, M.-V., Ruano-López, S., Fernández Falero, M. R., & Trabadela-Robles, J. (2022). Understanding How Baby Boomers Use the Internet and Social Media to Improve the Engagement with Brands. *Comunicação e Sociedade, 41*, 261–284. doi:https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3516

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons, 34*(4), 39-48.

Cismariu, C. D., & Hosu, I. (2019). Generation Z and social media. *Proceedings of the 14th International Conference On Virtual Learning* (s. 367-373). Bucharest: University of Bucharest. Dostupné na Internete: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/ICVL-2019-ISSN-1844-8933-ISI-Proceedings.pdf#page=367

Clow, K. E., & Baack, D. E. (2017). *Integrated Advertising, Promotion, and Marketing Communication (Global Edition).* New York: Pearson.

Contreras-Pacheco, O. E., Claasen, C., & Garrigós-Simón, F. J. (2021). Engaging with untruthful company crisis communication: The understanding of decoupling in the face of crisis. *Intangible Capital, 17*(1), 33-51. doi:https://doi.org/10.3926/ic.1775

Costanza, D. P., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2023). Are generations a useful concept? *Acta psychologica, 241*, *241*, 104059. doi:https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104059

Dastane, O., Aw, E. C., Fandos-Roig, J. C., & Sánchez-García, J. (2026). Ethical marketing: a review and research agenda. *Marketing Intelligence & Planning, 44*(1), 121-142. doi:https://doi.org/10.1108/MIP-01-2024-0007

De Pelsmacker, P. (2025). Generational cohort theory research: the good, the bad and the ugly. *International Journal of Advertising, 44*(6), 1148-1170. doi:https://doi.org/10.1080/02650487.2025.2522011

Dervişcemaloğlu, B. (2026). The Role of Dialogue in Digital Marketing. In B. B. Recep Yılmaz, *Developing Digital Narratives in Marketing Communication* (s. 57-84). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-1857-8.ch003

Djafarova, E., & Foots, S. (2022). Exploring ethical consumption of generation Z: theory of planned behaviour. *Young Consumers, 23*(3), 413-431. doi:https://doi.org/10.1108/YC-10-2021-1405

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review, 20*(1), 65-91.

Duong, N. T. (2026). Does sustainability knowledge deepen emotional bonds? A study of creative branding in social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services, 89*, 104578. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2025.104578

Eagle, L. (2017). Commercial Media Literacy: What Does It Do, to Whom—and Does It Matter? *Journal of Advertising, 36*(2), 101-110. doi:https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367360207

Elkington, J. (1999). *Cannibals With Forks.* Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Emon, M. M., Chowdhury, M. S., Jahan, S., Tasnim, Z., & Hamid, A. B. (2026). Ethical Consumption in the Age of Generational Values: Navigating the Expectations of Gen Z and Millennials. In A. R. Ismail, *Ethical Marketing for Shifting Consumer Behaviors and Values* (pp. 235-266). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-6028-7.ch008

Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class.* New York: Basic Books.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Cambridge : Cambridge University Press.

Gao, M. H. (2023). From the Traditionalists to GenZ: conceptualizing intergenerational communication and media preferences in the USA. *Online Media and Global Communication, 2*(3), 422-445. doi:https://doi.org/10.1515/omgc-2023-0011

Gulyamova, N. B. (2026, January 1). Media Literacy and the Formation of Critical Thinking in the Digital Environmnet. *World Bulletin of Education and Learning, 2*(1), 9-21. Retrieved March 9, 2026, from https://worldbulletin.org/index.php/1/article/view/242/251

Gusty, R., Wulandari, P., Siregar, I. N., Rizqiana, D. S., & Hasibuan, D. K. (2025). Interactive Marketing Communication through Live Commerce: A Pathway to Consumer Loyalty. *International Journal of Economics and Management Research, 4*(1), 604–615. doi:https://doi.org/10.55606/ijemr.v4i1.454

Hilt, M. L., & Lipschultz, J. H. (2016). Introduction to mass media, aging americans, and baby boomers. In J. H. Michael L. Hilt, *Mass media, an aging population, and the baby boomers* (s. 1-11). New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203812617

Chaudhary, R., & Akhouri, A. (2018). Linking corporate social responsibility attributions and creativity: Modeling work engagement as a mediator. *Journal of cleaner production, 190*, 809-821. doi:https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.04.187

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 59-67.

Khan, F. M., Uddin, F. S., Anas, M., Kautish, P., & Thaichon, P. (2025). Personal Values and Sustainable Consumerism: Performance Trends, Intellectual Structure, and Future Research Fronts. *Journal of Consumer Behavior (An International Research Review), 24*(2), 734-770. doi:https://doi.org/10.1002/cb.2436

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital.* Hoboken: Wiley.

Lee, G. K. (205). Building Brands for a Sustainable Future: Integrating Strategy, Consumer Response and Ethical Communication. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting, 25*(5), 269-279. doi:https://doi.org/10.9734/ajeba/2025/v25i51800

Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2020). Analysis of manipulative media texts: world media literacy education experience. *Media Education (Mediaobrazovanie), 60*(3), 430-442. doi:10.13187/me.2020.3.430

Lissitsa, S., & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in society, 64*, 101526. doi:https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101526

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 276-321). London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315005058

Manoj, M. (2025). Generational differences in communication preferences and theirimpact on employee engagement. *International Journal of Research Publication and Reviews, 6*(3), 8605-8616.

Mathews, R., Malhotra, A., & Kaur, H. (2025). The Dark Side of Personalisation: Biases, Filter Bubble, and Impact on Advertising Effectiveness. In B. S. Theodore Tarnanidis, *Diversity and Inclusion-Driven Marketing for Multicultural Marketplaces* (s. 369-394). IGI Global. doi:10.4018/979-8-3373-2111-0

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man.* New York: McGraw-Hill.

Nelson, R., Duxbury, N., & Murray, C. (2012). Cultural and creative economy strategies for community transformation: Four approaches. In M. R. John Parkins, *Social*

Transformation in Rural Canada: New Insights into Community, Cultures, and Collective Action (s. 368-386). Vancouver: UBC Press.

Paul, P., Roy, A., & Mukhopadhyay, K. (2006). The impact of cultural values on marketing ethical norms: A study in India and the United States. *Journal of International Marketing, 14*(4), 28-56. doi:https://doi.org/10.1509/jimk.14.4.28

Peicheva, D., & Milenkova, V. (2017). Knowledge society and digital media literacy: foundations for social inclusion and realization in Bulgarian context. *Calitatea vieţii*(1), 50-74. Cit. 5. March 2026. Dostupné na Internete: https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/download/391/319

Pellegrino, A. (2024). Consumer Perceptions. How Digital Marketing Has Changed Consumer Perceptions. In *Decoding Digital Consumer Behavior (Bridging Theory and Practice)*. Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-97-3454-2_3

Porter , M. E., & Kramer, M. R. (2006, December). *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*. Retrieved March 6, 2026, from Arvard Business Review: https://hbr.org/2006/12/strategy-and-society-the-link-between-competitive-advantage-and-corporate-social-responsibility

Prakash, V., & Munson, J. M. (1985). Values, expectations from the marketing system and product expectations. *Psychology & Marketing*, 279-296. doi:https://doi.org/10.1002/mar.4220020407

Robertson, K., & Davidson, J. (dátum neznámy). Gender-Role Stereotypes in Integrated Social Marketing Communication: Influence on Attitudes towards the Ad. *Australasian Marketing Journal, 21(3), ., 21*(3), 168-175. doi:https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2013.05.001

Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education, 27*(3), 264-276. doi:https://doi.org/10.1177/0273475305280533

Ru-Zhue, J., Imjai, N., Yordudom, T., Kongrode, J., Sumiati, S., & Aujirapongpan, S. (2025). How do the role of digital connectivity capabilities and heuristic thinking skills shape the development of digital marketing competency in Gen Z marketing students? *The International Journal of Management Education, 23*(2), 101157. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101157

Schroeder, J. E., & Borgerson, J. L. (2005). An ethics of representation for international marketing communication. *International Marketing Review, 22*(5), 578-600. doi:https://doi.org/10.1108/02651330510624408

Solomon, M. (2023). *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being.* Harlow: Pearson.

Song, C., & Kim, E. (2025). The Influence of New Media Literacy on Brand Engagement: Mediating Effects of Perceived Interactivity and Openness and the Moderating Effect of Age. *Behavioral Sciences, 15*(4), 458. doi:https://doi.org/10.3390/bs15040458

Stockemer, D., Kolodziejczyk, K., & Buckle, M. (2026). Age and Trust in Government: A Generational Analysis. In D. A.-E.-K. Stockemer, *Democracy Under Scrutiny: Unpacking the Causes and Consequences of Democratic Dissatisfaction* (s. 93-107). Cham: Springer Nature. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-032-06596-4_6

Šerić, M., Ozretić-Došen, Đ., & Škare, V. (2020). How can perceived consistency in marketing communications influence customer–brand relationship outcomes? *European Management Journal, 38*(2), 335-343. doi:https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.08.011

Thussu, D. K. (2008). *Stieranie hraníc masmediálnej komunikácie? Interakcia a obsah generovaný používateľmi na online spravodajských stránkach.* London: SAGE Publications Ltd.

Verbytska, A., Lysenko, I., Babachenko, L., & Kraskivska, N. (2023). Inclusive social marketing: Representation and diversity in brand campaigns. *Marketing and Branding Research, 10*(1), 45-58. doi:https://doi.org/10.32038/mbr.2023.10.01.04

Vilmar, A. (2023). Creativity as the key to success—a plea for more guts in social marketing communication. *International review on public and nonprofit marketing, 20*(3), 543-549. doi:https://doi.org/10.1007/s12208-023-00364-8

Yang, J., & Battocchio, A. F. (2021). Effects of transparent brand communication on perceived brand authenticity and consumer responses. *Journal of Product & Brand Management, 30*(8), 1176-1193. doi:https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2020-2803

Marketingové implikácie projektu

Koncept spoločnosti bez predsudkov v mediálnom priestore – generačná perspektíva

-Milan Džupina-

Úvod

Rýchly rozvoj digitálnych technológií zásadne zmenil spôsob, akým sú v súčasnej spoločnosti vytvárané, distribuované a konzumované informácie. Rozšírenie internetu, platforiem sociálnych médií a mobilných technológií výrazne zmenilo mediálne prostredie a vytvorilo nové možnosti komunikácie medzi organizáciami, značkami a spotrebiteľmi. Tieto zmeny zároveň zvýšili komplexnosť informačného priestoru, v ktorom sú jednotlivci konfrontovaní s bezprecedentným množstvom obsahu pochádzajúceho z rôznorodých a často neoverených zdrojov. V takomto prostredí nadobúda schopnosť kriticky hodnotiť informácie a porozumieť mechanizmom mediálnej komunikácie čoraz väčší význam.

Mediálna gramotnosť preto predstavuje kľúčovú kompetenciu, ktorá jednotlivcom umožňuje orientovať sa v súčasnej mediálnej krajine, interpretovať mediálne posolstvá a rozpoznávať presvedčovacie či manipulačné komunikačné stratégie. V kontexte marketingovej komunikácie zohráva mediálna gramotnosť mimoriadne dôležitú úlohu, pretože reklamné posolstvá, značkový obsah a digitálne kampane sú často integrované do každodennej mediálnej konzumácie. Spotrebitelia sú tak nútení nielen interpretovať informačnú hodnotu mediálneho obsahu, ale aj porozumieť komerčným a strategickým zámerom, ktoré stoja za marketingovou komunikáciou.

Súčasne je vnímanie a interpretácia marketingových posolstiev ovplyvnená generačnými rozdielmi. Jednotlivé generácie vyrastajú v odlišných technologických, sociálnych a kultúrnych podmienkach, ktoré formujú ich mediálne návyky, komunikačné preferencie a postoje k značkám. Zatiaľ čo mladšie generácie, najmä generácia Z, sa vyznačujú vysokou

mierou digitálnej konektivity, orientáciou na vizuálnu komunikáciu a aktívnou participáciou v online prostredí, staršie generácie majú tendenciu preferovať tradičnejšie mediálne formáty a štruktúrovanejšie spôsoby komunikácie. Tieto rozdiely vytvárajú nové výzvy pre marketingových profesionálov, ktorí musia prispôsobovať svoje komunikačné stratégie rôznorodým očakávaniam publika a vzorcom mediálnej konzumácie.

Ďalším významným aspektom súčasného marketingu je rastúci dôraz na etickú komunikáciu a spoločenskú zodpovednosť. V digitálnom prostredí, kde sa verejné reakcie na marketingové kampane môžu rýchlo šíriť prostredníctvom sociálnych sietí, sa od značiek očakáva transparentnosť, autenticita a rešpekt k spoločenským hodnotám. Marketingová komunikácia tak už neslúži iba ako nástroj propagácie produktov a služieb, ale aj ako platforma, ktorá môže ovplyvňovať širšie spoločenské diskusie súvisiace s diverzitou, inklúziou, udržateľnosťou a spoločenskou zodpovednosťou.

Cieľom tejto práce je preskúmať vzťah medzi marketingovou komunikáciou, mediálnou gramotnosťou a generačnými rozdielmi v kontexte digitálnej transformácie médií. Integráciou perspektív mediálnych štúdií, marketingovej teórie a spoločenských vied sa práca snaží poskytnúť širšie porozumenie tomu, ako marketingová komunikácia interaguje s meniacim sa mediálnym prostredím a ako môže prispievať nielen k ekonomickým cieľom, ale aj k zodpovedným a spoločensky uvedomelým komunikačným praktikám.

1. Mediálna gramotnosť v kontexte digitálnej transformácie

Mediálna gramotnosť predstavuje jednu z kľúčových kompetencií súčasnej digitálnej spoločnosti (Peicheva & Milenkova, 2017). Nejde len o schopnosť technicky používať médiá, ale predovšetkým o schopnosť kriticky analyzovať ich obsah, identifikovať zdroj informácií, rozlišovať medzi faktom, názorom a manipuláciou a rozpoznať komerčný zámer komunikácie (Levitskaya & Fedorov, 2020; Eagle, 2017). V prostredí digitálnej komunikácie sa jednotlivci každodenne stretávajú s obrovským množstvom informácií z rôznych zdrojov, pričom hranica medzi spravodajským obsahom, reklamou a zábavou sa čoraz viac stiera (Thussu, 2008). Mediálna gramotnosť preto zahŕňa aj schopnosť orientovať sa v komplexnom mediálnom prostredí, porozumieť mechanizmom tvorby mediálneho obsahu a kriticky hodnotiť jeho dôveryhodnosť a účel (Gulyamova, 2026).

V prostredí, kde je marketing neoddeliteľnou súčasťou mediálneho ekosystému, sa mediálna gramotnosť stáva významným faktorom formujúcim vzťah medzi značkou a spotrebiteľom (Song & Kim, 2025). Spotrebitelia s vyššou úrovňou mediálnej gramotnosti dokážu lepšie identifikovať persuazívne stratégie, marketingové techniky a emocionálne apely využívané v reklamnej komunikácii (Awashya, Jain, & Mitra, 2023). To vedie k vyššej miere kritického hodnotenia marketingových posolstiev a zároveň zvyšuje požiadavky na transparentnosť, autenticitu a etickú komunikáciu zo strany značiek (Lee, 205). Naopak, nízka úroveň mediálnej gramotnosti vedie k väčšej zraniteľnosti voči manipulatívnym technikám, dezinformáciám alebo stereotypným vzorcom správania.

Marshall McLuhan upozorňuje, že samotné médium formuje význam posolstva a ovplyvňuje spôsob jeho interpretácie (McLuhan, 1994). Z tohto pohľadu je zrejmé, že forma komunikácie môže byť za určitých okolností rovnako dôležitá ako samotný obsah. Digitálne platformy nemenia len rýchlosť šírenia marketingových posolstiev, ale vo veľkej miere ovplyvňujú aj ich vnímanie, kontext a spôsob, akým sú prijímané rôznymi cieľovými skupinami (Pellegrino, 2024). Sociálne siete, mobilné aplikácie a streamovacie platformy vytvárajú nové komunikačné prostredie, v ktorom je marketingová komunikácia vysoko personalizovaná a prispôsobená individuálnym preferenciám rôznych skupín používateľov (Clow & Baack, 2017). Algoritmická personalizácia obsahu zároveň vytvára tzv. informačné bubliny, ktoré môžu posilňovať už existujúce postoje jednotlivca a obmedzovať jeho kontakt s alternatívnymi informáciami alebo obsahom (Mathews, Malhotra, & Kaur, 2025).

Kotler, Kartajaya (2016) a Setiawan zdôrazňujú, že Marketing 4.0 prepája online a offline prostredie a presúva dôraz na autenticitu, hodnoty a participáciu zákazníka. Moderný marketing už nie je jednostranným procesom, v ktorom značka komunikuje so zákazníkom prostredníctvom reklamy. Naopak, ide o dynamický, interaktívny a obojsmerný proces, v ktorom zákazník aktívne vstupuje do komunikácie so značkou prostredníctvom sociálnych médií, online recenzií alebo používateľsky generovaného obsahu (Clow & Baack, 2017). Tým sa zvyšuje miera jeho osobného zapojenia, čo možno považovať za významný súčasný posun v spôsobe, akým značky komunikujú so svojimi cieľovými skupinami (Gusty, Wulandari, Siregar, Rizqiana, & Hasibuan, 2025). V takomto modeli už zákazník

nie je pasívnym príjemcom reklamy, ale aktívnym spolutvorcom značky prostredníctvom spätnej väzby, zdieľania obsahu a verejného hodnotenia produktov a služieb.

Bandurova teória sociálneho učenia (1977) vysvetľuje, že jednotlivci si osvojujú normy správania prostredníctvom pozorovania mediálnych modelov a napodobňovania správania, ktoré je prezentované ako spoločensky prijateľné alebo úspešné. Marketingová komunikácia tak môže za určitých okolností nepriamo prispievať k formovaniu spoločenských stereotypov, hodnôt alebo kultúrnych očakávaní. Reklamné kampane, vizuálne reprezentácie či naratívy využívané v marketingu môžu ovplyvňovať spôsob, akým spoločnosť vníma určité sociálne skupiny, životné štýly alebo hodnotové orientácie (Robertson & Davidson; Khan, Uddin, Anas, Kautish, & Thaichon, 2025; Prakash & Munson, 1985). Z tohto dôvodu nadobúda etická dimenzia marketingovej komunikácie mimoriadny význam, keďže marketing má potenciál nielen ovplyvňovať spotrebiteľské správanie, ale aj spoluutvárať širšie spoločenské diskurzy a kultúrne normy.

2. Generačná perspektíva: Generácia Z a Baby Boomers

Teória generačných kohort vychádza z predpokladu, že jednotlivé generácie sú formované spoločnými historickými skúsenosťami, sociálnymi udalosťami a technologickými podmienkami, ktoré významne ovplyvňujú ich hodnoty, postoje a spôsoby vnímania sveta (Mannheim, 1952; De Pelsmacker, 2025). Tieto faktory sa následne premietajú do mediálneho správania, preferencií pri konzumácii informácií a spôsobov, akými jednotlivci interagujú s marketingovou komunikáciou. Generácie preto nemožno chápať iba ako demografické kategórie založené na veku, ale skôr ako sociokultúrne skupiny so špecifickými skúsenosťami a komunikačnými preferenciami (Gao, 2023; Costanza, Rudolph, & Zacher, 2023).

Generácia Z vyrastala v prostredí digitálnej konektivity, ktoré je charakterizované rozšíreným používaním smartfónov, sociálnych sietí a nepretržitým prístupom k informáciám. Táto generácia je typicky spájaná s vysokou úrovňou digitálnej gramotnosti, schopnosťou rýchlo sa orientovať v informačnom prostredí a preferenciou multimediálneho a vizuálne orientovaného obsahu (Ru-Zhue et al., 2025). Mediálne správanie generácie Z je dynamické a fragmentované, pričom významná časť komunikácie prebieha prostredníctvom krátkych formátov, ako sú videá, príbehy na sociálnych sieťach

či interaktívne platformy (Cismariu & Hosu, 2019). Okrem technologických kompetencií je táto generácia charakteristická aj zvýšenou citlivosťou voči sociálnym a etickým otázkam (Djafarova & Foots, 2022). Mladí spotrebitelia očakávajú od značiek autenticitu, transparentnosť a aktívny postoj k témam, ako sú sociálna spravodlivosť, diverzita a environmentálna udržateľnosť (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim, & Hamid, 2026). Značky, ktoré nedokážu preukázať hodnotovú konzistentnosť alebo sú vnímané ako neautentické, sú touto generáciou často kriticky hodnotené a môžu byť rýchlo odmietnuté prostredníctvom negatívnej spätnej väzby na sociálnych sieťach.

Na druhej strane generácia Baby Boomers vyrastala v mediálnom prostredí dominovanom tradičnými komunikačnými kanálmi, ako sú tlač, rozhlas a televízia (Lissitsa & Laor, 2021; Hilt & Lipschultz, 2016). Ich mediálne návyky sú preto menej fragmentované a viac orientované na systematické spracovanie informácií. Táto generácia spravidla preferuje obsah bohatší na informácie (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero, & Trabadela-Robles, 2022), jasne formulované argumenty a dôveryhodné zdroje. Dôležitú úlohu zohráva aj reputácia značky a jej dlhodobá kredibilita. Baby Boomers často vykazujú vyššiu mieru dôvery voči autoritám, odborným inštitúciám a tradičným médiám, čo sa odráža v ich spotrebiteľskom správaní aj v spôsobe, akým interpretujú marketingové posolstvá (Stockemer, Kolodziejczyk, & Buckle, 2026).

Z marketingového hľadiska tieto generačné rozdiely zdôrazňujú potrebu diferencovaných komunikačných stratégií (Manoj, 2025). Zatiaľ čo komunikácia zameraná na generáciu Z by mala byť dynamická, vizuálne atraktívna a autentická, komunikácia smerovaná na staršie generácie by mala klásť väčší dôraz na kredibilitu, informačnú hodnotu a dôveryhodnosť zdrojov (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero, & Trabadela-Robles, 2022). Solomon zdôrazňuje význam psychografickej segmentácie, ktorá zohľadňuje hodnoty, životný štýl a postoje spotrebiteľov (Solomon, 2023). Marketingová stratégia preto musí diferencovať nielen výber komunikačných kanálov, ale aj tón komunikácie, argumentačnú štruktúru, vizuálny jazyk a celkové hodnotové ukotvenie značky.

3. Etika marketingovej komunikácie a CSR

Koncept spoločenskej zodpovednosti podnikov (Corporate Social Responsibility – CSR) zdôrazňuje, že okrem ekonomických cieľov majú podniky aj etické, sociálne a environmentálne zodpovednosti voči spoločnosti, v ktorej pôsobia (Carroll, 1991). Moderné podnikanie už nemožno vnímať iba ako činnosť zameranú na maximalizáciu zisku, ale aj ako aktívneho účastníka spoločenských procesov, ktorý svojimi rozhodnutiami a aktivitami ovplyvňuje širšie sociálne prostredie (Donaldson & Preston, 1995; Elkington, 1999). V tomto kontexte zohráva marketingová komunikácia významnú úlohu, pretože prostredníctvom reklamy, mediálnych kampaní a digitálneho obsahu formuje verejný diskurz (Campbell, 2004) a ovplyvňuje spôsob, akým sú prezentované rôzne sociálne skupiny, kultúrne hodnoty a spoločenské témy. Zodpovedný marketing by preto mal reflektovať princípy etickej komunikácie, rešpektovať diverzitu spoločnosti a vyhýbať sa stereotypným alebo diskriminačným reprezentáciám (Schroeder & Borgerson, 2005).

Freemanova teória stakeholderov rozširuje tradičný pohľad na podnikanie tým, že zdôrazňuje potrebu zohľadňovať záujmy všetkých zainteresovaných strán, ktoré sú ovplyvnené činnosťou organizácie (Freeman, 2010).

Okrem akcionárov medzi tieto zainteresované strany patria napríklad zákazníci, zamestnanci, dodávatelia, miestne komunity, médiá a verejné inštitúcie (Jones, 1980). Marketingová komunikácia by preto mala reflektovať očakávania týchto skupín a budovať dôveru prostredníctvom transparentnosti (Yang & Battocchio, 2021), otvorenosti a konzistentnosti (Šerić, Ozretić-Došen, & Škare, 2020). V digitálnom prostredí, kde môžu spotrebitelia okamžite reagovať na marketingové posolstvá prostredníctvom sociálnych sietí, sa reputačné riziká šíria veľmi rýchlo (Alshaketheep et al., 2023). Neetická alebo manipulatívna komunikácia môže viesť k reputačným krízam, verejnej kritike, bojkotu značky a strate dôvery zákazníkov, čo môže mať výrazné ekonomické dôsledky (Contreras-Pacheco, Claasen, & Garrigós-Simón, 2021).

Porter a Kramer rozvíjajú koncept Creating Shared Value (CSV), podľa ktorého môže podnik vytvárať ekonomickú hodnotu spôsobom, ktorý zároveň rieši spoločenské problémy a prispieva k rozvoju komunity (Porter & Kramer, 2006). Tento prístup presahuje tradičné chápanie CSR ako doplnkovej alebo filantropickej aktivity a integruje

spoločenskú zodpovednosť priamo do podnikovej stratégie. V marketingovom kontexte to znamená, že podniky môžu prostredníctvom svojich komunikačných aktivít podporovať témy, ktoré majú pozitívny spoločenský dopad, napríklad environmentálnu udržateľnosť, sociálnu inklúziu (Verbytska, Lysenko, Babachenko, & Kraskivska, 2023) alebo rozvoj mediálnej gramotnosti (Eagle, 2017). Podpora mediálnej gramotnosti môže byť konkrétnym príkladom takejto stratégie, pretože prispieva k rozvoju kritického myslenia verejnosti a k budovaniu odolnejšieho mediálneho prostredia (Roy & Macchiette, 2005). Značky, ktoré dokážu prepojiť svoje marketingové aktivity so širšími spoločenskými cieľmi, môžu zároveň posilniť svoju reputáciu, dôveryhodnosť a dlhodobú hodnotu značky.

4. Kreativita a spoločenská reflexia v marketingu

Richard Florida zdôrazňuje význam kreatívnej triedy pri formovaní ekonomickej a kultúrnej dynamiky moderných spoločností (Florida, 2003). Podľa jeho konceptu predstavujú kreatívni profesionáli významnú hnaciu silu inovácií, technologického pokroku a kultúrnej transformácie (Nelson, Duxbury, & Murray, 2012). Kreativita sa pritom neobmedzuje iba na umelecké alebo dizajnérske činnosti, ale zasahuje aj do oblastí podnikania, marketingu a komunikácie. V kontexte marketingu sa kreativita stáva strategickým nástrojom, ktorý umožňuje značkám nielen odlíšiť sa na konkurenčnom trhu, ale aj reflektovať širšie spoločenské témy a hodnoty.

Kreativita v marketingu preto neznamená iba vizuálnu inováciu alebo originálny reklamný koncept, ale aj schopnosť reagovať na aktuálne spoločenské výzvy a začleňovať ich do komunikačných stratégií (Vilmar, 2023). Moderné marketingové kampane čoraz častejšie reflektujú témy ako sociálna inklúzia, diverzita, rovnosť príležitostí či environmentálna udržateľnosť. Takéto prístupy zároveň reagujú na meniace sa očakávania spotrebiteľov, ktorí od značiek očakávajú nielen kvalitné produkty, ale aj zodpovedný prístup k spoločenským otázkam.

Kampane zamerané na diverzitu, inklúziu a boj proti stereotypom predstavujú príklady marketingu, ktorý presahuje čisto komerčný rámec a vstupuje do oblasti spoločenskej diskusie (Schroeder & Borgerson, 2005). Prostredníctvom kreatívnej komunikácie môžu značky upozorňovať na sociálne problémy, podporovať toleranciu a prispievať k

formovaniu otvorenejšieho a inkluzívnejšieho spoločenského prostredia (Verbytska, Lysenko, Babachenko, & Kraskivska, 2023). Takéto kampane zároveň ukazujú, že marketing môže slúžiť ako nástroj spoločenskej reflexie, ktorý pomáha spochybňovať stereotypné predstavy a podporovať pozitívne spoločenské hodnoty.

Z marketingového hľadiska predstavuje prepojenie kreativity a spoločenskej zodpovednosti významnú príležitosť na budovanie silnej a dôveryhodnej značky (Chaudhary & Akhouri, 2018). Kreatívne kampane, ktoré reflektujú aktuálne spoločenské témy a zároveň rešpektujú etické princípy komunikácie, môžu posilňovať emocionálne prepojenie medzi značkou a spotrebiteľmi (Duong, 2026). Takýto prístup zároveň prispieva k vytváraniu dlhodobej hodnoty značky a k budovaniu pozitívnej reputácie v očiach verejnosti.

5. Marketing ako nástroj spoločenskej zmeny

Marketing zohráva významnú úlohu pri formovaní kultúrnych noriem, spoločenských hodnôt a spôsobu, akým jednotlivci vnímajú rôzne sociálne otázky (Paul, Roy, & Mukhopadhyay, 2006; Dastane, Aw, Fandos-Roig, & Sánchez-García, 2026). Prostredníctvom reklamných kampaní, mediálneho obsahu a digitálnej komunikácie sa marketing stáva dôležitým faktorom verejného diskurzu s potenciálom ovplyvňovať postoje, preferencie a správanie spotrebiteľov. V digitálnej spoločnosti, kde sa informácie rýchlo šíria prostredníctvom rôznych online platforiem, nadobúda marketingová komunikácia ešte väčší význam (Peicheva & Milenkova, 2017). Sociálne siete, digitálne médiá a interaktívne platformy umožňujú značkám vstupovať do priameho dialógu so svojimi zákazníkmi a zároveň ovplyvňovať širšie spoločenské diskusie (Dervişcemaloğlu, 2026).

V tomto kontexte sa transparentnosť, autenticita a etická komunikácia stávajú základnými princípmi moderného marketingu (Yang & Battocchio, 2021). Dnešní spotrebitelia očakávajú od značiek otvorenú a dôveryhodnú komunikáciu, ktorá reflektuje ich hodnoty a spoločenské očakávania (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim, & Hamid, 2026). Značky, ktoré dokážu komunikovať konzistentne a autenticky, majú väčšiu šancu vybudovať dlhodobé vzťahy so zákazníkmi a posilniť svoju reputáciu na trhu. Naopak marketingové aktivity založené na manipulácii, zavádzajúcich informáciách alebo stereotypných

reprezentáciách môžu viesť k strate dôvery a negatívnym reakciám verejnosti (Levitskaya & Fedorov, 2020).

Spoločnosť s vyššou úrovňou mediálnej gramotnosti (Eagle, 2017) je zároveň odolnejšia voči manipulácii, polarizácii a šíreniu dezinformácií. Mediálne gramotní jednotlivci dokážu kriticky analyzovať obsah, identifikovať manipulatívne techniky a lepšie rozlišovať medzi dôveryhodnými a nedôveryhodnými zdrojmi informácií (Gulyamova, 2026). V takomto prostredí sa marketing musí prispôsobovať vyšším nárokom na transparentnosť a etickú komunikáciu. Zodpovedný marketing tak môže zohrávať dôležitú úlohu pri podpore kritického myslenia a pri budovaní otvorenejšieho a tolerantnejšieho mediálneho prostredia.

Okrem ekonomických cieľov tak marketing získava aj širší spoločenský rozmer. Prostredníctvom etickej komunikácie, podpory diverzity a rešpektovania spoločenských hodnôt môže prispievať k formovaniu mediálneho priestoru, ktorý podporuje dialóg, toleranciu a kritické myslenie. Takýto prístup zároveň posilňuje dôveryhodnosť značiek a prispieva k budovaniu udržateľných vzťahov medzi podnikmi a spoločnosťou.

Záver

Prepojenie marketingu, mediálnej gramotnosti a generačných rozdielov predstavuje významný interdisciplinárny rámec, ktorý umožňuje lepšie porozumieť dynamike súčasného mediálneho prostredia a spôsobu, akým marketingová komunikácia ovplyvňuje spoločenské procesy. Digitálna transformácia médií zásadne zmenila spôsob, akým jednotlivci pristupujú k informáciám, interpretujú mediálny obsah a reagujú na marketingové posolstvá (Pellegrino, 2024). V tomto kontexte nadobúda mediálna gramotnosť mimoriadny význam, pretože predstavuje základný predpoklad schopnosti orientovať sa v komplexnom informačnom prostredí a kriticky hodnotiť rôzne formy komunikácie.

Analýza generačných rozdielov zároveň ukazuje, že rôzne vekové skupiny pristupujú k médiám a marketingovej komunikácii odlišným spôsobom. Generácia Z sa vyznačuje vysokou mierou digitálnej participácie, orientáciou na vizuálny obsah a citlivosťou na otázky autenticity, spoločenskej zodpovednosti a inklúzie. Naopak staršie generácie, ako

napríklad Baby Boomers, preferujú stabilnejšie komunikačné rámce, obsah bohatší na informácie a dôveryhodné zdroje. Tieto rozdiely zdôrazňujú potrebu diferencovaných marketingových stratégií, ktoré reflektujú špecifiká jednotlivých generačných skupín a ich mediálne návyky.

Významnú úlohu v tomto procese zohráva aj etická dimenzia marketingovej komunikácie. Marketing už nemožno chápať iba ako nástroj predaja alebo podpory spotreby, ale aj ako významného aktéra spoločenského diskurzu. Prostredníctvom reklamy, digitálnych kampaní a mediálneho obsahu môžu značky ovplyvňovať spôsob, akým spoločnosť vníma rôzne sociálne skupiny, hodnoty a kultúrne normy. Z tohto dôvodu sa etická komunikácia, transparentnosť a autentickosť stávajú kľúčovými princípmi moderného marketingu. Značky, ktoré dokážu tieto princípy integrovať do svojich komunikačných stratégií, majú väčší potenciál budovať dôveru a dlhodobé vzťahy so svojimi zákazníkmi.

Zároveň je potrebné zdôrazniť, že marketing môže zohrávať aj pozitívnu úlohu pri podpore spoločensky prospešných iniciatív. Kampane zamerané na diverzitu, inklúziu, environmentálnu udržateľnosť alebo rozvoj mediálnej gramotnosti predstavujú príklady komunikácie, ktorá presahuje čisto komerčné ciele a prispieva k širšiemu spoločenskému dialógu. V tomto zmysle môže marketing pôsobiť ako nástroj spoločenskej reflexie a podporovať hodnoty otvorenosti, tolerancie a kritického myslenia.

Etická komunikácia sa tak stáva strategickou nevyhnutnosťou v digitálnej ekonomike 21. storočia. Organizácie, ktoré dokážu prepojiť ekonomické ciele s princípmi spoločenskej zodpovednosti, majú väčšiu šancu uspieť v prostredí rastúcich očakávaní spotrebiteľov a dynamicky sa meniaceho mediálneho prostredia. Budúci výskum v oblasti marketingu by sa preto mal viac zamerať na prepojenie mediálnej gramotnosti, generačných rozdielov a etickej komunikácie, keďže práve tieto faktory budú zohrávať kľúčovú úlohu pri formovaní marketingových stratégií v digitálnej spoločnosti.

Bibliografia

Alshaketheep, K., Deek, A. Y., Shammout, E., Moh'd Mansour, A., Al-Qaruty, T. M., & Alghizzawi, M. (2023). The most effective digital marketing techniques for reputation repair. *Journal of Research Administration, 5*(2), 7747-7772.

Awashya, G., Jain, L., & Mitra, B. (2023). The Impact of Media Literacy on Advertising and Public Relations: A Comparative Study. *International Journal of Communication Development, 13*(3, 4), 58-5.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Campbell, K. K. (2004). Marketing public discourse. *Hedgehog Review, 6*(3), 39-54.

Carrillo-Durán, M.-V., Ruano-López, S., Fernández Falero, M. R., & Trabadela-Robles, J. (2022). Understanding How Baby Boomers Use the Internet and Social Media to Improve the Engagement with Brands. *Comunicação e Sociedade, 41*, 261–284. doi:https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3516

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons, 34*(4), 39-48.

Cismariu, C. D., & Hosu, I. (2019). Generation Z and social media. *Proceedings of the 14th International Conference On Virtual Learning* (s. 367-373). Bucharest: University of Bucharest. Dostupné na Internete: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/ICVL-2019-ISSN-1844-8933-ISI-Proceedings.pdf#page=367

Clow, K. E., & Baack, D. E. (2017). *Integrated Advertising, Promotion, and Marketing Communication (Global Edition).* New York: Pearson.

Contreras-Pacheco, O. E., Claasen, C., & Garrigós-Simón, F. J. (2021). Engaging with untruthful company crisis communication: The understanding of decoupling in the face of crisis. *Intangible Capital, 17*(1), 33-51. doi:https://doi.org/10.3926/ic.1775

Costanza, D. P., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2023). Are generations a useful concept? *Acta psychologica, 241*, *241*, 104059. doi:https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104059

Dastane, O., Aw, E. C., Fandos-Roig, J. C., & Sánchez-García, J. (2026). Ethical marketing: a review and research agenda. *Marketing Intelligence & Planning, 44*(1), 121-142. doi:https://doi.org/10.1108/MIP-01-2024-0007

De Pelsmacker, P. (2025). Generational cohort theory research: the good, the bad and the ugly. *International Journal of Advertising, 44*(6), 1148-1170. doi:https://doi.org/10.1080/02650487.2025.2522011

Dervişcemaloğlu, B. (2026). The Role of Dialogue in Digital Marketing. In B. B. Recep Yılmaz, *Developing Digital Narratives in Marketing Communication* (s. 57-84). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-1857-8.ch003

Djafarova, E., & Foots, S. (2022). Exploring ethical consumption of generation Z: theory of planned behaviour. *Young Consumers, 23*(3), 413-431. doi:https://doi.org/10.1108/YC-10-2021-1405

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review, 20*(1), 65-91.

Duong, N. T. (2026). Does sustainability knowledge deepen emotional bonds? A study of creative branding in social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services, 89*, 104578. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2025.104578

Eagle, L. (2017). Commercial Media Literacy: What Does It Do, to Whom—and Does It Matter? *Journal of Advertising, 36*(2), 101-110. doi:https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367360207

Elkington, J. (1999). *Cannibals With Forks.* Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Emon, M. M., Chowdhury, M. S., Jahan, S., Tasnim, Z., & Hamid, A. B. (2026). Ethical Consumption in the Age of Generational Values: Navigating the Expectations of

Gen Z and Millennials. In A. R. Ismail, *Ethical Marketing for Shifting Consumer Behaviors and Values* (pp. 235-266). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-6028-7.ch008

Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class.* New York: Basic Books.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Cambridge : Cambridge University Press.

Gao, M. H. (2023). From the Traditionalists to GenZ: conceptualizing intergenerational communication and media preferences in the USA. *Online Media and Global Communication, 2*(3), 422-445. doi:https://doi.org/10.1515/omgc-2023-0011

Gulyamova, N. B. (2026, January 1). Media Literacy and the Formation of Critical Thinking in the Digital Environmnet. *World Bulletin of Education and Learning, 2*(1), 9-21. Retrieved March 9, 2026, from https://worldbulletin.org/index.php/1/article/view/242/251

Gusty, R., Wulandari, P., Siregar, I. N., Rizqiana, D. S., & Hasibuan, D. K. (2025). Interactive Marketing Communication through Live Commerce: A Pathway to Consumer Loyalty. *International Journal of Economics and Management Research, 4*(1), 604–615. doi:https://doi.org/10.55606/ijemr.v4i1.454

Hilt, M. L., & Lipschultz, J. H. (2016). Introduction to mass media, aging americans, and baby boomers. In J. H. Michael L. Hilt, *Mass media, an aging population, and the baby boomers* (s. 1-11). New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203812617

Chaudhary, R., & Akhouri, A. (2018). Linking corporate social responsibility attributions and creativity: Modeling work engagement as a mediator. *Journal of cleaner production, 190*, 809-821. doi:https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.04.187

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 59-67.

Khan, F. M., Uddin, F. S., Anas, M., Kautish, P., & Thaichon, P. (2025). Personal Values and Sustainable Consumerism: Performance Trends, Intellectual Structure, and Future Research Fronts. *Journal of Consumer Behavior (An International Research Review), 24*(2), 734-770. doi:https://doi.org/10.1002/cb.2436

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital.* Hoboken: Wiley.

Lee, G. K. (205). Building Brands for a Sustainable Future: Integrating Strategy, Consumer Response and Ethical Communication. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting, 25*(5), 269-279. doi:https://doi.org/10.9734/ajeba/2025/v25i51800

Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2020). Analysis of manipulative media texts: world media literacy education experience. *Media Education (Mediaobrazovanie), 60*(3), 430-442. doi:10.13187/me.2020.3.430

Lissitsa, S., & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in society, 64*, 101526. doi:https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101526

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 276-321). London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315005058

Manoj, M. (2025). Generational differences in communication preferences and theirimpact on employee engagement. *International Journal of Research Publication and Reviews, 6*(3), 8605-8616.

Mathews, R., Malhotra, A., & Kaur, H. (2025). The Dark Side of Personalisation: Biases, Filter Bubble, and Impact on Advertising Effectiveness. In B. S. Theodore Tarnanidis, *Diversity and Inclusion-Driven Marketing for Multicultural Marketplaces* (s. 369-394). IGI Global. doi:10.4018/979-8-3373-2111-0

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man.* New York: McGraw-Hill.

Nelson, R., Duxbury, N., & Murray, C. (2012). Cultural and creative economy strategies for community transformation: Four approaches. In M. R. John Parkins, *Social Transformation in Rural Canada: New Insights into Community, Cultures, and Collective Action* (s. 368-386). Vancouver: UBC Press.

Paul, P., Roy, A., & Mukhopadhyay, K. (2006). The impact of cultural values on marketing ethical norms: A study in India and the United States. *Journal of International Marketing, 14*(4), 28-56. doi:https://doi.org/10.1509/jimk.14.4.28

Peicheva, D., & Milenkova, V. (2017). Knowledge society and digital media literacy: foundations for social inclusion and realization in Bulgarian context. *Calitatea vieţii*(1), 50-74. Cit. 5. March 2026. Dostupné na Internete: https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/download/391/319

Pellegrino, A. (2024). Consumer Perceptions. How Digital Marketing Has Changed Consumer Perceptions. In *Decoding Digital Consumer Behavior (Bridging Theory and Practice).* Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-97-3454-2_3

Porter , M. E., & Kramer, M. R. (2006, December). *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*. Retrieved March 6, 2026, from Arvard Business Review: https://hbr.org/2006/12/strategy-and-society-the-link-between-competitive-advantage-and-corporate-social-responsibility

Prakash, V., & Munson, J. M. (1985). Values, expectations from the marketing system and product expectations. *Psychology & Marketing*, 279-296. doi:https://doi.org/10.1002/mar.4220020407

Robertson, K., & Davidson, J. (dátum neznámy). Gender-Role Stereotypes in Integrated Social Marketing Communication: Influence on Attitudes towards the Ad. *Australasian Marketing Journal, 21(3),* ., *21*(3), 168-175. doi:https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2013.05.001

Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education, 27*(3), 264-276. doi:https://doi.org/10.1177/0273475305280533

Ru-Zhue, J., Imjai, N., Yordudom, T., Kongrode, J., Sumiati, S., & Aujirapongpan, S. (2025). How do the role of digital connectivity capabilities and heuristic thinking skills shape the development of digital marketing competency in Gen Z marketing students? *The International Journal of Management Education, 23*(2), 101157. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101157

Schroeder, J. E., & Borgerson, J. L. (2005). An ethics of representation for international marketing communication. *International Marketing Review, 22*(5), 578-600. doi:https://doi.org/10.1108/02651330510624408

Solomon, M. (2023). *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being.* Harlow: Pearson.

Song, C., & Kim, E. (2025). The Influence of New Media Literacy on Brand Engagement: Mediating Effects of Perceived Interactivity and Openness and the Moderating Effect of Age. *Behavioral Sciences, 15*(4), 458. doi:https://doi.org/10.3390/bs15040458

Stockemer, D., Kolodziejczyk, K., & Buckle, M. (2026). Age and Trust in Government: A Generational Analysis. In D. A.-E.-K. Stockemer, *Democracy Under Scrutiny: Unpacking the Causes and Consequences of Democratic Dissatisfaction* (s. 93-107). Cham: Springer Nature. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-032-06596-4_6

Šerić, M., Ozretić-Došen, Đ., & Škare, V. (2020). How can perceived consistency in marketing communications influence customer–brand relationship outcomes? *European Management Journal, 38*(2), 335-343. doi:https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.08.011

Thussu, D. K. (2008). *Stieranie hraníc masmediálnej komunikácie? Interakcia a obsah generovaný používateľmi na online spravodajských stránkach.* London: SAGE Publications Ltd.

Verbytska, A., Lysenko, I., Babachenko, L., & Kraskivska, N. (2023). Inclusive social marketing: Representation and diversity in brand campaigns. *Marketing and Branding Research, 10*(1), 45-58. doi:https://doi.org/10.32038/mbr.2023.10.01.04

Vilmar, A. (2023). Creativity as the key to success—a plea for more guts in social marketing communication. *International review on public and nonprofit marketing, 20*(3), 543-549. doi:https://doi.org/10.1007/s12208-023-00364-8

Yang, J., & Battocchio, A. F. (2021). Effects of transparent brand communication on perceived brand authenticity and consumer responses. *Journal of Product & Brand Management, 30*(8), 1176-1193. doi:https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2020-2803

Marketingové implikace projektu

Koncept společnosti bez předsudků v mediálním prostoru – generační perspektiva

-Milan Džupina-

Úvod

Rychlý rozvoj digitálních technologií zásadně proměnil způsob, jakým jsou v současné společnosti vytvářeny, distribuovány a konzumovány informace. Rozšíření internetu, platforem sociálních médií a mobilních technologií významně změnilo mediální prostředí a vytvořilo nové možnosti komunikace mezi organizacemi, značkami a spotřebiteli. Tyto změny zároveň zvýšily komplexnost informačního prostoru, v němž jsou jednotlivci konfrontováni s bezprecedentním množstvím obsahu pocházejícího z různorodých a často neověřených zdrojů. V takovém prostředí nabývá schopnost kriticky hodnotit informace a porozumět mechanismům mediální komunikace stále většího významu.

Mediální gramotnost proto představuje klíčovou kompetenci, která jednotlivcům umožňuje orientovat se v současné mediální krajině, interpretovat mediální sdělení a rozpoznávat přesvědčovací či manipulační komunikační strategie. V kontextu marketingové komunikace hraje mediální gramotnost obzvlášť důležitou roli, protože reklamní sdělení, značkový obsah a digitální kampaně jsou často integrovány do každodenní mediální konzumace. Spotřebitelé jsou tak nuceni nejen interpretovat informační hodnotu mediálního obsahu, ale také porozumět komerčním a strategickým záměrům, které stojí za marketingovou komunikací.

Současně je vnímání a interpretace marketingových sdělení ovlivněna generačními rozdíly. Jednotlivé generace vyrůstají v odlišných technologických, sociálních a kulturních podmínkách, které formují jejich mediální návyky, komunikační preference a postoje ke značkám. Zatímco mladší generace, zejména generace Z, se vyznačují vysokou mírou

digitální konektivity, orientací na vizuální komunikaci a aktivní participací v online prostředí, starší generace mají tendenci preferovat tradičnější mediální formáty a strukturovanější způsoby komunikace. Tyto rozdíly vytvářejí nové výzvy pro marketingové profesionály, kteří musí přizpůsobovat své komunikační strategie různorodým očekáváním publika a vzorcům mediální konzumace.

Dalším významným aspektem současného marketingu je rostoucí důraz na etickou komunikaci a společenskou odpovědnost. V digitálním prostředí, kde se veřejné reakce na marketingové kampaně mohou rychle šířit prostřednictvím sociálních sítí, se od značek očekává transparentnost, autenticita a respekt k společenským hodnotám. Marketingová komunikace tak již neslouží pouze jako nástroj propagace produktů a služeb, ale také jako platforma, která může ovlivňovat širší společenské diskuse související s diverzitou, inkluzí, udržitelností a společenskou odpovědností.

Cílem této práce je prozkoumat vztah mezi marketingovou komunikací, mediální gramotností a generačními rozdíly v kontextu digitální transformace médií. Integrací perspektiv mediálních studií, marketingové teorie a společenských věd se práce snaží poskytnout širší porozumění tomu, jak marketingová komunikace interaguje s proměňujícím se mediálním prostředím a jak může přispívat nejen k ekonomickým cílům, ale také k odpovědným a společensky uvědomělým komunikačním praktikám.

1. Mediální gramotnost v kontextu digitální transformace

Mediální gramotnost představuje jednu z klíčových kompetencí současné digitální společnosti (Peicheva & Milenkova, 2017). Nejde pouze o schopnost technicky používat média, ale především o schopnost kriticky analyzovat jejich obsah, identifikovat zdroj informací, rozlišovat mezi faktem, názorem a manipulací a rozpoznat komerční záměr komunikace (Levitskaya & Fedorov, 2020; Eagle, 2017). V prostředí digitální komunikace se jednotlivci každodenně setkávají s obrovským množstvím informací z různých zdrojů, přičemž hranice mezi zpravodajským obsahem, reklamou a zábavou se stále více stírá (Thussu, 2008). Mediální gramotnost proto zahrnuje také schopnost orientovat se v komplexním mediálním prostředí, porozumět mechanismům tvorby mediálního obsahu a kriticky hodnotit jeho důvěryhodnost a účel (Gulyamova, 2026).

V prostředí, kde je marketing nedílnou součástí mediálního ekosystému, se mediální gramotnost stává významným faktorem formujícím vztah mezi značkou a spotřebitelem (Song & Kim, 2025). Spotřebitelé s vyšší úrovní mediální gramotnosti dokážou lépe identifikovat persvazivní strategie, marketingové techniky a emocionální apely využívané v reklamní komunikaci (Awashya, Jain, & Mitra, 2023). To vede k vyšší míře kritického hodnocení marketingových sdělení a zároveň zvyšuje požadavky na transparentnost, autenticitu a etickou komunikaci ze strany značek (Lee, 205). Naopak nízká úroveň mediální gramotnosti vede k větší zranitelnosti vůči manipulačním technikám, dezinformacím nebo stereotypním vzorcům chování.

Marshall McLuhan upozorňuje, že samotné médium formuje význam sdělení a ovlivňuje způsob jeho interpretace (McLuhan, 1994). Z tohoto pohledu je zřejmé, že forma komunikace může být za určitých okolností stejně důležitá jako samotný obsah. Digitální platformy nemění pouze rychlost šíření marketingových sdělení, ale do značné míry ovlivňují také jejich vnímání, kontext a způsob, jakým jsou přijímána různými cílovými skupinami (Pellegrino, 2024). Sociální sítě, mobilní aplikace a streamovací platformy vytvářejí nové komunikační prostředí, v němž je marketingová komunikace vysoce personalizovaná a přizpůsobená individuálním preferencím různých skupin uživatelů (Clow & Baack, 2017). Algoritmická personalizace obsahu zároveň vytváří tzv. informační bubliny, které mohou posilovat již existující postoje jednotlivce a omezovat jeho kontakt s alternativními informacemi nebo obsahem (Mathews, Malhotra, & Kaur, 2025).

Kotler, Kartajaya (2016) a Setiawan zdůrazňují, že Marketing 4.0 propojuje online a offline prostředí a přesouvá důraz na autenticitu, hodnoty a participaci zákazníka. Moderní marketing již není jednostranným procesem, v němž značka komunikuje se zákazníkem prostřednictvím reklamy. Naopak jde o dynamický, interaktivní a obousměrný proces, v němž zákazník aktivně vstupuje do komunikace se značkou prostřednictvím sociálních médií, online recenzí nebo uživatelsky generovaného obsahu (Clow & Baack, 2017). Tím se zvyšuje míra jeho osobního zapojení, což lze považovat za významný současný posun ve způsobu, jakým značky komunikují se svými cílovými skupinami (Gusty, Wulandari, Siregar, Rizqiana, & Hasibuan, 2025). V takovém modelu již zákazník není pasivním

příjemcem reklamy, ale aktivním spolutvůrcem značky prostřednictvím zpětné vazby, sdílení obsahu a veřejného hodnocení produktů a služeb.

Bandurova teorie sociálního učení (1977) vysvětluje, že jednotlivci si osvojují normy chování prostřednictvím pozorování mediálních modelů a napodobování chování, které je prezentováno jako společensky přijatelné nebo úspěšné. Marketingová komunikace tak může za určitých okolností nepřímo přispívat k utváření společenských stereotypů, hodnot nebo kulturních očekávání. Reklamní kampaně, vizuální reprezentace či narativy využívané v marketingu mohou ovlivňovat způsob, jakým společnost vnímá určité sociální skupiny, životní styly nebo hodnotové orientace (Robertson & Davidson; Khan, Uddin, Anas, Kautish, & Thaichon, 2025; Prakash & Munson, 1985). Z tohoto důvodu nabývá etická dimenze marketingové komunikace mimořádného významu, protože marketing má potenciál nejen ovlivňovat spotřebitelské chování, ale také spoluutvářet širší společenské diskurzy a kulturní normy.

2. Generační perspektiva: Generace Z a Baby Boomers

Teorie generačních kohort vychází z předpokladu, že jednotlivé generace jsou formovány sdílenými historickými zkušenostmi, sociálními událostmi a technologickými podmínkami, které významně ovlivňují jejich hodnoty, postoje a způsoby vnímání světa (Mannheim, 1952; De Pelsmacker, 2025). Tyto faktory se následně promítají do mediálního chování, preferencí při konzumaci informací a způsobů, jakými jednotlivci interagují s marketingovou komunikací. Generace proto nelze chápat pouze jako demografické kategorie založené na věku, ale spíše jako sociokulturní skupiny se specifickými zkušenostmi a komunikačními preferencemi (Gao, 2023; Costanza, Rudolph, & Zacher, 2023).

Generace Z vyrůstala v prostředí digitální konektivity, které je charakterizováno rozšířeným používáním smartphonů, sociálních sítí a nepřetržitým přístupem k informacím. Tato generace je typicky spojována s vysokou úrovní digitální gramotnosti, schopností rychle se orientovat v informačním prostředí a preferencí multimediálního a vizuálně orientovaného obsahu (Ru-Zhue et al., 2025). Mediální chování generace Z je dynamické a fragmentované, přičemž významná část komunikace probíhá prostřednictvím krátkých formátů, jako jsou videa, příběhy na sociálních sítích či interaktivní platformy

(Cismariu & Hosu, 2019). Kromě technologických kompetencí je tato generace charakteristická také zvýšenou citlivostí vůči sociálním a etickým otázkám (Djafarova & Foots, 2022). Mladí spotřebitelé očekávají od značek autenticitu, transparentnost a aktivní postoj k tématům, jako jsou sociální spravedlnost, diverzita a environmentální udržitelnost (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim, & Hamid, 2026). Značky, které nedokážou prokázat hodnotovou konzistenci nebo jsou vnímány jako neautentické, jsou touto generací často kriticky hodnoceny a mohou být rychle odmítnuty prostřednictvím negativní zpětné vazby na sociálních sítích.

Na druhé straně generace Baby Boomers vyrůstala v mediálním prostředí dominovaném tradičními komunikačními kanály, jako jsou tisk, rozhlas a televize (Lissitsa & Laor, 2021; Hilt & Lipschultz, 2016). Jejich mediální návyky jsou proto méně fragmentované a více orientované na systematické zpracování informací. Tato generace zpravidla preferuje obsah bohatší na informace (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero, & Trabadela-Robles, 2022), jasně formulované argumenty a důvěryhodné zdroje. Důležitou roli hraje také reputace značky a její dlouhodobá kredibilita. Baby Boomers často vykazují vyšší míru důvěry vůči autoritám, odborným institucím a tradičním médiím, což se odráží v jejich spotřebitelském chování i ve způsobu, jakým interpretují marketingová sdělení (Stockemer, Kolodziejczyk, & Buckle, 2026).

Z marketingového hlediska tyto generační rozdíly zdůrazňují potřebu diferencovaných komunikačních strategií (Manoj, 2025). Zatímco komunikace zaměřená na generaci Z by měla být dynamická, vizuálně atraktivní a autentická, komunikace směřovaná k starším generacím by měla klást větší důraz na kredibilitu, informační hodnotu a důvěryhodnost zdrojů (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero, & Trabadela-Robles, 2022). Solomon zdůrazňuje význam psychografické segmentace, která zohledňuje hodnoty, životní styl a postoje spotřebitelů (Solomon, 2023). Marketingová strategie proto musí diferencovat nejen výběr komunikačních kanálů, ale také tón komunikace, argumentační strukturu, vizuální jazyk a celkové hodnotové ukotvení značky.

3. Etika marketingové komunikace a CSR

Koncept společenské odpovědnosti podniků (Corporate Social Responsibility – CSR) zdůrazňuje, že kromě ekonomických cílů mají podniky také etické, sociální a

environmentální odpovědnosti vůči společnosti, ve které působí (Carroll, 1991). Moderní podnikání již nelze vnímat pouze jako činnost zaměřenou na maximalizaci zisku, ale také jako aktivního účastníka společenských procesů, který svými rozhodnutími a aktivitami ovlivňuje širší sociální prostředí (Donaldson & Preston, 1995; Elkington, 1999). V tomto kontextu hraje marketingová komunikace významnou roli, protože prostřednictvím reklamy, mediálních kampaní a digitálního obsahu formuje veřejný diskurz (Campbell, 2004) a ovlivňuje způsob, jakým jsou prezentovány různé sociální skupiny, kulturní hodnoty a společenská témata. Odpovědný marketing by proto měl reflektovat principy etické komunikace, respektovat diverzitu společnosti a vyhýbat se stereotypním nebo diskriminačním reprezentacím (Schroeder & Borgerson, 2005).

Freemanova teorie stakeholderů rozšiřuje tradiční pohled na podnikání tím, že zdůrazňuje potřebu zohledňovat zájmy všech zainteresovaných stran, které jsou ovlivněny činností organizace (Freeman, 2010).

Kromě akcionářů mezi tyto zainteresované strany patří například zákazníci, zaměstnanci, dodavatelé, místní komunity, média a veřejné instituce (Jones, 1980). Marketingová komunikace by proto měla reflektovat očekávání těchto skupin a budovat důvěru prostřednictvím transparentnosti (Yang & Battocchio, 2021), otevřenosti a konzistence (Šerić, Ozretić-Došen, & Škare, 2020). V digitálním prostředí, kde mohou spotřebitelé okamžitě reagovat na marketingová sdělení prostřednictvím sociálních sítí, se reputační rizika šíří velmi rychle (Alshaketheep et al., 2023). Neetická nebo manipulační komunikace může vést k reputačním krizím, veřejné kritice, bojkotu značky a ztrátě důvěry zákazníků, což může mít výrazné ekonomické důsledky (Contreras-Pacheco, Claasen, & Garrigós-Simón, 2021).

Porter a Kramer rozvíjejí koncept Creating Shared Value (CSV), podle kterého může podnik vytvářet ekonomickou hodnotu způsobem, který zároveň řeší společenské problémy a přispívá k rozvoji komunity (Porter & Kramer, 2006). Tento přístup přesahuje tradiční chápání CSR jako doplňkové nebo filantropické aktivity a integruje společenskou odpovědnost přímo do podnikové strategie. V marketingovém kontextu to znamená, že podniky mohou prostřednictvím svých komunikačních aktivit podporovat témata, která mají pozitivní společenský dopad, například environmentální udržitelnost, sociální inkluzi

(Verbytska, Lysenko, Babachenko, & Kraskivska, 2023) nebo rozvoj mediální gramotnosti (Eagle, 2017). Podpora mediální gramotnosti může být konkrétním příkladem takové strategie, protože přispívá k rozvoji kritického myšlení veřejnosti a k budování odolnějšího mediálního prostředí (Roy & Macchiette, 2005). Značky, které dokážou propojit své marketingové aktivity s širšími společenskými cíli, mohou zároveň posílit svou reputaci, důvěryhodnost a dlouhodobou hodnotu značky.

4. Kreativita a společenská reflexe v marketingu

Richard Florida zdůrazňuje význam kreativní třídy při formování ekonomické a kulturní dynamiky moderních společností (Florida, 2003). Podle jeho konceptu představují kreativní profesionálové významnou hnací sílu inovací, technologického pokroku a kulturní transformace (Nelson, Duxbury, & Murray, 2012). Kreativita se přitom neomezuje pouze na umělecké nebo designérské činnosti, ale zasahuje také do oblastí podnikání, marketingu a komunikace. V kontextu marketingu se kreativita stává strategickým nástrojem, který umožňuje značkám nejen odlišit se na konkurenčním trhu, ale také reflektovat širší společenská témata a hodnoty.

Kreativita v marketingu proto neznamená pouze vizuální inovaci nebo originální reklamní koncept, ale také schopnost reagovat na aktuální společenské výzvy a začleňovat je do komunikačních strategií (Vilmar, 2023). Moderní marketingové kampaně stále častěji reflektují témata jako sociální inkluze, diverzita, rovnost příležitostí nebo environmentální udržitelnost. Takové přístupy zároveň reagují na měnící se očekávání spotřebitelů, kteří od značek očekávají nejen kvalitní produkty, ale také odpovědný přístup ke společenským otázkám.

Kampaně zaměřené na diverzitu, inkluzi a boj proti stereotypům představují příklady marketingu, který přesahuje čistě komerční rámec a vstupuje do oblasti společenské diskuse (Schroeder & Borgerson, 2005). Prostřednictvím kreativní komunikace mohou značky upozorňovat na sociální problémy, podporovat toleranci a přispívat k formování otevřenějšího a inkluzivnějšího společenského prostředí (Verbytska, Lysenko, Babachenko, & Kraskivska, 2023). Takové kampaně zároveň ukazují, že marketing může sloužit jako nástroj společenské reflexe, který pomáhá zpochybňovat stereotypní představy a podporovat pozitivní společenské hodnoty.

Z marketingového hlediska představuje propojení kreativity a společenské odpovědnosti významnou příležitost pro budování silné a důvěryhodné značky (Chaudhary & Akhouri, 2018). Kreativní kampaně, které reflektují aktuální společenská témata a zároveň respektují etické principy komunikace, mohou posilovat emocionální propojení mezi značkou a spotřebiteli (Duong, 2026). Takový přístup zároveň přispívá k vytváření dlouhodobé hodnoty značky a k budování pozitivní reputace v očích veřejnosti.

5. Marketing jako nástroj společenské změny

Marketing hraje významnou roli při formování kulturních norem, společenských hodnot a způsobu, jakým jednotlivci vnímají různé sociální otázky (Paul, Roy, & Mukhopadhyay, 2006; Dastane, Aw, Fandos-Roig, & Sánchez-García, 2026). Prostřednictvím reklamních kampaní, mediálního obsahu a digitální komunikace se marketing stává důležitým faktorem veřejného diskurzu s potenciálem ovlivňovat postoje, preference a chování spotřebitelů. V digitální společnosti, kde se informace rychle šíří prostřednictvím různých online platforem, získává marketingová komunikace ještě větší význam (Peicheva & Milenkova, 2017). Sociální sítě, digitální média a interaktivní platformy umožňují značkám vstupovat do přímého dialogu se svými zákazníky a zároveň ovlivňovat širší společenské diskuse (Dervişcemaloğlu, 2026).

V tomto kontextu se transparentnost, autenticita a etická komunikace stávají základními principy moderního marketingu (Yang & Battocchio, 2021). Dnešní spotřebitelé očekávají od značek otevřenou a důvěryhodnou komunikaci, která reflektuje jejich hodnoty a společenská očekávání (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim, & Hamid, 2026). Značky, které dokážou komunikovat konzistentně a autenticky, mají větší šanci vybudovat dlouhodobé vztahy se zákazníky a posílit svou reputaci na trhu. Naopak marketingové aktivity založené na manipulaci, zavádějících informacích nebo stereotypních reprezentacích mohou vést ke ztrátě důvěry a negativním reakcím veřejnosti (Levitskaya & Fedorov, 2020).

Společnost s vyšší úrovní mediální gramotnosti (Eagle, 2017) je zároveň odolnější vůči manipulaci, polarizaci a šíření dezinformací. Mediálně gramotní jedinci dokážou kriticky analyzovat obsah, identifikovat manipulační techniky a lépe rozlišovat mezi důvěryhodnými a nedůvěryhodnými zdroji informací (Gulyamova, 2026). V takovém

prostředí se marketing musí přizpůsobit vyšším nárokům na transparentnost a etickou komunikaci. Odpovědný marketing tak může hrát důležitou roli při podpoře kritického myšlení a při budování otevřenějšího a tolerantnějšího mediálního prostředí.

Kromě ekonomických cílů tak marketing získává také širší společenský rozměr. Prostřednictvím etické komunikace, podpory diverzity a respektování společenských hodnot může přispívat k utváření mediálního prostoru, který podporuje dialog, toleranci a kritické myšlení. Takový přístup zároveň posiluje důvěryhodnost značek a přispívá k budování udržitelných vztahů mezi podniky a společností.

Závěr

Propojení marketingu, mediální gramotnosti a generačních rozdílů představuje významný interdisciplinární rámec, který umožňuje lépe porozumět dynamice současného mediálního prostředí a způsobu, jakým marketingová komunikace ovlivňuje společenské procesy. Digitální transformace médií zásadně změnila způsob, jakým jednotlivci přistupují k informacím, interpretují mediální obsah a reagují na marketingová sdělení (Pellegrino, 2024). V tomto kontextu nabývá mediální gramotnost mimořádného významu, protože představuje základní předpoklad schopnosti orientovat se v komplexním informačním prostředí a kriticky hodnotit různé formy komunikace.

Analýza generačních rozdílů zároveň ukazuje, že různé věkové skupiny přistupují k médiím a marketingové komunikaci odlišným způsobem. Generace Z se vyznačuje vysokou mírou digitální participace, orientací na vizuální obsah a citlivostí k otázkám autenticity, společenské odpovědnosti a inkluze. Naproti tomu starší generace, jako například Baby Boomers, preferují stabilnější komunikační rámce, obsah bohatší na informace a důvěryhodné zdroje. Tyto rozdíly zdůrazňují potřebu diferencovaných marketingových strategií, které reflektují specifika jednotlivých generačních skupin a jejich mediální návyky.

Významnou roli v tomto procesu hraje také etická dimenze marketingové komunikace. Marketing již nelze chápat pouze jako nástroj prodeje nebo podpory spotřeby, ale také jako významného aktéra společenského diskurzu. Prostřednictvím reklamy, digitálních kampaní a mediálního obsahu mohou značky ovlivňovat způsob, jakým společnost vnímá

různé sociální skupiny, hodnoty a kulturní normy. Z tohoto důvodu se etická komunikace, transparentnost a autenticita stávají klíčovými principy moderního marketingu. Značky, které dokážou tyto principy integrovat do svých komunikačních strategií, mají větší potenciál budovat důvěru a dlouhodobé vztahy se svými zákazníky.

Současně je důležité zdůraznit, že marketing může hrát také pozitivní roli při podpoře společensky prospěšných iniciativ. Kampaně zaměřené na diverzitu, inkluzi, environmentální udržitelnost nebo rozvoj mediální gramotnosti představují příklady komunikace, která přesahuje čistě komerční cíle a přispívá k širšímu společenskému dialogu. V tomto smyslu může marketing působit jako nástroj společenské reflexe a podporovat hodnoty otevřenosti, tolerance a kritického myšlení.

Etická komunikace se tak stává strategickou nezbytností v digitální ekonomice 21. století. Organizace, které dokážou propojit ekonomické cíle s principy společenské odpovědnosti, mají větší šanci uspět v prostředí rostoucích očekávání spotřebitelů a dynamicky se proměňujícího mediálního prostředí. Budoucí výzkum v oblasti marketingu by se proto měl více zaměřit na propojení mediální gramotnosti, generačních rozdílů a etické komunikace, protože právě tyto faktory budou hrát klíčovou roli při formování marketingových strategií v digitální společnosti.

Bibliografie

Alshaketheep, K., Deek, A. Y., Shammout, E., Moh'd Mansour, A., Al-Qaruty, T. M., & Alghizzawi, M. (2023). The most effective digital marketing techniques for reputation repair. *Journal of Research Administration, 5*(2), 7747-7772.

Awashya, G., Jain, L., & Mitra, B. (2023). The Impact of Media Literacy on Advertising and Public Relations: A Comparative Study. *International Journal of Communication Development, 13*(3, 4), 58-5.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Campbell, K. K. (2004). Marketing public discourse. *Hedgehog Review, 6*(3), 39-54.

Carrillo-Durán, M.-V., Ruano-López, S., Fernández Falero, M. R., & Trabadela-Robles, J. (2022). Understanding How Baby Boomers Use the Internet and Social Media to Improve the Engagement with Brands. *Comunicação e Sociedade, 41*, 261–284. doi:https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3516

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons, 34*(4), 39-48.

Cismariu, C. D., & Hosu, I. (2019). Generation Z and social media. *Proceedings of the 14th International Conference On Virtual Learning* (s. 367-373). Bucharest: University of Bucharest. Dostupné na Internete: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/ICVL-2019-ISSN-1844-8933-ISI-Proceedings.pdf#page=367

Clow, K. E., & Baack, D. E. (2017). *Integrated Advertising, Promotion, and Marketing Communication (Global Edition)*. New York: Pearson.

Contreras-Pacheco, O. E., Claasen, C., & Garrigós-Simón, F. J. (2021). Engaging with untruthful company crisis communication: The understanding of decoupling in the face of crisis. *Intangible Capital, 17*(1), 33-51. doi:https://doi.org/10.3926/ic.1775

Costanza, D. P., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2023). Are generations a useful concept? *Acta psychologica, 241*, *241*, 104059. doi:https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104059

Dastane, O., Aw, E. C., Fandos-Roig, J. C., & Sánchez-García, J. (2026). Ethical marketing: a review and research agenda. *Marketing Intelligence & Planning, 44*(1), 121-142. doi:https://doi.org/10.1108/MIP-01-2024-0007

De Pelsmacker, P. (2025). Generational cohort theory research: the good, the bad and the ugly. *International Journal of Advertising, 44*(6), 1148-1170. doi:https://doi.org/10.1080/02650487.2025.2522011

Dervişcemaloğlu, B. (2026). The Role of Dialogue in Digital Marketing. In B. B. Recep Yılmaz, *Developing Digital Narratives in Marketing Communication* (s. 57-84). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-1857-8.ch003

Djafarova, E., & Foots, S. (2022). Exploring ethical consumption of generation Z: theory of planned behaviour. *Young Consumers, 23*(3), 413-431. doi:https://doi.org/10.1108/YC-10-2021-1405

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review, 20*(1), 65-91.

Duong, N. T. (2026). Does sustainability knowledge deepen emotional bonds? A study of creative branding in social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services, 89*, 104578. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2025.104578

Eagle, L. (2017). Commercial Media Literacy: What Does It Do, to Whom—and Does It Matter? *Journal of Advertising, 36*(2), 101-110. doi:https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367360207

Elkington, J. (1999). *Cannibals With Forks.* Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Emon, M. M., Chowdhury, M. S., Jahan, S., Tasnim, Z., & Hamid, A. B. (2026). Ethical Consumption in the Age of Generational Values: Navigating the Expectations of Gen Z and Millennials. In A. R. Ismail, *Ethical Marketing for Shifting Consumer Behaviors and Values* (pp. 235-266). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-6028-7.ch008

Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class.* New York: Basic Books.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Cambridge : Cambridge University Press.

Gao, M. H. (2023). From the Traditionalists to GenZ: conceptualizing intergenerational communication and media preferences in the USA. *Online Media and Global Communication, 2*(3), 422-445. doi:https://doi.org/10.1515/omgc-2023-0011

Gulyamova, N. B. (2026, January 1). Media Literacy and the Formation of Critical Thinking in the Digital Environmnet. *World Bulletin of Education and Learning*, *2*(1), 9-21. Retrieved March 9, 2026, from https://worldbulletin.org/index.php/1/article/view/242/251

Gusty, R., Wulandari, P., Siregar, I. N., Rizqiana, D. S., & Hasibuan, D. K. (2025). Interactive Marketing Communication through Live Commerce: A Pathway to Consumer Loyalty. *International Journal of Economics and Management Research, 4*(1), 604–615. doi:https://doi.org/10.55606/ijemr.v4i1.454

Hilt, M. L., & Lipschultz, J. H. (2016). Introduction to mass media, aging americans, and baby boomers. In J. H. Michael L. Hilt, *Mass media, an aging population, and the baby boomers* (s. 1-11). New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203812617

Chaudhary, R., & Akhouri, A. (2018). Linking corporate social responsibility attributions and creativity: Modeling work engagement as a mediator. *Journal of cleaner production, 190*, 809-821. doi:https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.04.187

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 59-67.

Khan, F. M., Uddin, F. S., Anas, M., Kautish, P., & Thaichon, P. (2025). Personal Values and Sustainable Consumerism: Performance Trends, Intellectual Structure, and Future Research Fronts. *Journal of Consumer Behavior (An International Research Review), 24*(2), 734-770. doi:https://doi.org/10.1002/cb.2436

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital.* Hoboken: Wiley.

Lee, G. K. (205). Building Brands for a Sustainable Future: Integrating Strategy, Consumer Response and Ethical Communication. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting, 25*(5), 269-279. doi:https://doi.org/10.9734/ajeba/2025/v25i51800

Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2020). Analysis of manipulative media texts: world media literacy education experience. *Media Education (Mediaobrazovanie), 60*(3), 430-442. doi:10.13187/me.2020.3.430

Lissitsa, S., & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in society, 64*, 101526. doi:https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101526

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 276-321). London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315005058

Manoj, M. (2025). Generational differences in communication preferences and theirimpact on employee engagement. *International Journal of Research Publication and Reviews, 6*(3), 8605-8616.

Mathews, R., Malhotra, A., & Kaur, H. (2025). The Dark Side of Personalisation: Biases, Filter Bubble, and Impact on Advertising Effectiveness. In B. S. Theodore Tarnanidis, *Diversity and Inclusion-Driven Marketing for Multicultural Marketplaces* (s. 369-394). IGI Global. doi:10.4018/979-8-3373-2111-0

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man.* New York: McGraw-Hill.

Nelson, R., Duxbury, N., & Murray, C. (2012). Cultural and creative economy strategies for community transformation: Four approaches. In M. R. John Parkins, *Social Transformation in Rural Canada: New Insights into Community, Cultures, and Collective Action* (s. 368-386). Vancouver: UBC Press.

Paul, P., Roy, A., & Mukhopadhyay, K. (2006). The impact of cultural values on marketing ethical norms: A study in India and the United States. *Journal of International Marketing, 14*(4), 28-56. doi:https://doi.org/10.1509/jimk.14.4.28

Peicheva, D., & Milenkova, V. (2017). Knowledge society and digital media literacy: foundations for social inclusion and realization in Bulgarian context. *Calitatea vieţii*(1), 50-74. Cit. 5. March 2026. Dostupné na Internete: https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/download/391/319

Pellegrino, A. (2024). Consumer Perceptions. How Digital Marketing Has Changed Consumer Perceptions. In *Decoding Digital Consumer Behavior (Bridging Theory and Practice).* Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-97-3454-2_3

Porter , M. E., & Kramer, M. R. (2006, December). *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*. Retrieved March 6, 2026, from Arvard Business Review: https://hbr.org/2006/12/strategy-and-society-the-link-between-competitive-advantage-and-corporate-social-responsibility

Prakash, V., & Munson, J. M. (1985). Values, expectations from the marketing system and product expectations. *Psychology & Marketing*, 279-296. doi:https://doi.org/10.1002/mar.4220020407

Robertson, K., & Davidson, J. (dátum neznámy). Gender-Role Stereotypes in Integrated Social Marketing Communication: Influence on Attitudes towards the Ad. *Australasian Marketing Journal, 21(3),* ., *21*(3), 168-175. doi:https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2013.05.001

Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education, 27*(3), 264-276. doi:https://doi.org/10.1177/0273475305280533

Ru-Zhue, J., Imjai, N., Yordudom, T., Kongrode, J., Sumiati, S., & Aujirapongpan, S. (2025). How do the role of digital connectivity capabilities and heuristic thinking skills shape the development of digital marketing competency in Gen Z marketing students? *The International Journal of Management Education, 23*(2), 101157. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101157

Schroeder, J. E., & Borgerson, J. L. (2005). An ethics of representation for international marketing communication. *International Marketing Review, 22*(5), 578-600. doi:https://doi.org/10.1108/02651330510624408

Solomon, M. (2023). *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being.* Harlow: Pearson.

Song, C., & Kim, E. (2025). The Influence of New Media Literacy on Brand Engagement: Mediating Effects of Perceived Interactivity and Openness and the Moderating Effect of Age. *Behavioral Sciences, 15*(4), 458. doi:https://doi.org/10.3390/bs15040458

Stockemer, D., Kolodziejczyk, K., & Buckle, M. (2026). Age and Trust in Government: A Generational Analysis. In D. A.-E.-K. Stockemer, *Democracy Under Scrutiny: Unpacking the Causes and Consequences of Democratic Dissatisfaction* (s. 93-107). Cham: Springer Nature. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-032-06596-4_6

Šerić, M., Ozretić-Došen, Đ., & Škare, V. (2020). How can perceived consistency in marketing communications influence customer–brand relationship outcomes? *European Management Journal, 38*(2), 335-343. doi:https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.08.011

Thussu, D. K. (2008). *Stieranie hraníc masmediálnej komunikácie? Interakcia a obsah generovaný používateľmi na online spravodajských stránkach.* London: SAGE Publications Ltd.

Verbytska, A., Lysenko, I., Babachenko, L., & Kraskivska, N. (2023). Inclusive social marketing: Representation and diversity in brand campaigns. *Marketing and Branding Research, 10*(1), 45-58. doi:https://doi.org/10.32038/mbr.2023.10.01.04

Vilmar, A. (2023). Creativity as the key to success—a plea for more guts in social marketing communication. *International review on public and nonprofit marketing, 20*(3), 543-549. doi:https://doi.org/10.1007/s12208-023-00364-8

Yang, J., & Battocchio, A. F. (2021). Effects of transparent brand communication on perceived brand authenticity and consumer responses. *Journal of Product & Brand Management*, *30*(8), 1176-1193. doi:https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2020-2803

Implikacje marketingowe projektu

Koncepcja społeczeństwa bez uprzedzeń w przestrzeni medialnej – perspektywa pokoleniowa

-Milan Džupina-

Wstęp

Gwałtowny rozwój technologii cyfrowych w sposób zasadniczy przekształcił sposób tworzenia, dystrybucji i konsumpcji informacji we współczesnym społeczeństwie. Ekspansja internetu, platform mediów społecznościowych oraz technologii mobilnych znacząco zmieniła środowisko medialne, stwarzając nowe możliwości komunikacji między organizacjami, markami i konsumentami. Jednocześnie zmiany te zwiększyły złożoność przestrzeni informacyjnej, w której jednostki stają w obliczu bezprecedensowej ilości treści pochodzących z różnorodnych, a często nieweryfikowalnych źródeł.

W takim środowisku umiejętność krytycznej oceny informacji oraz zrozumienie mechanizmów komunikacji medialnej stają się coraz ważniejsze. Analfabetyzm medialny (media literacy) stanowi zatem kluczową kompetencję, która pozwala jednostkom poruszać się we współczesnym krajobrazie medialnym, interpretować przekazy medialne oraz rozpoznawać perswazyjne lub manipulacyjne strategie komunikacyjne. W kontekście komunikacji marketingowej rola edukacji medialnej jest szczególnie istotna, ponieważ przekazy reklamowe, treści brandingowe i kampanie cyfrowe są często zintegrowane z codzienną konsumpcją mediów. Od konsumentów wymaga się zatem nie tylko interpretacji wartości informacyjnej treści medialnych, ale także zrozumienia komercyjnych i strategicznych intencji stojących za komunikacją marketingową.

Jednocześnie na postrzeganie i interpretację przekazów marketingowych wpływają różnice pokoleniowe. Poszczególne pokolenia dorastają w odmiennych warunkach technologicznych, społecznych i kulturowych, które kształtują ich nawyki medialne, preferencje komunikacyjne oraz stosunek do marek. Podczas gdy młodsze pokolenia, zwłaszcza Pokolenie Z, charakteryzują się wysokim poziomem łączności cyfrowej, komunikacją wizualną i aktywnym uczestnictwem w środowisku online, starsze pokolenia wykazują tendencję do preferowania bardziej tradycyjnych formatów medialnych i ustrukturyzowanych form komunikacji. Różnice te stwarzają nowe wyzwania dla profesjonalistów marketingu, którzy muszą dostosować swoje strategie komunikacyjne do różnorodnych oczekiwań odbiorców i wzorców konsumpcji mediów.

Kolejnym ważnym aspektem współczesnego marketingu jest rosnący nacisk na komunikację etyczną i odpowiedzialność społeczną. W środowisku cyfrowym, gdzie reakcje opinii publicznej na kampanie marketingowe mogą błyskawicznie rozprzestrzeniać się za pośrednictwem sieci społecznościowych, od marek oczekuje się przejrzystości, autentyczności oraz szacunku dla wartości społecznych. Komunikacja marketingowa nie służy już zatem wyłącznie jako narzędzie promocji produktów i usług, ale także jako platforma mogąca wpływać na szersze dyskusje społeczne dotyczące różnorodności, inkluzywności, zrównoważonego rozwoju i odpowiedzialności społecznej.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie relacji między komunikacją marketingową, edukacją medialną a różnicami pokoleniowymi w kontekście cyfrowej transformacji mediów. Poprzez integrację perspektyw z zakresu medioznawstwa, teorii marketingu i nauk społecznych, praca ta dąży do zapewnienia szerszego zrozumienia tego, jak komunikacja marketingowa wchodzi w interakcję z ewoluującym środowiskiem medialnym oraz w jaki sposób może przyczyniać się nie tylko do celów ekonomicznych, ale także do odpowiedzialnych i świadomych społecznie praktyk komunikacyjnych.

1. Edukacja medialna w kontekście transformacji cyfrowej

Edukacja medialna stanowi jedną z kluczowych kompetencji współczesnego społeczeństwa cyfrowego (Peicheva i Milenkova, 2017). Nie jest to jedynie umiejętność technicznego korzystania z mediów, ale przede wszystkim zdolność do krytycznej

analizy ich treści, identyfikacji źródła informacji, rozróżniania faktów od opinii i manipulacji oraz rozpoznawania komercyjnego celu komunikacji (Levitskaya i Fedorov, 2020; Eagle, 2017). W środowisku komunikacji cyfrowej jednostki każdego dnia stykają się z ogromną ilością informacji z różnych źródeł, podczas gdy granica między treściami informacyjnymi, reklamą a rozrywką staje się coraz bardziej zacarta (Thussu, 2008). Edukacja medialna obejmuje zatem również umiejętność poruszania się w złożonym środowisku medialnym, zrozumienie mechanizmów tworzenia treści oraz krytyczną ocenę ich wiarygodności i celu (Gulyamova, 2026).

W środowisku, w którym marketing jest integralną częścią ekosystemu medialnego, edukacja medialna staje się istotnym czynnikiem kształtującym relację między marką a konsumentem (Song i Kim, 2025). Konsumenci o wyższym poziomie kompetencji medialnych potrafią lepiej zidentyfikować strategie perswazyjne, techniki marketingowe oraz apele emocjonalne stosowane w komunikacji reklamowej (Awashya, Jain i Mitra, 2023). Prowadzi to do wyższego poziomu krytycznej oceny przekazów marketingowych, a jednocześnie zwiększa wymagania wobec marek w zakresie przejrzystości, autentyczności i etycznej komunikacji (Lee, 2025). Z drugiej strony, niski poziom edukacji medialnej prowadzi do większej podatności na techniki manipulacyjne, dezinformację czy stereotypowe wzorce zachowań.

Marshall McLuhan wskazuje, że samo medium kształtuje znaczenie przekazu i wpływa na sposób jego interpretacji (McLuhan, 1994). Z tej perspektywy ewidentne jest, że forma komunikacji może być w pewnych okolicznościach równie ważna, co sama treść. Platformy cyfrowe nie tylko zmieniają szybkość rozprzestrzeniania się komunikatów marketingowych, ale w dużej mierze wpływają również na ich postrzeganie, kontekst oraz sposób odbioru przez różne grupy docelowe (Pellegrino, 2024). Sieci społecznościowe, aplikacje mobilne i platformy streamingowe tworzą nowe środowisko komunikacyjne, w którym przekaz marketingowy jest wysoce spersonalizowany i dostosowany do indywidualnych preferencji różnych grup użytkowników (Clow i Baack, 2017). Algorytmiczna personalizacja treści tworzy jednocześnie tzw. bańki informacyjne, które mogą wzmacniać istniejące postawy jednostki i ograniczać jej kontakt z alternatywnymi informacjami (Mathews, Malhotra i Kaur, 2025).

Kotler, Kartajaya (2016) oraz Setiawan podkreślają, że Marketing 4.0 łączy środowiska online i offline, przesuwając punkt ciężkości w stronę autentyczności, wartości i partycypacji klienta. Współczesny marketing nie jest już procesem jednostronnym, w którym marka komunikuje się z klientem poprzez reklamę. Zamiast tego jest to dynamiczny, interaktywny i dwustronny proces, w którym klient proaktywnie angażuje się w komunikację z marką poprzez media społecznościowe, recenzje online czy treści generowane przez użytkowników (Clow i Baack, 2017). Zwiększa to poziom osobistego zaangażowania, co można uznać za znaczącą współczesną zmianę w sposobie komunikacji marek z grupami docelowymi (Gusty, Wulandari, Siregar, Rizqiana i Hasibuan, 2025). W takim modelu klient nie jest już pasywnym odbiorcą reklamy, lecz aktywnym współtwórcą marki poprzez informację zwrotną, udostępnianie treści oraz publiczną ocenę produktów i usług.

Teoria społecznego uczenia się Bandury (1977) wyjaśnia, że jednostki przyjmują normy zachowania poprzez obserwację wzorców medialnych i naśladowanie zachowań prezentowanych jako społecznie akceptowalne lub sukcesywne. W określonych warunkach komunikacja marketingowa może zatem pośrednio przyczyniać się do kształtowania stereotypów społecznych, wartości czy oczekiwań kulturowych. Kampanie reklamowe, reprezentacje wizualne czy narracje stosowane w marketingu mogą wpływać na sposób, w jaki społeczeństwo postrzega określone grupy społeczne, style życia czy orientacje wartościowe (Robertson i Davidson; Khan, Uddin, Anas, Kautish i Thaichon, 2025; Prakash i Munson, 1985). Z tego powodu wymiar etyczny komunikacji marketingowej staje się szczególnie ważny, ponieważ marketing ma potencjał nie tylko do wpływania na zachowania konsumenckie, ale także do współtworzenia szerszych dyskursów społecznych i norm kulturowych.

2. Perspektywa pokoleniowa: Pokolenie Z i Baby Boomers

Teoria kohort pokoleniowych zakłada, że poszczególne pokolenia są kształtowane przez wspólne doświadczenia historyczne, wydarzenia społeczne oraz warunki technologiczne, które znacząco wpływają na ich wartości, postawy i sposoby postrzegania świata (Mannheim, 1952; De Pelsmacker, 2025). Czynniki te znajdują odzwierciedlenie w zachowaniach medialnych, preferencjach dotyczących konsumpcji informacji oraz

sposobach interakcji z komunikacją marketingową. Pokoleń nie można zatem rozumieć jedynie jako kategorii demograficznych opartych na wieku, lecz raczej jako grupy socjokulturowe o specyficznych doświadczeniach i preferencjach komunikacyjnych (Gao, 2023; Costanza, Rudolph i Zacher, 2023).

Pokolenie Z dorastało w środowisku cyfrowej łączności, charakteryzującym się powszechnym wykorzystaniem smartfonów, mediów społecznościowych i ciągłym dostępem do informacji. Pokolenie to jest zazwyczaj kojarzone z wysokim poziomem biegłości cyfrowej, umiejętnością szybkiego poruszania się w środowisku informacyjnym oraz preferencją dla treści multimedialnych i zorientowanych wizualnie (Ru-Zhue i in., 2025). Zachowania medialne Pokolenia Z są dynamiczne i fragmentaryczne, a znaczna część komunikacji odbywa się za pośrednictwem krótkich formatów, takich jak wideo, relacje (stories) w mediach społecznościowych oraz platformy interaktywne (Cismariu i Hosu, 2019). Oprócz kompetencji technologicznych, generacja ta charakteryzuje się również zwiększoną wrażliwością na kwestie społeczne i etyczne (Djafarova i Foots, 2022). Młodzi konsumenci oczekują od marek autentyczności, przejrzystości oraz aktywnego stanowiska w takich tematach jak sprawiedliwość społeczna, różnorodność i zrównoważony rozwój środowiska (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim i Hamid, 2026). Marki, które nie wykazują spójności wartości lub są postrzegane jako nieautentyczne, są często krytycznie oceniane przez to pokolenie i mogą zostać szybko odrzucone poprzez negatywne opinie w mediach społecznościowych.

Z drugiej strony, Baby Boomers dorastali w środowisku medialnym zdominowanym przez tradycyjne kanały komunikacji, takie jak prasa, radio i telewizja (Lissitsa i Laor, 2021; Hilt i Lipschultz, 2016). Ich nawyki medialne są zatem mniej fragmentaryczne i bardziej zorientowane na systematyczne przetwarzanie informacji. Pokolenie to zazwyczaj preferuje treści bogatsze w informacje (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero i Trabadela-Robles, 2022), jasno sformułowane argumenty oraz wiarygodne źródła. Istotną rolę odgrywa również reputacja marki i jej długoterminowa wiarygodność. Baby Boomers często wykazują wyższy poziom zaufania do autorytetów, instytucji eksperckich i mediów tradycyjnych, co znajduje odzwierciedlenie w ich

zachowaniach konsumenckich oraz sposobie interpretacji przekazów marketingowych (Stockemer, Kolodziejczyk i Buckle, 2026).

Z perspektywy marketingowej te różnice pokoleniowe podkreślają potrzebę zróżnicowanych strategii komunikacyjnych (Manoj, 2025). Podczas gdy komunikacja skierowana do Pokolenia Z powinna być dynamiczna, angażująca wizualnie i autentyczna (Ru-Zhue i in., 2025), przekaz kierowany do starszych pokoleń powinien kłaść większy nacisk na wiarygodność, wartość informacyjną i rzetelne źródła (Carrillo-Durán, Ruano-López, Fernández Falero i Trabadela-Robles, 2022). Solomon podkreśla znaczenie segmentacji psychograficznej, która uwzględnia wartości, styl życia i postawy konsumentów (Solomon, 2023). Strategia marketingowa musi zatem różnicować nie tylko dobór kanałów komunikacji, ale także ton wypowiedzi, strukturę argumentacji, język wizualny oraz ogólną orientację wartościową marki.

3. Etyka komunikacji marketingowej i CSR

Koncepcja Społecznej Odpowiedzialności Biznesu (CSR – Corporate Social Responsibility) podkreśla, że oprócz celów ekonomicznych, firmy mają również etyczne, społeczne i środowiskowe obowiązki wobec społeczeństwa, w którym funkcjonują (Carroll, 1991). Współczesny biznes nie może być już postrzegany wyłącznie jako działalność skoncentrowana na maksymalizacji zysku, ale także jako aktywny uczestnik procesów społecznych, który poprzez swoje decyzje i działania wpływa na szersze środowisko społeczne (Donaldson i Preston, 1995; Elkington, 1999). W tym kontekście komunikacja marketingowa odgrywa znaczącą rolę, ponieważ poprzez reklamę, kampanie medialne i treści cyfrowe kształtuje dyskurs publiczny (Campbell, 2004) oraz wpływa na sposób prezentacji różnych grup społecznych, wartości kulturowych i problemów społecznych. Odpowiedzialny marketing powinien zatem odzwierciedlać zasady etycznej komunikacji, szanować różnorodność społeczeństwa i unikać stereotypowych lub dyskryminujących reprezentacji (Schroeder i Borgerson, 2005).

Teoria interesariuszy Freemana rozszerza tradycyjne spojrzenie na biznes, podkreślając potrzebę uwzględnienia interesów wszystkich grup, na które wpływa działalność organizacji (Freeman, 2010). Oprócz akcjonariuszy, do interesariuszy tych należą na przykład klienci, pracownicy, dostawcy, społeczności lokalne, media i instytucje

publiczne (Jones, 1980). Komunikacja marketingowa powinna zatem odzwierciedlać oczekiwania tych grup i budować zaufanie poprzez przejrzystość (Yang i Battocchio, 2021), otwartość oraz spójność (Šerić, Ozretić-Došen i Škare, 2020).

W środowisku cyfrowym, gdzie konsumenci mogą natychmiast reagować na przekazy marketingowe za pośrednictwem mediów społecznościowych, ryzyko wizerunkowe rozprzestrzenia się bardzo szybko (Alshaketheep i in., 2023). Nieetyczna lub manipulacyjna komunikacja może prowadzić do kryzysów wizerunkowych, publicznej krytyki, bojkotu marki i utraty zaufania klientów, co może mieć znaczące konsekwencje ekonomiczne (Contreras-Pacheco, Claasen i Garrigós-Simón, 2021). Porter i Kramer rozwijają koncepcję Tworzenia Wartości Wspólnej (CSV – Creating Shared Value), według której firma może tworzyć wartość ekonomiczną w sposób, który jednocześnie rozwiązuje problemy społeczne i przyczynia się do rozwoju społeczności (Porter i Kramer, 2006).

Podejście to wykracza poza tradycyjne rozumienie CSR jako działalności uzupełniającej lub filantropijnej i integruje odpowiedzialność społeczną bezpośrednio ze strategią korporacyjną. W kontekście marketingowym oznacza to, że firmy mogą poprzez swoje działania komunikacyjne wspierać tematy o pozytywnym wpływie społecznym, takie jak zrównoważony rozwój środowiska, inkluzywność społeczna (Verbytska, Lysenko, Babachenko i Kraskivska, 2023) czy rozwój edukacji medialnej (Eagle, 2017). Wspieranie kompetencji medialnych może być konkretnym przykładem takiej strategii, ponieważ przyczynia się do zwiększenia krytycznego myślenia opinii publicznej i budowania bardziej odpornego środowiska medialnego (Roy i Macchiette, 2005). Marki, które potrafią połączyć swoje działania marketingowe z szerszymi celami społecznymi, mogą również wzmocnić swoją reputację, wiarygodność i długoterminową wartość marki.

4. Kreatywność i refleksja społeczna w marketingu

Richard Florida podkreśla znaczenie klasy kreatywnej w kształtowaniu dynamiki gospodarczej i kulturowej współczesnych społeczeństw (Florida, 2003). Zgodnie z jego koncepcją, profesjonaliści kreatywni stanowią istotną siłę napędową innowacji, postępu technologicznego i transformacji kulturowej (Nelson, Duxbury i Murray, 2012).

Kreatywność nie ogranicza się jedynie do działań artystycznych czy projektowych, ale rozciąga się również na dziedziny biznesu, marketingu i komunikacji. W kontekście marketingu kreatywność staje się narzędziem strategicznym, które pozwala markom nie tylko wyróżnić się na konkurencyjnym rynku, ale także odzwierciedlać szersze problemy i wartości społeczne.

Kreatywność w marketingu nie oznacza zatem wyłącznie innowacji wizualnej czy oryginalnej koncepcji reklamowej, lecz także zdolność do reagowania na aktualne wyzwania społeczne i włączania ich do strategii komunikacyjnych (Vilmar, 2023). Współczesne kampanie marketingowe coraz częściej poruszają tematy takie jak inkluzywność społeczna, różnorodność, równe szanse i zrównoważony rozwój środowiska. Takie podejście stanowi odpowiedź na zmieniające się oczekiwania konsumentów, którzy oczekują od marek nie tylko dostarczania wysokiej jakości produktów, ale także wykazywania odpowiedzialnego podejścia do kwestii społecznych.

Kampanie skoncentrowane na różnorodności, inkluzywności i walce ze stereotypami stanowią przykłady marketingu, który wykracza poza czysto komercyjne ramy i wkracza w sferę dyskusji społecznej (Schroeder i Borgerson, 2005). Poprzez kreatywną komunikację marki mogą naświetlać problemy społeczne, promować tolerancję i przyczyniać się do kształtowania bardziej otwartego i włączającego otoczenia społecznego (Verbytska, Lysenko, Babachenko i Kraskivska, 2023). Takie kampanie pokazują również, że marketing może służyć jako narzędzie refleksji społecznej, pomagając podważać stereotypowe postrzeganie i wspierać pozytywne wartości społeczne.

Z perspektywy marketingowej powiązanie kreatywności z odpowiedzialnością społeczną stanowi istotną szansę na budowanie silnej i godnej zaufania marki (Chaudhary i Akhouri, 2018). Kreatywne kampanie, które odzwierciedlają aktualne problemy społeczne, przy jednoczesnym poszanowaniu etycznych zasad komunikacji, mogą wzmocnić emocjonalną więź między marką a jej konsumentami (Duong, 2026). Takie podejście przyczynia się również do tworzenia długoterminowej wartości marki i budowania pozytywnej reputacji w oczach opinii publicznej.

5. Marketing jako narzędzie zmian społecznych

Marketing odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu norm kulturowych, wartości społecznych oraz sposobu, w jaki jednostki postrzegają różne kwestie społeczne (Paul, Roy i Mukhopadhyay, 2006; Dastane, Aw, Fandos-Roig i Sánchez-García, 2026). Poprzez kampanie reklamowe, treści medialne i komunikację cyfrową, marketing staje się istotnym czynnikiem w dyskursie publicznym, mającym potencjał wpływania na postawy, preferencje i zachowania konsumentów. W społeczeństwie cyfrowym, gdzie informacje rozprzestrzeniają się błyskawicznie za pośrednictwem różnych platform internetowych, komunikacja marketingowa zyskuje jeszcze większe znaczenie (Peicheva i Milenkova, 2017).

Sieci społecznościowe, media cyfrowe i platformy interaktywne pozwalają markom na bezpośredni dialog z klientami, wpływając jednocześnie na szersze dyskusje społeczne (Dervişcemaloğlu, 2026). W tym kontekście przejrzystość, autentyczność i etyczna komunikacja stają się fundamentalnymi zasadami nowoczesnego marketingu (Yang i Battocchio, 2021). Dzisiejsi konsumenci oczekują od marek otwartej i godnej zaufania komunikacji, która odzwierciedla ich wartości i oczekiwania społeczne (Emon, Chowdhury, Jahan, Tasnim i Hamid, 2026). Marki, które potrafią komunikować się w sposób spójny i autentyczny, mają większą szansę na budowanie długoterminowych relacji z klientami i wzmacnianie swojej reputacji na rynku. I odwrotnie – działania marketingowe oparte na manipulacji, wprowadzaniu w błąd lub stereotypowych przedstawieniach mogą prowadzić do utraty zaufania i negatywnych reakcji opinii publicznej (Levitskaya i Fedorov, 2020).

Społeczeństwo o wyższym poziomie kompetencji medialnych (Eagle, 2017) jest również bardziej odporne na manipulację, polaryzację i szerzenie dezinformacji. Osoby wykształcone medialnie potrafią krytycznie analizować treści, identyfikować techniki manipulacyjne i lepiej odróżniać wiarygodne od niewiarygodnych źródeł informacji (Gulyamova, 2026). W takim środowisku marketing musi dostosować się do wyższych wymagań dotyczących przejrzystości i komunikacji etycznej. Odpowiedzialny marketing może zatem odgrywać ważną rolę we wspieraniu krytycznego myślenia oraz w budowaniu bardziej otwartego i tolerancyjnego środowiska medialnego.

Oprócz celów ekonomicznych, marketing zyskuje więc szerszy wymiar społeczny. Poprzez etyczną komunikację, wspieranie różnorodności i szacunek dla wartości społecznych, może on przyczyniać się do kształtowania przestrzeni medialnej, która sprzyja dialogowi, tolerancji i krytycznemu myśleniu. Takie podejście jednocześnie wzmacnia wiarygodność marek i przyczynia się do budowania trwałych relacji między biznesem a społeczeństwem.

Podsumowanie

Powiązanie marketingu, edukacji medialnej i różnic pokoleniowych stanowi istotne ramy interdyscyplinarne, które pozwalają na lepsze zrozumienie dynamiki współczesnego środowiska medialnego oraz sposobu, w jaki komunikacja marketingowa wpływa na procesy społeczne. Cyfrowa transformacja mediów zasadniczo zmieniła sposób, w jaki jednostki uzyskują dostęp do informacji, interpretują treści medialne i reagują na przekazy marketingowe (Pellegrino, 2024). W tym kontekście edukacja medialna zyskuje szczególne znaczenie, stanowiąc fundamentalny warunek umiejętności poruszania się w złożonym środowisku informacyjnym oraz krytycznej oceny różnych form komunikacji.

Analiza różnic pokoleniowych pokazuje również, że poszczególne grupy wiekowe podchodzą do mediów i komunikacji marketingowej w odmienny sposób. Pokolenie Z charakteryzuje się wysokim poziomem partycypacji cyfrowej, orientacją na treści wizualne oraz wrażliwością na kwestie takie jak autentyczność, odpowiedzialność społeczna i inkluzywność. Z kolei starsze pokolenia, takie jak Baby Boomers, preferują bardziej stabilne ramy komunikacyjne, treści bogate w informacje oraz wiarygodne źródła. Różnice te podkreślają potrzebę stosowania zróżnicowanych strategii marketingowych, które odzwierciedlają specyfikę poszczególnych grup pokoleniowych i ich nawyki medialne.

W procesie tym istotną rolę odgrywa również etyczny wymiar komunikacji marketingowej. Marketingu nie można już rozumieć wyłącznie jako narzędzia sprzedaży czy promowania konsumpcji, ale także jako znaczącego aktora w dyskursie społecznym. Poprzez reklamę, kampanie cyfrowe i treści medialne marki mogą wpływać na to, jak społeczeństwo postrzega różne grupy społeczne, wartości i normy kulturowe. Z tego

powodu etyczna komunikacja, przejrzystość i autentyczność stają się kluczowymi zasadami nowoczesnego marketingu. Marki, które potrafią zintegrować te zasady ze swoimi strategiami komunikacyjnymi, mają większy potencjał budowania zaufania i długoterminowych relacji z klientami.

Jednocześnie należy podkreślić, że marketing może odgrywać pozytywną rolę we wspieraniu inicjatyw korzystnych społecznie. Kampanie skoncentrowane na różnorodności, inkluzywności, zrównoważonym rozwoju środowiska czy rozwoju edukacji medialnej stanowią przykłady komunikacji, która wykracza poza cele stricte komercyjne i przyczynia się do szerszego dialogu społecznego. W tym sensie marketing może działać jako narzędzie refleksji społecznej i wspierać wartości takie jak otwartość, tolerancja i krytyczne myślenie.

Etyczna komunikacja staje się zatem strategiczną koniecznością w gospodarce cyfrowej XXI wieku. Organizacje, które potrafią połączyć cele ekonomiczne z zasadami odpowiedzialności społecznej, mają większą szansę na sukces w środowisku rosnących oczekiwań konsumentów i dynamicznie zmieniającego się krajobrazu medialnego. Przyszłe badania w dziedzinie marketingu powinny zatem w większym stopniu koncentrować się na powiązaniach między edukacją medialną, różnicami pokoleniowymi a komunikacją etyczną, gdyż czynniki te będą odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu strategii marketingowych w społeczeństwie cyfrowym.

Bibliografia

Alshaketheep, K., Deek, A. Y., Shammout, E., Moh’d Mansour, A., Al-Qaruty, T. M., & Alghizzawi, M. (2023). The most effective digital marketing techniques for reputation repair. *Journal of Research Administration, 5*(2), 7747-7772.

Awashya, G., Jain, L., & Mitra, B. (2023). The Impact of Media Literacy on Advertising and Public Relations: A Comparative Study. *International Journal of Communication Development, 13*(3, 4), 58-5.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Campbell, K. K. (2004). Marketing public discourse. *Hedgehog Review, 6*(3), 39-54.

Carrillo-Durán, M.-V., Ruano-López, S., Fernández Falero, M. R., & Trabadela-Robles, J. (2022). Understanding How Baby Boomers Use the Internet and Social Media to Improve the Engagement with Brands. *Comunicação e Sociedade, 41*, 261–284. doi:https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3516

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons, 34*(4), 39-48.

Cismariu, C. D., & Hosu, I. (2019). Generation Z and social media. *Proceedings of the 14th International Conference On Virtual Learning* (s. 367-373). Bucharest: University of Bucharest. Dostupné na Internete: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/ICVL-2019-ISSN-1844-8933-ISI-Proceedings.pdf#page=367

Clow, K. E., & Baack, D. E. (2017). *Integrated Advertising, Promotion, and Marketing Communication (Global Edition).* New York: Pearson.

Contreras-Pacheco, O. E., Claasen, C., & Garrigós-Simón, F. J. (2021). Engaging with untruthful company crisis communication: The understanding of decoupling in the face of crisis. *Intangible Capital, 17*(1), 33-51. doi:https://doi.org/10.3926/ic.1775

Costanza, D. P., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2023). Are generations a useful concept? *Acta psychologica, 241, 241*, 104059. doi:https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104059

Dastane, O., Aw, E. C., Fandos-Roig, J. C., & Sánchez-García, J. (2026). Ethical marketing: a review and research agenda. *Marketing Intelligence & Planning, 44*(1), 121-142. doi:https://doi.org/10.1108/MIP-01-2024-0007

De Pelsmacker, P. (2025). Generational cohort theory research: the good, the bad and the ugly. *International Journal of Advertising, 44*(6), 1148-1170. doi:https://doi.org/10.1080/02650487.2025.2522011

Dervişcemaloğlu, B. (2026). The Role of Dialogue in Digital Marketing. In B. B. Recep Yılmaz, *Developing Digital Narratives in Marketing Communication* (s. 57-84). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-1857-8.ch003

Djafarova, E., & Foots, S. (2022). Exploring ethical consumption of generation Z: theory of planned behaviour. *Young Consumers, 23*(3), 413-431. doi:https://doi.org/10.1108/YC-10-2021-1405

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review, 20*(1), 65-91.

Duong, N. T. (2026). Does sustainability knowledge deepen emotional bonds? A study of creative branding in social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services, 89*, 104578. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2025.104578

Eagle, L. (2017). Commercial Media Literacy: What Does It Do, to Whom—and Does It Matter? *Journal of Advertising, 36*(2), 101-110. doi:https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367360207

Elkington, J. (1999). *Cannibals With Forks.* Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Emon, M. M., Chowdhury, M. S., Jahan, S., Tasnim, Z., & Hamid, A. B. (2026). Ethical Consumption in the Age of Generational Values: Navigating the Expectations of Gen Z and Millennials. In A. R. Ismail, *Ethical Marketing for Shifting Consumer Behaviors and Values* (pp. 235-266). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-6028-7.ch008

Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class.* New York: Basic Books.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Cambridge : Cambridge University Press.

Gao, M. H. (2023). From the Traditionalists to GenZ: conceptualizing intergenerational communication and media preferences in the USA. *Online Media and Global Communication, 2*(3), 422-445. doi:https://doi.org/10.1515/omgc-2023-0011

Gulyamova, N. B. (2026, January 1). Media Literacy and the Formation of Critical Thinking in the Digital Environmnet. *World Bulletin of Education and Learning, 2*(1), 9-21. Retrieved March 9, 2026, from https://worldbulletin.org/index.php/1/article/view/242/251

Gusty, R., Wulandari, P., Siregar, I. N., Rizqiana, D. S., & Hasibuan, D. K. (2025). Interactive Marketing Communication through Live Commerce: A Pathway to Consumer Loyalty. *International Journal of Economics and Management Research, 4*(1), 604–615. doi:https://doi.org/10.55606/ijemr.v4i1.454

Hilt, M. L., & Lipschultz, J. H. (2016). Introduction to mass media, aging americans, and baby boomers. In J. H. Michael L. Hilt, *Mass media, an aging population, and the baby boomers* (s. 1-11). New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203812617

Chaudhary, R., & Akhouri, A. (2018). Linking corporate social responsibility attributions and creativity: Modeling work engagement as a mediator. *Journal of cleaner production, 190*, 809-821. doi:https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.04.187

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 59-67.

Khan, F. M., Uddin, F. S., Anas, M., Kautish, P., & Thaichon, P. (2025). Personal Values and Sustainable Consumerism: Performance Trends, Intellectual Structure, and Future Research Fronts. *Journal of Consumer Behavior (An International Research Review), 24*(2), 734-770. doi:https://doi.org/10.1002/cb.2436

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital.* Hoboken: Wiley.

Lee, G. K. (205). Building Brands for a Sustainable Future: Integrating Strategy, Consumer Response and Ethical Communication. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting, 25*(5), 269-279. doi:https://doi.org/10.9734/ajeba/2025/v25i51800

Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2020). Analysis of manipulative media texts: world media literacy education experience. *Media Education (Mediaobrazovanie), 60*(3), 430-442. doi:10.13187/me.2020.3.430

Lissitsa, S., & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in society, 64*, 101526. doi:https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101526

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 276-321). London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315005058

Manoj, M. (2025). Generational differences in communication preferences and theirimpact on employee engagement. *International Journal of Research Publication and Reviews, 6*(3), 8605-8616.

Mathews, R., Malhotra, A., & Kaur, H. (2025). The Dark Side of Personalisation: Biases, Filter Bubble, and Impact on Advertising Effectiveness. In B. S. Theodore Tarnanidis, *Diversity and Inclusion-Driven Marketing for Multicultural Marketplaces* (s. 369-394). IGI Global. doi:10.4018/979-8-3373-2111-0

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man.* New York: McGraw-Hill.

Nelson, R., Duxbury, N., & Murray, C. (2012). Cultural and creative economy strategies for community transformation: Four approaches. In M. R. John Parkins, *Social Transformation in Rural Canada: New Insights into Community, Cultures, and Collective Action* (s. 368-386). Vancouver: UBC Press.

Paul, P., Roy, A., & Mukhopadhyay, K. (2006). The impact of cultural values on marketing ethical norms: A study in India and the United States. *Journal of International Marketing, 14*(4), 28-56. doi:https://doi.org/10.1509/jimk.14.4.28

Peicheva, D., & Milenkova, V. (2017). Knowledge society and digital media literacy: foundations for social inclusion and realization in Bulgarian context. *Calitatea vieţii*(1), 50-74. Cit. 5. March 2026. Dostupné na Internete: https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/download/391/319

Pellegrino, A. (2024). Consumer Perceptions. How Digital Marketing Has Changed Consumer Perceptions. In *Decoding Digital Consumer Behavior (Bridging Theory and Practice).* Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-97-3454-2_3

Porter , M. E., & Kramer, M. R. (2006, December). *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*. Retrieved March 6, 2026, from Arvard Business Review: https://hbr.org/2006/12/strategy-and-society-the-link-between-competitive-advantage-and-corporate-social-responsibility

Prakash, V., & Munson, J. M. (1985). Values, expectations from the marketing system and product expectations. *Psychology & Marketing*, 279-296. doi:https://doi.org/10.1002/mar.4220020407

Robertson, K., & Davidson, J. (dátum neznámy). Gender-Role Stereotypes in Integrated Social Marketing Communication: Influence on Attitudes towards the Ad. *Australasian Marketing Journal, 21(3), ., 21*(3), 168-175. doi:https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2013.05.001

Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education, 27*(3), 264-276. doi:https://doi.org/10.1177/0273475305280533

Ru-Zhue, J., Imjai, N., Yordudom, T., Kongrode, J., Sumiati, S., & Aujirapongpan, S. (2025). How do the role of digital connectivity capabilities and heuristic thinking

skills shape the development of digital marketing competency in Gen Z marketing students? *The International Journal of Management Education, 23*(2), 101157. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101157

Schroeder, J. E., & Borgerson, J. L. (2005). An ethics of representation for international marketing communication. *International Marketing Review, 22*(5), 578-600. doi:https://doi.org/10.1108/02651330510624408

Solomon, M. (2023). *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being.* Harlow: Pearson.

Song, C., & Kim, E. (2025). The Influence of New Media Literacy on Brand Engagement: Mediating Effects of Perceived Interactivity and Openness and the Moderating Effect of Age. *Behavioral Sciences, 15*(4), 458. doi:https://doi.org/10.3390/bs15040458

Stockemer, D., Kolodziejczyk, K., & Buckle, M. (2026). Age and Trust in Government: A Generational Analysis. In D. A.-E.-K. Stockemer, *Democracy Under Scrutiny: Unpacking the Causes and Consequences of Democratic Dissatisfaction* (s. 93-107). Cham: Springer Nature. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-032-06596-4_6

Šerić, M., Ozretić-Došen, Đ., & Škare, V. (2020). How can perceived consistency in marketing communications influence customer–brand relationship outcomes? *European Management Journal, 38*(2), 335-343. doi:https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.08.011

Thussu, D. K. (2008). *Stieranie hraníc masmediálnej komunikácie? Interakcia a obsah generovaný používateľmi na online spravodajských stránkach.* London: SAGE Publications Ltd.

Verbytska, A., Lysenko, I., Babachenko, L., & Kraskivska, N. (2023). Inclusive social marketing: Representation and diversity in brand campaigns. *Marketing and Branding Research, 10*(1), 45-58. doi:https://doi.org/10.32038/mbr.2023.10.01.04

Vilmar, A. (2023). Creativity as the key to success—a plea for more guts in social marketing communication. *International review on public and nonprofit marketing, 20*(3), 543-549. doi:https://doi.org/10.1007/s12208-023-00364-8

Yang, J., & Battocchio, A. F. (2021). Effects of transparent brand communication on perceived brand authenticity and consumer responses. *Journal of Product & Brand Management, 30*(8), 1176-1193. doi:https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2020-2803

A projekt marketing vonatkozásai
Az előítéletmentes társadalom koncepciója a médiatérben – generációs perspektíva

-Milan Džupina-

Bevezetés

A digitális technológiák gyors fejlődése alapjaiban formálta át az információk létrehozásának, terjesztésének és fogyasztásának módját a kortárs társadalomban. Az internet, a közösségi média platformok és a mobil technológiák térnyerése jelentősen megváltoztatta a médiakörnyezetet, új lehetőségeket teremtve a szervezetek, márkák és fogyasztók közötti kommunikációban. Ezzel párhuzamosan ezek a változások növelték az információs tér összetettségét is, ahol az egyének soha nem látott mennyiségű, gyakran ellenőrizetlen forrásból származó tartalommal szembesülnek. Ilyen környezetben az információk kritikus értékelésének képessége és a médiakommunikációs mechanizmusok megértése egyre fontosabbá válik.

A médiaműveltség (media literacy) tehát olyan kulcsfontosságú kompetenciát jelent, amely lehetővé teszi az egyének számára a kortárs médiatérben való tájékozódást, a médiaüzenetek értelmezését, valamint a meggyőző vagy manipulatív kommunikációs stratégiák felismerését. A marketingkommunikáció összefüggésében a médiaműveltség különösen jelentős szerepet játszik, mivel a reklámüzenetek, a márkázott tartalmak és a digitális kampányok gyakran szervesen beépülnek a mindennapi médiafogyasztásba. A fogyasztóktól így nemcsak a médiatartalmak információs értékének értelmezését várják el, hanem a marketingkommunikáció mögött meghúzódó kereskedelmi és stratégiai szándékok megértését is.

Ezzel egyidejűleg a marketingüzenetek észlelését és értelmezését generációs különbségek is befolyásolják. Az egyes generációk eltérő technológiai, társadalmi és kulturális feltételek között nőnek fel, ami alakítja médiahasználati szokásaikat, kommunikációs

preferenciáikat és a márkákhoz való hozzáállásukat. Miközben a fiatalabb generációkat – különösen a Z generációt – a magas szintű digitális kapcsolódás, a vizuális kommunikáció és az online környezetben való aktív részvétel jellemzi, az idősebb generációk hajlamosak a hagyományosabb médiaformátumokat és a strukturáltabb kommunikációs formákat előnyben részesíteni. Ezek a különbségek új kihívásokat támasztanak a marketingszakemberek elé, akiknek kommunikációs stratégiáikat a közönség eltérő elvárásaihoz és médiafogyasztási mintáihoz kell igazítaniuk.

A kortárs marketing másik fontos szempontja az etikus kommunikációra és a társadalmi felelősségvállalásra helyezett növekvő hangsúly. Egy olyan digitális környezetben, ahol a marketingkampányokra adott nyilvános reakciók gyorsan elterjedhetnek a közösségi hálózatokon keresztül, a márkáktól elvárják az átláthatóságot, a hitelességet és a társadalmi értékek tiszteletben tartását. A marketingkommunikáció ezért már nem csupán termékek és szolgáltatások népszerűsítésének eszköze, hanem olyan platform is, amely befolyásolhatja a sokszínűséggel, az inklúzióval, a fenntarthatósággal és a társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos szélesebb körű társadalmi diskurzusokat.

E tanulmány célja a marketingkommunikáció, a médiaműveltség és a generációs különbségek közötti kapcsolat feltárása a média digitális transzformációjának kontextusában. A médiatudományi, marketingelméleti és társadalomtudományi szempontok integrálásával a dolgozat átfogóbb képet kíván nyújtani arról, hogyan lép interakcióba a marketingkommunikáció a fejlődő médiakörnyezettel, és hogyan járulhat hozzá nemcsak a gazdasági célkitűzésekhez, hanem a felelősségteljes és társadalmilag tudatos kommunikációs gyakorlatokhoz is.

1. Médiaműveltség a digitális transzformáció kontextusában

A médiaműveltség a kortárs digitális társadalom egyik kulcsfontosságú kompetenciája (Peicheva & Milenkova, 2017). Nem csupán a média technikai jellegű használatát jelenti, hanem mindenekelőtt a tartalom kritikai elemzésének, az információforrás azonosításának, a tények, vélemények és manipulációk megkülönböztetésének, valamint a kommunikáció kereskedelmi szándékának felismerését (Levitskaya & Fedorov, 2020; Eagle, 2017). A digitális kommunikáció környezetében az egyének naponta óriási mennyiségű, különböző forrásokból származó információval találkoznak, miközben a

hírtartalom, a reklám és a szórakoztatás közötti határvonal egyre inkább elmosódik (Thussu, 2008). A médiaműveltség tehát magában foglalja az összetett médiakörnyezetben való tájékozódás képességét, a médiatartalom-előállítás mechanizmusainak megértését, valamint a hitelesség és a cél kritikai értékelését is (Gulyamova, 2026).

Egy olyan környezetben, ahol a marketing a médiaökoszisztéma szerves részét képezi, a médiaműveltség a márka és a fogyasztó közötti kapcsolatot alakító jelentős tényezővé válik (Song & Kim, 2025). A magasabb szintű médiaműveltséggel rendelkező fogyasztók jobban képesek azonosítani a reklámkommunikációban alkalmazott meggyőző stratégiákat, marketingtechnikákat és érzelmi apellációkat (Awashya, Jain, & Mitra, 2023). Ez a marketingüzenetek magasabb szintű kritikai értékeléséhez vezet, miközben növeli a márkákkal szembeni elvárásokat az átláthatóság, a hitelesség és az etikus kommunikáció terén (Lee, 2025). Ezzel szemben az alacsony szintű médiaműveltség kiszolgáltatottabbá tesz a manipulatív technikákkal, a dezinformációval vagy a sztereotip viselkedési mintákkal szemben.

Marshall McLuhan rámutat, hogy maga a médium formálja az üzenet jelentését és befolyásolja annak értelmezését (McLuhan, 1994). Ebből a szempontból nyilvánvaló, hogy a kommunikáció formája bizonyos körülmények között ugyanolyan fontos lehet, mint maga a tartalom. A digitális platformok nemcsak a marketingüzenetek terjedésének sebességét változtatják meg, hanem nagy mértékben befolyásolják azok észlelését, kontextusát és a különböző célcsoportok általi befogadását is (Pellegrino, 2024). A közösségi hálózatok, a mobilalkalmazások és a streaming platformok új kommunikációs környezetet hoznak létre, amelyben a marketingkommunikáció nagymértékben személyre szabott és a különböző felhasználói csoportok egyéni preferenciáihoz igazodik (Clow & Baack, 2017). A tartalmak algoritmikus személyre szabása egyidejűleg úgynevezett információs buborékokat hoz létre, amelyek megerősíthetik az egyén meglévő attitűdjeit, és korlátozhatják az alternatív információkkal vagy tartalmakkal való érintkezést (Mathews, Malhotra, & Kaur, 2025).

Kotler, Kartajaya (2016) és Setiawan hangsúlyozzák, že a Marketing 4.0 összekapcsolja az online és offline környezetet, és a hangsúlyt a hitelességre, az értékekre és az ügyfelek

részvételére helyezi. A modern marketing már nem egyoldalú folyamat, amelyben a márka reklámokon keresztül kommunikál az ügyféllel. Ehelyett egy dinamikus, interaktív és kétirányú folyamat, amelyben az ügyfél proaktívan részt vesz a márkával való kommunikációban a közösségi médián, az online véleményeken vagy a felhasználók által generált tartalmakon (UGC) keresztül (Clow & Baack, 2017). Ez növeli a személyes elkötelezettség szintjét, ami jelentős kortárs elmozdulásnak tekinthető a márkák és célközönségük közötti kommunikációban (Gusty et al., 2025). Ebben a modellben az ügyfél már nem a reklám passzív befogadója, hanem a márka aktív társteremtője a visszajelzések, a tartalommegosztás, valamint a termékek és szolgáltatások nyilvános értékelése révén.

Bandura szociális tanuláselmélete (1977) magyarázatot ad arra, hogy az egyének a médiamodellek megfigyelése és a társadalmilag elfogadhatónak vagy sikeresnek bemutatott viselkedésmódok utánzása révén sajátítanak el viselkedési normákat. Bizonyos körülmények között a marketingkommunikáció közvetve hozzájárulhat a társadalmi sztereotípiák, értékek vagy kulturális elvárások kialakulásához. A marketingben alkalmazott reklámkampányok, vizuális reprezentációk vagy narratívák befolyásolhatják azt, ahogyan a társadalom bizonyos társadalmi csoportokat, életmódokat vagy értékrendeket érzékel (Robertson & Davidson; Khan et al., 2025; Prakash & Munson, 1985). Emiatt a marketingkommunikáció etikai dimenziója különösen fontossá válik, mivel a marketingnek nemcsak a fogyasztói magatartás befolyásolására van lehetősége, hanem szélesebb társadalmi diskurzusok és kulturális normák társteremtésére is.

2. Generációs perspektíva: a Z generáció és a Baby Boomerek

A generációs kohorszok elmélete feltételezi, hogy az egyes nemzedékeket közös történelmi tapasztalatok, társadalmi események és technológiai feltételek formálják, amelyek jelentősen befolyásolják értékeiket, attitűdjeiket és világérzékelésüket (Mannheim, 1952; De Pelsmacker, 2025). Ezek a tényezők később tükröződnek a médiahasználati szokásokban, az információfogyasztási preferenciákban, valamint abban, ahogyan az egyének a marketingkommunikációval interakcióba lépnek. A generációkat tehát nem lehet pusztán életkor alapú demográfiai kategóriákként értelmezni, hanem

sokkal inkább specifikus tapasztalatokkal és kommunikációs preferenciákkal rendelkező szociokulturális csoportokként (Gao, 2023; Costanza, Rudolph, & Zacher, 2023).

A Z generáció a digitális konnektivitás környezetében nőtt fel, amelyet az okostelefonok, a közösségi média és az információkhoz való folyamatos hozzáférés széles körű elterjedése jellemzett. Ezt a generációt jellemzően a magas szintű digitális műveltség, az információs környezetben való gyors tájékozódási képesség, valamint a multimédiás és vizuálisan orientált tartalmak preferálása jellemzi (Ru-Zhue et al., 2025). A Z generáció médiahasználati magatartása dinamikus és töredezett (fragmentált), a kommunikáció jelentős része pedig rövid formátumokon keresztül zajlik, mint például videók, közösségi média történetek (stories) és interaktív platformok (Cismariu & Hosu, 2019). A technológiai kompetencia mellett ezt a generációt a társadalmi és etikai kérdések iránti fokozott érzékenység is jellemzi (Djafarova & Foots, 2022). A fiatal fogyasztók elvárják a márkáktól a hitelességet, az átláthatóságot és az aktív állásfoglalást olyan témákban, mint a társadalmi igazságosság, a sokszínűség és a környezeti fenntarthatóság (Emon et al., 2026). Azokat a márkákat, amelyek nem mutatnak értékrendbeli konzisztenciát, vagy amelyeket hiteltelennek érzékelnek, ez a generáció gyakran kritikai értékelés alá veti, és a közösségi médiában megjelenő negatív visszajelzések révén gyorsan elutasíthatja.

Ezzel szemben a Baby Boomerek olyan médiakörnyezetben nőttek fel, amelyet a hagyományos kommunikációs csatornák, például a sajtó, a rádió és a televízió domináltak (Lissitsa & Laor, 2021; Hilt & Lipschultz, 2016). Médiahasználati szokásaik ezért kevésbé fragmentáltak, és inkább a szisztematikus információfeldolgozásra irányulnak. Ez a generáció általában az információban gazdagabb tartalmakat (Carrillo-Durán et al., 2022), a világosan megfogalmazott érveket és a hiteles forrásokat részesíti előnyben. A márka hírneve és hosszú távú szavahihetősége szintén fontos szerepet játszik. A Baby Boomerek gyakran magasabb szintű bizalmat tanúsítanak a tekintélyek, a szakértői intézmények és a hagyományos média irányába, ami tükröződik fogyasztói magatartásukban és a marketingüzenetek értelmezésének módjában is (Stockemer, Kolodziejczyk, & Buckle, 2026).

Marketing szempontból ezek a generációs különbségek rávilágítanak a differenciált kommunikációs stratégiák szükségességére (Manoj, 2025). Miközben a Z generációnak

szánt kommunikációnak dinamikusnak, vizuálisan vonzónak és hitelesnek kell lennie, az idősebb generációknak szóló üzenetekben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a hitelességre, az információs értékre és a megbízható forrásokra (Carrillo-Durán et al., 2022). Solomon kiemeli a pszichográfiai szegmentáció fontosságát, amely figyelembe veszi a fogyasztók értékeit, életmódját és attitűdjeit (Solomon, 2023). Ezért egy marketingstratégiának nemcsak a kommunikációs csatornák kiválasztásában, hanem a kommunikáció hangnemében, az érvelési szerkezetben, a vizuális nyelvben és a márka általános értékorientációjában is különbséget kell tennie.

3. A marketingkommunikáció etikája és a CSR (Vállalati társadalmi felelősségvállalás)

A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR) koncepciója hangsúlyozza, hogy a gazdasági célok mellett a vállalatok etikai, társadalmi és környezetvédelmi felelősséggel is tartoznak a társadalom felé, amelyben működnek (Carroll, 1991). A modern üzleti tevékenység már nem tekinthető kizárólag a profitmaximalizálásra összpontosító folyamatnak, hanem olyan társadalmi folyamatok aktív résztvevőjeként is meg kell jelennie (Donaldson & Preston, 1995), amely döntéseivel és tevékenységeivel befolyásolja a tágabb társadalmi környezetet (Elkington, 1999). Ebben az összefüggésben a marketingkommunikáció jelentős szerepet játszik, mivel a reklámokon, médiakampányokon és digitális tartalmakon keresztül formálja a közbeszédet (Campbell, 2004), és befolyásolja a különböző társadalmi csoportok, kulturális értékek és társadalmi kérdések bemutatásának módját. A felelős marketingnek ezért tükröznie kell az etikus kommunikáció alapelveit, tiszteletben kell tartania a társadalom sokszínűségét, és kerülnie kell a sztereotip vagy diszkriminatív ábrázolásokat (Schroeder & Borgerson, 2005).

Freeman érintetti elmélete (stakeholder theory) kiterjeszti a hagyományos üzleti szemléletet azáltal, hogy hangsúlyozza: figyelembe kell venni minden olyan érintett fél érdekét, akire a szervezet tevékenysége hatással van (Freeman, 2010). A részvényeseken kívül ezen érintettek közé tartoznak például a fogyasztók, az alkalmazottak, a beszállítók, a helyi közösségek, a média és a közintézmények is (Jones, 1980). A marketingkommunikációnak ezért tükröznie kell e csoportok elvárásait, és az átláthatóság

(Yang & Battocchio, 2021), a nyitottság és a következetesség révén bizalmat kell építenie (Šerić et al., 2020).

A digitális környezetben, ahol a fogyasztók a közösségi médián keresztül azonnal reagálhatnak a marketingüzenetekre, a hírnévvel kapcsolatos kockázatok rendkívül gyorsan terjednek (Alshaketheep et al., 2023). Az etikátlan vagy manipulatív kommunikáció hírnévválsághoz, nyilvános kritikához, a márka bojkottjához és a fogyasztói bizalom elvesztéséhez vezethet, aminek jelentős gazdasági következményei lehetnek (Contreras-Pacheco et al., 2021). Porter és Kramer kidolgozták a közös értékteremtés (CSV – Creating Shared Value) koncepcióját, amely szerint a vállalat úgy teremthet gazdasági értéket, hogy közben társadalmi problémákat orvosol, és hozzájárul a közösség fejlődéséhez (Porter & Kramer, 2006). Ez a megközelítés túlmutat a CSR hagyományos, kiegészítő vagy filantróp tevékenységként való értelmezésén, és a társadalmi felelősségvállalást közvetlenül a vállalati stratégiába integrálja.

Marketing kontextusban ez azt jelenti, hogy a vállalatok kommunikációs tevékenységeik révén olyan témákat támogathatnak, amelyek pozitív társadalmi hatással bírnak, mint például a környezeti fenntarthatóság, a társadalmi befogadás (Verbytska et al., 2023) vagy a médiaműveltség fejlesztése (Eagle, 2017). A médiaműveltség támogatása konkrét példája lehet egy ilyen stratégiának, mivel hozzájárul a közösség kritikai gondolkodásának növeléséhez és egy ellenállóbb médiakörnyezet kialakításához (Roy & Macchiette, 2005). Azok a márkák, amelyek képesek összekapcsolni marketingtevékenységüket tágabb társadalmi célokkal, erősíthetik hírnevüket, hitelességüket és hosszú távú márkaértéküket.

4. Kreativitás és társadalmi reflexió a marketingben

Richard Florida hangsúlyozza a kreatív osztály jelentőségét a modern társadalmak gazdasági és kulturális dinamikájának alakításában (Florida, 2003). Koncepciója szerint a kreatív szakemberek az innováció, a technológiai fejlődés és a kulturális átalakulás meghatározó hajtóerejét képviselik (Nelson, Duxbury, & Murray, 2012). A kreativitás nem korlátozódik csupán a művészeti vagy tervezői tevékenységekre, hanem kiterjed az üzleti életre, a marketingre és a kommunikációra is. Marketing kontextusban a kreativitás olyan stratégiai eszközzé válik, amely lehetővé teszi a márkák számára, hogy ne csak

megkülönböztessék magukat a versenyközpontú piacon, hanem szélesebb körű társadalmi kérdéseket és értékeket is tükrözzenek.

A marketingben megjelenő kreativitás tehát nem csupán vizuális innovációt vagy eredeti reklámkoncepciót jelent, hanem a jelenlegi társadalmi kihívásokra való reagálás képességét és azok beépítését a kommunikációs stratégiákba (Vilmar, 2023). A modern marketingkampányok egyre gyakrabban foglalkoznak olyan témákkal, mint a társadalmi befogadás (inklúzió), a sokszínűség, az esélyegyenlőség és a környezeti fenntarthatóság. Ezek a megközelítések a fogyasztók megváltozott elvárásaira is reagálnak, akik a márkáktól már nemcsak kiváló minőségű termékeket várnak el, hanem a társadalmi kérdések iránti felelős hozzáállást is.

A sokszínűségre, a befogadásra és a sztereotípiák elleni küzdelemre összpontosító kampányok olyan marketingpéldák, amelyek túllépnek a tisztán kereskedelmi kereteken, és belépnek a társadalmi diskurzus szférájába (Schroeder & Borgerson, 2005). A kreatív kommunikáció révén a márkák rávilágíthatnak társadalmi problémákra, előmozdíthatják a toleranciát, és hozzájárulhatnak egy nyitottabb és befogadóbb társadalmi környezet kialakításához (Verbytska et al., 2023). Az ilyen kampányok azt is bizonyítják, hogy a marketing a társadalmi reflexió eszközeként is szolgálhat, segítve a sztereotip észlelések megkérdőjelezését és a pozitív társadalmi értékek támogatását.

Marketing szempontból a kreativitás és a társadalmi felelősségvállalás közötti kapcsolat jelentős lehetőséget kínál egy erős és megbízható márka építésére (Chaudhary & Akhouri, 2018). Az aktuális társadalmi kérdéseket tükröző, ugyanakkor az etikus kommunikáció alapelveit tiszteletben tartó kreatív kampányok erősíthetik a márka és a fogyasztók közötti érzelmi kötődést (Duong, 2026). Ez a megközelítés hozzájárul a hosszú távú márkaérték megteremtéséhez és a pozitív hírnév kialakításához a nyilvánosság szemében.

5. A marketing mint a társadalmi változás eszköze

A marketing jelentős szerepet játszik a kulturális normák, a társadalmi értékek, valamint az egyének különböző társadalmi kérdésekkel kapcsolatos észlelésének alakításában (Paul et al., 2006; Dastane et al., 2026). A reklámkampányok, a médiatartalmak és a

digitális kommunikáció révén a marketing a közbeszéd fontos tényezőjévé válik, amely képes befolyásolni a fogyasztók attitűdjeit, preferenciáit és magatartását. A digitális társadalomban, ahol az információk gyorsan terjednek a különböző online platformokon, a marketingkommunikáció még nagyobb jelentőséget nyer (Peicheva & Milenkova, 2017).

A közösségi hálózatok, a digitális média és az interaktív platformok lehetővé teszik a márkák számára, hogy közvetlen párbeszédet folytassanak ügyfeleikkel, miközben befolyásolják a szélesebb társadalmi vitákat is (Dervişcemaloğlu, 2026). Ebben az összefüggésben az átláthatóság, a hitelesség és az etikus kommunikáció a modern marketing alapelveivé válnak (Yang & Battocchio, 2021). A mai fogyasztók nyílt és megbízható kommunikációt várnak el a márkáktól, amely tükrözi értékeiket és társadalmi elvárásaikat (Emon et al., 2026). Azok a márkák, amelyek következetesen és hitelesen tudnak kommunikálni, nagyobb eséllyel építenek ki hosszú távú kapcsolatokat az ügyfelekkel, és erősítik piaci hírnevüket. Ezzel szemben a manipuláción, megtévesztő információkon vagy sztereotip ábrázolásokon alapuló marketingtevékenységek a bizalom elvesztéséhez és negatív lakossági reakciókhoz vezethetnek (Levitskaya & Fedorov, 2020).

A magasabb szintű médiaműveltséggel rendelkező társadalom (Eagle, 2017) ellenállóbb a manipulációval, a polarizációval és a dezinformáció terjedésével szemben. A médiaművelt egyének képesek kritikusan elemezni a tartalmakat, azonosítani a manipulatív technikákat, és jobban meg tudják különböztetni a hiteles forrásokat a megbízhatatlanoktól (Gulyamova, 2026). Ilyen környezetben a marketingnek alkalmazkodnia kell az átláthatóság és az etikus kommunikácia iránti magasabb elvárásokhoz. A felelős marketing tehát fontos szerepet játszhat a kritikai gondolkodás támogatásában, valamint egy nyitottabb és toleránsabb médiakörnyezet kialakításában.

A gazdasági célkitűzéseken túlmenően a marketing így tágabb társadalmi dimenziót kap. Az etikus kommunikáció, a sokszínűség támogatása és a társadalmi értékek tiszteletben tartása révén hozzájárulhat egy olyan médiatér formálásához, amely ösztönzi a

párbeszédet, a toleranciát és a kritikai gondolkodást. Ez a megközelítés egyidejűleg erősíti a márkák hitelességét, és hozzájárul az üzleti szféra és a társadalom közötti fenntartható kapcsolatok építéséhez.

Összegzés: Marketing, médiaműveltség és generációs dinamika

A marketing, a médiaműveltség és a generációs különbségek közötti kapcsolat olyan jelentős interdiszciplináris keretet képvisel, amely lehetővé teszi a kortárs médiakörnyezet dinamikájának, valamint a marketingkommunikáció társadalmi folyamatokra gyakorolt hatásának jobb megértését. A média digitális transzformációja alapjaiban változtatta meg az egyének információhoz való hozzáférését, a médiatartalmak értelmezését és a marketingüzenetekre adott reakcióit (Pellegrino, 2024). Ebben az összefüggésben a médiaműveltség különös jelentőséget nyer, mivel alapvető előfeltétele az összetett információs környezetben való tájékozódásnak és a különböző kommunikációs formák kritikai értékelésének.

A generációs különbségek elemzése rávilágít arra, hogy a különböző korcsoportok eltérő módon közelítik meg a médiát és a marketingkommunikációt. A Z generációt a magas szintű digitális részvétel, a vizuális tartalmak iránti orientáció, valamint az olyan kérdések iránti érzékenység jellemzi, mint a hitelesség, a társadalmi felelősségvállalás és az inklúzió. Ezzel szemben az idősebb generációk, például a Baby Boomerek, a stabilabb kommunikációs kereteket, az információban gazdag tartalmakat és a hiteles forrásokat részesítik előnyben. Ezek az eltérések hangsúlyozzák a differenciált marketingstratégiák szükségességét, amelyek tükrözik az egyes generációs csoportok specifikus jellemzőit és médiahasználati szokásait.

A marketingkommunikáció etikai dimenziója szintén meghatározó szerepet játszik ebben a folyamatban. A marketing már nem tekinthető pusztán az értékesítés vagy a fogyasztás ösztönzésének eszközeként, hanem a társadalmi diskurzus jelentős szereplőjeként is meg kell jelennie. A reklámokon, a digitális kampányokon és a médiatartalmakon keresztül a márkák befolyásolhatják, hogyan vélekedik a társadalom a különböző csoportokról,

értékekről és kulturális normákról. Emiatt az etikus kommunikáció, az átláthatóság és a hitelesség a modern marketing kulcsfontosságú alapelveivé válnak. Azok a márkák, amelyek képesek ezeket az elveket integrálni kommunikációs stratégiájukba, nagyobb potenciállal rendelkeznek a bizalomépítésre és a hosszú távú ügyfélkapcsolatok kialakítására.

Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a marketing pozitív szerepet is betölthet a társadalmilag hasznos kezdeményezések támogatásában. A sokszínűségre, a befogadásra, a környezeti fenntarthatóságra vagy a médiaműveltség fejlesztésére összpontosító kampányok olyan kommunikációs példák, amelyek túllépnek a tisztán kereskedelmi célokon, és hozzájárulnak a szélesebb körű társadalmi párbeszédhez. Ebben az értelemben a marketing a társadalmi reflexió eszközeként működhet, és támogathatja az olyan értékeket, mint a nyitottság, a tolerancia és a kritikai gondolkodás.

Az etikus kommunikáció tehát stratégiai szükségszerűséggé válik a 21. század digitális gazdaságában. Azok a szervezetek, amelyek képesek összekapcsolni a gazdasági célokat a társadalmi felelősségvállalás elveivel, nagyobb eséllyel sikeresek a növekvő fogyasztói elvárások és a dinamikusan változó médiakörnyezet közepette. A marketing területén végzett jövőbeli kutatásoknak ezért fokozottan a médiaműveltség, a generációs különbségek és az etikus kommunikáció közötti összefüggésekre kell összpontosítaniuk, mivel ezek a tényezők kulcsszerepet játszanak a digitális társadalom marketingstratégiáinak alakításában.

Felhasznált irodalom

Alshaketheep, K., Deek, A. Y., Shammout, E., Moh'd Mansour, A., Al-Qaruty, T. M., & Alghizzawi, M. (2023). The most effective digital marketing techniques for reputation repair. *Journal of Research Administration, 5*(2), 7747-7772.

Awashya, G., Jain, L., & Mitra, B. (2023). The Impact of Media Literacy on Advertising and Public Relations: A Comparative Study. *International Journal of Communication Development, 13*(3, 4), 58-5.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Campbell, K. K. (2004). Marketing public discourse. *Hedgehog Review, 6*(3), 39-54.

Carrillo-Durán, M.-V., Ruano-López, S., Fernández Falero, M. R., & Trabadela-Robles, J. (2022). Understanding How Baby Boomers Use the Internet and Social Media to Improve the Engagement with Brands. *Comunicação e Sociedade, 41*, 261–284. doi:https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3516

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons, 34*(4), 39-48.

Cismariu, C. D., & Hosu, I. (2019). Generation Z and social media. *Proceedings of the 14th International Conference On Virtual Learning* (s. 367-373). Bucharest: University of Bucharest. Dostupné na Internete: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/ICVL-2019-ISSN-1844-8933-ISI-Proceedings.pdf#page=367

Clow, K. E., & Baack, D. E. (2017). *Integrated Advertising, Promotion, and Marketing Communication (Global Edition).* New York: Pearson.

Contreras-Pacheco, O. E., Claasen, C., & Garrigós-Simón, F. J. (2021). Engaging with untruthful company crisis communication: The understanding of decoupling in the face of crisis. *Intangible Capital, 17*(1), 33-51. doi:https://doi.org/10.3926/ic.1775

Costanza, D. P., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2023). Are generations a useful concept? *Acta psychologica, 241, 241*, 104059. doi:https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104059

Dastane, O., Aw, E. C., Fandos-Roig, J. C., & Sánchez-García, J. (2026). Ethical marketing: a review and research agenda. *Marketing Intelligence & Planning, 44*(1), 121-142. doi:https://doi.org/10.1108/MIP-01-2024-0007

De Pelsmacker, P. (2025). Generational cohort theory research: the good, the bad and the ugly. *International Journal of Advertising, 44*(6), 1148-1170. doi:https://doi.org/10.1080/02650487.2025.2522011

Dervişcemaloğlu, B. (2026). The Role of Dialogue in Digital Marketing. In B. B. Recep Yılmaz, *Developing Digital Narratives in Marketing Communication* (s. 57-84). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-1857-8.ch003

Djafarova, E., & Foots, S. (2022). Exploring ethical consumption of generation Z: theory of planned behaviour. *Young Consumers, 23*(3), 413-431. doi:https://doi.org/10.1108/YC-10-2021-1405

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review, 20*(1), 65-91.

Duong, N. T. (2026). Does sustainability knowledge deepen emotional bonds? A study of creative branding in social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services, 89*, 104578. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2025.104578

Eagle, L. (2017). Commercial Media Literacy: What Does It Do, to Whom—and Does It Matter? *Journal of Advertising, 36*(2), 101-110. doi:https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367360207

Elkington, J. (1999). *Cannibals With Forks.* Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Emon, M. M., Chowdhury, M. S., Jahan, S., Tasnim, Z., & Hamid, A. B. (2026). Ethical Consumption in the Age of Generational Values: Navigating the Expectations of Gen Z and Millennials. In A. R. Ismail, *Ethical Marketing for Shifting Consumer Behaviors and Values* (pp. 235-266). IGI Global Scientific Publishing. doi:10.4018/979-8-3373-6028-7.ch008

Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class.* New York: Basic Books.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Cambridge : Cambridge University Press.

Gao, M. H. (2023). From the Traditionalists to GenZ: conceptualizing intergenerational communication and media preferences in the USA. *Online Media and Global Communication, 2*(3), 422-445. doi:https://doi.org/10.1515/omgc-2023-0011

Gulyamova, N. B. (2026, January 1). Media Literacy and the Formation of Critical Thinking in the Digital Environmnet. *World Bulletin of Education and Learning, 2*(1), 9-21. Retrieved March 9, 2026, from https://worldbulletin.org/index.php/1/article/view/242/251

Gusty, R., Wulandari, P., Siregar, I. N., Rizqiana, D. S., & Hasibuan, D. K. (2025). Interactive Marketing Communication through Live Commerce: A Pathway to Consumer Loyalty. *International Journal of Economics and Management Research, 4*(1), 604–615. doi:https://doi.org/10.55606/ijemr.v4i1.454

Hilt, M. L., & Lipschultz, J. H. (2016). Introduction to mass media, aging americans, and baby boomers. In J. H. Michael L. Hilt, *Mass media, an aging population, and the baby boomers* (s. 1-11). New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203812617

Chaudhary, R., & Akhouri, A. (2018). Linking corporate social responsibility attributions and creativity: Modeling work engagement as a mediator. *Journal of cleaner production, 190*, 809-821. doi:https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.04.187

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 59-67.

Khan, F. M., Uddin, F. S., Anas, M., Kautish, P., & Thaichon, P. (2025). Personal Values and Sustainable Consumerism: Performance Trends, Intellectual Structure, and Future Research Fronts. *Journal of Consumer Behavior (An International Research Review), 24*(2), 734-770. doi:https://doi.org/10.1002/cb.2436

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital*. Hoboken: Wiley.

Lee, G. K. (205). Building Brands for a Sustainable Future: Integrating Strategy, Consumer Response and Ethical Communication. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting, 25*(5), 269-279. doi:https://doi.org/10.9734/ajeba/2025/v25i51800

Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2020). Analysis of manipulative media texts: world media literacy education experience. *Media Education (Mediaobrazovanie), 60*(3), 430-442. doi:10.13187/me.2020.3.430

Lissitsa, S., & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in society, 64*, 101526. doi:https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101526

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 276-321). London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315005058

Manoj, M. (2025). Generational differences in communication preferences and theirimpact on employee engagement. *International Journal of Research Publication and Reviews, 6*(3), 8605-8616.

Mathews, R., Malhotra, A., & Kaur, H. (2025). The Dark Side of Personalisation: Biases, Filter Bubble, and Impact on Advertising Effectiveness. In B. S. Theodore Tarnanidis, *Diversity and Inclusion-Driven Marketing for Multicultural Marketplaces* (s. 369-394). IGI Global. doi:10.4018/979-8-3373-2111-0

McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man.* New York: McGraw-Hill.

Nelson, R., Duxbury, N., & Murray, C. (2012). Cultural and creative economy strategies for community transformation: Four approaches. In M. R. John Parkins, *Social Transformation in Rural Canada: New Insights into Community, Cultures, and Collective Action* (s. 368-386). Vancouver: UBC Press.

Paul, P., Roy, A., & Mukhopadhyay, K. (2006). The impact of cultural values on marketing ethical norms: A study in India and the United States. *Journal of International Marketing, 14*(4), 28-56. doi:https://doi.org/10.1509/jimk.14.4.28

Peicheva, D., & Milenkova, V. (2017). Knowledge society and digital media literacy: foundations for social inclusion and realization in Bulgarian context. *Calitatea vieţii*(1), 50-74. Cit. 5. March 2026. Dostupné na Internete: https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/download/391/319

Pellegrino, A. (2024). Consumer Perceptions. How Digital Marketing Has Changed Consumer Perceptions. In *Decoding Digital Consumer Behavior (Bridging Theory and Practice).* Singapore: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-97-3454-2_3

Porter , M. E., & Kramer, M. R. (2006, December). *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*. Retrieved March 6, 2026, from Arvard Business Review: https://hbr.org/2006/12/strategy-and-society-the-link-between-competitive-advantage-and-corporate-social-responsibility

Prakash, V., & Munson, J. M. (1985). Values, expectations from the marketing system and product expectations. *Psychology & Marketing*, 279-296. doi:https://doi.org/10.1002/mar.4220020407

Robertson, K., & Davidson, J. (dátum neznámy). Gender-Role Stereotypes in Integrated Social Marketing Communication: Influence on Attitudes towards the Ad. *Australasian Marketing Journal, 21(3), ., 21*(3), 168-175. doi:https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2013.05.001

Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education, 27*(3), 264-276. doi:https://doi.org/10.1177/0273475305280533

Ru-Zhue, J., Imjai, N., Yordudom, T., Kongrode, J., Sumiati, S., & Aujirapongpan, S. (2025). How do the role of digital connectivity capabilities and heuristic thinking

skills shape the development of digital marketing competency in Gen Z marketing students? *The International Journal of Management Education, 23*(2), 101157. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101157

Schroeder, J. E., & Borgerson, J. L. (2005). An ethics of representation for international marketing communication. *International Marketing Review, 22*(5), 578-600. doi:https://doi.org/10.1108/02651330510624408

Solomon, M. (2023). *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being.* Harlow: Pearson.

Song, C., & Kim, E. (2025). The Influence of New Media Literacy on Brand Engagement: Mediating Effects of Perceived Interactivity and Openness and the Moderating Effect of Age. *Behavioral Sciences, 15*(4), 458. doi:https://doi.org/10.3390/bs15040458

Stockemer, D., Kolodziejczyk, K., & Buckle, M. (2026). Age and Trust in Government: A Generational Analysis. In D. A.-E.-K. Stockemer, *Democracy Under Scrutiny: Unpacking the Causes and Consequences of Democratic Dissatisfaction* (s. 93-107). Cham: Springer Nature. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-032-06596-4_6

Šerić, M., Ozretić-Došen, Đ., & Škare, V. (2020). How can perceived consistency in marketing communications influence customer–brand relationship outcomes? *European Management Journal, 38*(2), 335-343. doi:https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.08.011

Thussu, D. K. (2008). *Stieranie hraníc masmediálnej komunikácie? Interakcia a obsah generovaný používateľmi na online spravodajských stránkach.* London: SAGE Publications Ltd.

Verbytska, A., Lysenko, I., Babachenko, L., & Kraskivska, N. (2023). Inclusive social marketing: Representation and diversity in brand campaigns. *Marketing and Branding Research, 10*(1), 45-58. doi:https://doi.org/10.32038/mbr.2023.10.01.04

Vilmar, A. (2023). Creativity as the key to success—a plea for more guts in social marketing communication. *International review on public and nonprofit marketing, 20*(3), 543-549. doi:https://doi.org/10.1007/s12208-023-00364-8

Yang, J., & Battocchio, A. F. (2021). Effects of transparent brand communication on perceived brand authenticity and consumer responses. *Journal of Product & Brand Management, 30*(8), 1176-1193. doi:https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2020-2803

Blandína Šramová

DIGITAL INCLUSION AND ACCESS TO MEDIA FOR DIFFERENT GROUPS

DIGITÁLNA INKLÚZIA A PRÍSTUP K MÉDIÁM PRE RÔZNE SKUPINY

DIGITÁLNÍ INKLUZE A PŘÍSTUP K MÉDIÍM PRO RŮZNÉ SKUPINY

WŁĄCZENIE CYFROWE I DOSTĘP DO MEDIÓW DLA RÓŻNYCH GRUP

DIGITÁLIS INKLÚZIÓ ÉS A MÉDIÁHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS KÜLÖNBÖZŐ CSOPORTOK SZÁMÁRA

DIGITAL INCLUSION AND ACCESS TO MEDIA FOR DIFFERENT GROUPS

Introduction

The first half of the 21st century has been marked by rapid technological changes that require digital and media literacy among people regardless of age, social status, or place of residence. Digital technologies have a significant impact on people's social, cultural, and professional lives, as well as their everyday, civic lives. Therefore, mastering and understanding digital technologies represent a key challenge for both formal and informal education across all age groups.

One of the significant benefits of the digitization of media and communication systems is that it has significantly accelerated and simplified access to information, opportunities to participate in public discourse, and active engagement in social, cultural, economic, and political life. Limited access to these forms of participation is an obstacle to fully realizing the potential that information and communication technologies offer us. Not all citizens have equal access to digital technologies. For this reason, there is a growing need for digital inclusion, which, in addition to access to digital technologies, emphasizes fair, sustainable, and meaningful participation in the digital and media world.

In this chapter, we will therefore focus on digital inclusion, with an emphasis on an individual's access to digital media in relation to their membership in a social group. The focus will be on selected attributes, namely age, gender, socioeconomic status, disability, geographic location, and ethnicity.

This is a synthesis of interdisciplinary scientific findings covering digital inclusion, a topic that has recently become highly relevant in public policy, media, and communication research.

Digital Inclusion – Conceptualization of the Term

Before we examine the various aspects of digital inclusion, let's define the term. Digital inclusion refers to ensuring equitable access to and the ability to use digital technologies for every individual, regardless of income, place of residence, age, disability, or background (Alonso-Hernandez et al., 2024). It is not merely about access to information technologies, as was described at the outset of this topic, but also about the lack of ability to master them or effectively utilize their potential (Hargittai, 2010; van Deursen & van Dijk, 2014; DiMaggio et al., 2004), with an emphasis on the ethical aspects of working with digital technologies.

The emphasis is primarily on ensuring equal access for individuals and communities to information and communication technologies, with the aim of fully utilizing broadband connections, devices, and digital literacy training. High-quality technical support is one of the key aspects of improving the population's digital literacy. Emphasis is placed on both education and post-educational collaboration with postgraduates offering free online services to address issues with information and communication technologies.

Digital inclusion thus represents a multidimensional concept that includes (Owens et al., 2023):

- **technical access**, i.e., physical availability of broadband internet and information and communication technologies;
- **affordability,** i.e., cost-effective hardware and internet connectivity;
- **digital skills and literacy**, i.e., an individual's ability to use digital technology critically;
- **support and training**, i.e., education and assistance in mastering the use of digital tools;
- **inclusive policies**, i.e., public strategies aimed at removing barriers to the use of information technologies or offering user-friendly technologies.

Eliminating social inequalities is therefore a key prerequisite for building digital inclusion, as social inequality goes hand in hand with digital exclusion.

Media literacy as a dimension of digital inclusion

Media literacy—being a critical consumer of media—is one of the main strategies used to promote the inclusion of disadvantaged individuals and groups in Europe (Simões et al., 2020). As the authors note, these policies primarily focus on eliminating inequalities in access to and

use of media and information. In other words, they emphasize the application of an inclusive approach by adopting measures to increase media literacy as one of the pillars of digital inclusion. This involves using media for the development and growth of both the individual and the community, thereby supporting social cohesion.

Media and technologies are viewed as tools for achieving active and participatory engagement of citizens in cultural, social, economic, and political life. Access to media has thus become key to achieving digital inclusion. Digital media platforms that provide access to news, education, culture, entertainment, health, and public services have gained popularity. Without equitable access to communication technologies, social marginalization may increase. This involves not only physical access to information and communication tools but also user-friendly product design, comprehension of communication content, and so on (Couldry, 2013).

Digital Inclusion Across Different Social Groups

Digital exclusion is exacerbated by factors that have been clearly identified. These include, in particular:

- socioeconomic inequality;
- social isolation of individuals;
- media-reinforced stereotypes of marginalized groups affected by digital inclusion, which often unwittingly contribute to the creation of prejudices against these groups.

In the next section of this chapter, we will therefore take a closer look at where the greatest risks of digital exclusion lie. The following factors are most frequently mentioned in the literature: socioeconomic status, gender, age, individuals with disabilities, geographic location of residence, and ethnicity (DiMagie et al., 2014; Hargittai, 2010). At the time of writing, according to Eurostat, more than 90% of households in the European Union are connected. From this data, we might conclude that if physical accessibility is high, then the risk of digital exclusion affects only a small number of residents. However, this reasoning is incorrect, as only one element of digital inclusion is fulfilled—the physical availability of digital media—which does not yet guarantee digital inclusion. To achieve digital inclusion, the following conditions must be met:

- affordability of digital devices;
- digital skills and literacy among the population;

- support for training and inclusive policies to remove barriers to the use of information technologies.

Therefore, in the next section of this chapter, we will focus more on the predictors of inclusion, which are:

- socioeconomic status;
- age and generational differences;
- gender;
- ethnicity, language, and culture.

Socioeconomic status as a predictor of inclusion

Socioeconomic status is one of the main predictors of digital inclusion. It is measured by income, education, and occupation. Digital exclusion primarily threatens lower-income groups, who have less access to digital devices and broadband internet, among other things. This is also linked to lower levels of digital literacy and limited use of the media, primarily for entertainment (Hargittai, 2010). However, they also fail to benefit from the informational, advocacy, or educational functions of the media. Public and social life is also limited for low-income groups due to insufficient access to digital devices. Setting inclusive prices—i.e., affordable devices and access to the online environment—as well as the use of a multi-channel strategy can mitigate or even completely eliminate these adverse factors.

Although the availability of and access to digital devices and the internet have improved (unfortunately not in all countries), research indicates higher media consumption during leisure time among people with lower socioeconomic status compared to those with higher education and employed individuals (Van Deursen & Van Dijk, 2013). The problem, however, is that these individuals prefer passive media consumption to active selection. Groups with low socioeconomic status are often disadvantaged due to insufficient access to information related to education and personal development, which, among other things, limits their career advancement. In this case, we can speak of the cumulative exclusion of people with low socioeconomic status from public, cultural, and social life.

Age and generational differences as predictors of digital inclusion

Digital inclusion is most often associated with **older adults**, particularly those aged 65 and older. Currently, this primarily refers to the Baby Boomer generation, who can be considered digital immigrants (Prensky, 2001). A generation that was not born into a world of digital technologies but was forced to learn how to use them gradually as they entered their lives. While their distrust is lower compared to older generations, it is certainly higher when compared to younger generations. In most cases, when discussing age-related digital exclusion, the focus is on older adults. Although the intergenerational gap has narrowed over time, older populations often encounter barriers related to usability, trust, and the perceived relevance of digital media. As a result, seniors often remain excluded from the benefits of digital communication and media engagement. Studies examining age differences in the use of digitalization's benefits highlight the importance of age-appropriate design as well as targeted digital literacy programs to promote the inclusion of older users (Friemel, 2016). Other barriers to digital literacy include their motivation and self-efficacy, cognitive decline, financial costs, and a lack of social support for starting to use or improving their mastery of digital tools (Lee et al., 2011). Older adults are more frequently targeted by misinformation and fake news, which they easily fall for due to a lack of media literacy. When discussing the motivation for focusing on intensively improving media literacy among older adults, we can cite several reasons:

- fostering critical consumption of media content;
- increasing participation in civic life;
- eliminating social isolation;
- alleviating anxiety stemming from a lack of information.

This includes, for example, fear of health-related information they receive from their doctor. These are often presented in technical language, which—thanks to the use of AI—can be transformed into language that seniors understand, allowing them to actively work on improving or managing their health. Navigating and understanding digital content is thus one of the key outcomes of media education for seniors. The role of a passive recipient of media content is transformed into that of an active participant who has greater trust in the digital world of technology, which positively translates into increased self-efficacy, self-confidence, and self-development.

The question is: what are the fundamental strategies for developing media literacy among older adults? One such strategy is participatory learning, which utilizes interactive, experiential forms of instruction. Topics should focus on areas of interest to this target group—whether they involve hobbies, interests, or even their day-to-day needs. It is crucial that the educational process takes place in a safe and supportive environment. Another factor in

ensuring older adults' intrinsic motivation to use digital technologies after completing a training session or workshop is ongoing support, whether from institutions (website, social media, email correspondence) or from their younger family members. This not only maintains their motivation but also alleviates fear, uncertainty, and anxiety when using digital technologies.

Another vulnerable group that is the focus of attention in terms of inclusion is the group of young users, **digital natives** (Prensky, 2012), who were born into the digital technology environment and whose proficiency in using it is remarkable, intuitive, and rapid. Currently, these are Generations Y, Z, and Generation Alpha. Among them, we observe insufficient digital literacy, which mainly concerns the absence of critical evaluation of content, understanding of copyright law, as well as the ability to recognize misinformation or fake news (). As a result of the hyper-consumption of digital content, we may be witnessing a distorted shift in how younger generations construct their self-image, identity, and sense of social relationships. Another problem facing digital generations is their vulnerability to addiction to digital technologies. This has a negative impact not only on their cognitive abilities and physical health but also on their mental health (Stránsky, 2024; Šramová, 2023).

Gender as a Predictor of Digital Inclusion

Gender remains a significant determinant of digital inequality worldwide. Attention is focused on tracking the differences between men and women in both access to and opportunities for using digital devices. Given that women bear a greater share of household chores and child-rearing responsibilities, they inevitably have less free time to use technology (Hargittai & Shafer, 2006) and thus fall into the digital divide. Gender is one of the factors that is particularly important to monitor in regions and cultures where women typically have limited access to digital media due to economic dependence or established social norms, particularly in predominantly patriarchal communities (Rashid, 2016). This is also documented by a large-scale study from Indonesia, which found that men had higher levels of digital literacy than women, with this gap increasing with age (Long, Hoang & Simkins, 2023). However, the risk of digital exclusion among women due to low digital literacy also affects European adolescents (Fang et al., 2025). As the authors point out, computer and information literacy, as well as computational thinking skills, exhibit gender differences depending on the adolescents' nationality, type of educational system, and cultural background.

Some authors emphasize that even when gender differences in access to information and communication technologies are small, differences in how they are used are still evident (David & Phillips, 2022; Wajcman, 2004). This has a negative impact on opportunities for education, employment, and civic participation. The implementation of e-government highlights gender differences in citizens' participation in digital public services, to the detriment of women (Macaya et al., 2021).

Research highlights the importance of policies aimed at bridging the digital gender gap, as well as the indispensable role played by the state of the national digital environment and sociocultural factors (Fang et al., 2025; Acilar & Sæbø, 2021) . Gender thus becomes an important structural predictor influencing the extent of benefits derived from digital transformation (Acilar & Sæbø, 2021). Educators and policymakers alike have the means to remove barriers that hinder women's digital inclusion while simultaneously strengthening their position in society. This is primarily due to limited or restricted access to education, as well as financial and psychological dependence on men.

Ethnicity, Language, and Cultural Inclusion as Predictors of Digital Inclusion

The language barrier is one of the causes of digital exclusion faced by ethnic minorities and immigrants. Stereotypes, persistent prejudices, and discrimination significantly infringe upon the rights of ethnic groups, thereby widening the gap between ethnic minorities and the majority society. Ethnic minorities not only face digital exclusion, but their situation is often associated with lower levels of education and income, as well as living in more remote, sparsely populated areas compared to the majority group. Digital inequalities cannot be adequately understood objectively unless we place them within the context of ethnic diversity and the historical context of social exclusion (Kourtidou et al., 2025).

The emphasis on inclusive education highlights the inappropriateness of a one-size-fits-all approach to digitalization and the need to adopt strategies that reflect the needs and specificities of a given country, region, or community (Kourtidou et al., 2025; Šramová & Deptová, 2025).

From the perspective of digital inclusion, one way to mitigate the adverse impact of the widening digital divide is to offer media content in the native language of ethnic groups. This also helps to promote the cultural heritage of the minority group. Inclusive narratives thus build

trust, with an emphasis on the localization of the strategies adopted. Supporting inclusive participation and addressing systemic barriers therefore remains a pressing challenge for the first, second, and third sectors of the economy.

Public policy focused on digital inclusion

The pan-European initiative on digital inclusion aims to create the conditions necessary for every individual to access and benefit from the digital world (Digital Inclusion, n.d.).

According to this document, the European administration recognizes that not everyone has equal opportunities to use digital technologies for various reasons. Whether due to financial inaccessibility, lack of skills, language barriers, lack of Wi-Fi access, or access to a secure and reliable internet. Therefore, the European Union has adopted the following measures (Digital Inclusion, n.d.):

1. **Web accessibility**, i.e., making information and communication technologies accessible to everyone, particularly people with disabilities, and supporting the development of accessible technologies;
2. **Digital skills**, i.e., improving the diversity and capabilities of the workforce through the use of information and communication technologies (ICT) in education and promoting women's participation in ICT and other fields of science, technology, engineering, and mathematics (STEM);
3. **Language barriers**, i.e., language technologies can overcome the dominance of English on the internet. Language tools should be made available free of charge to the public sector, non-governmental organizations, small and medium-sized enterprises, and the academic community throughout the European Union;
4. **Connectivity**, i.e., reliable, fast, and secure connectivity is needed for everyone and everywhere in the Union, including rural and remote areas such as islands and mountainous and sparsely populated regions, as well as the outermost regions. By 2030, gigabit-speed networks should be available to those who need or want such capacity:
5. **Access to free Wi-Fi**. The WiFi4EU initiative offers free access to Wi-Fi in public spaces, including parks, squares, and public buildings in municipalities across Europe, so that information and communication technologies are accessible to everyone, particularly people with disabilities.

Conclusion

Digital inclusion is a high priority due to the rapid integration of the digital world into professional, private, and social activities. The emphasis is on building a fair and inclusive society that brings people together rather than dividing them. This topic is therefore crucial in public and government policy, with an emphasis on linking education, the economy, and the media. It is not merely a technocratic solution focused on making the digital world accessible, but rather about eliminating social inequalities. It involves a cross-institutional approach primarily concerning media institutions, as well as the educational, social, and technological sectors. Only in this way can an inclusive digital environment be created that will contribute to the development of self-confident, healthy, critically thinking, and civically engaged individuals.

Literature

Acilar, A., & Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge Memory and Communication*, *72*(3), 233–249. https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2021-0147

Alonso-Hernandez, L., Huesca-Gastelum, M., Cruz-Cabrera, B., & Gonzales-Torres, X. (2024). Beyond Access: Public Policies and Digital Skills as Determinants of Digital Inclusion. *Modelling, Measurement and Control D*, *45*(1-4). https://doi.org/10.18280/mmc_d.451-406

David, R., & Phillips, T. (2022). The gender digital gap: shifting the theoretical focus to systems analysis and feedback loops. *Information Communication & Society, 26(10), 2071–2087. https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2069507*

Digital inclusion. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-inclusion

DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality.*, 355–

400. https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/digital-inequality-from-unequal-access-to-differentiated-use.

European Declaration on Digital Rights and Principles. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles [cit. 1. 3. 2026].

Fang, G., Wang, J., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2025). Understanding the gender divide in digital literacy in four European countries: A comprehensive decomposition analysis using unconditional quantile regression. *Computers & Education*, *229*, 105264. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105264

Hargittai, E. (2010). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. Communication Research, 35(5): 602-621. https://doi.org/10.1177/0093650208321782

Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender*. *Social Science Quarterly*, *87*(2), 432–448. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x

Kourtidou, K., Frangopoulos, Y., Salepaki, A., & Kourkouridis, D. (2025). Digital Inequality and Smart Inclusion: A Socio-Spatial Perspective from the Region of Xanthi, Greece. *Smart Cities*, *8*(4), 123. https://doi.org/10.3390/smartcities8040123

Lee B, Chen Y, Hewitt L (2011) Age differences in constraints encountered by seniors in their use of computers and the Internet. *Computers in Human Behavior* 27(3): 1231–1237.

Long, T. Q., Hoang, T. C., & Simkins, B. (2023). Gender gap in digital literacy across generations: Evidence from Indonesia. *Finance Research Letters*, *58*, 104588. https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104588

Macaya, J. F., Ribeiro, M. M., Jereissati, T., Lima, C. D. R., & Cunha, M. A. (2021). Gendering the digital divide: The use of electronic government services and implications for the digital gender gap. *Information Polity*, *26*(2), 131–146. https://doi.org/10.3233/ip-200307

Owens, M. A., Ravi, V. V., & Hunter, E. J. (2023). Digital Inclusion as a Lens for Equitable Parent Engagement. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00859-5

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrans. On the Horizon 9(5/6)

Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century learning. *Corwin Press eBooks*. https://doi.org/10.4135/9781483387765

Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*, *20*(3), 306–332. https://doi.org/10.1177/0971852416660651

Simões, R. B., Amaral, I., & Santos, S. (2020). media education and digital inclusion: tackling the social exclusion of disadvantaged groups in Europe. *INTED Proceedings*, *1*, 6527–6534. https://doi.org/10.21125/inted.2020.1742

Stránský, M. J. (2024). *Vzestup a pád lidské mysli*. Improovio.

Šramová, B. (2023). University students' experience with mobile learning during COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, *32*(9), 5537–5551. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220362

Šramová, B., & Deptová, T. (2025). Building a Smart System of Pilgrimage Tourism Through for Mary's Way in Slovakia. *Marketing and Smart Technologies: Proceedings of ICMarkTech 2023, Volume 2*, *2*, 389.

Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. New Media & Society, 16(3): 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press

DIGITÁLNA INKLÚZIA A PRÍSTUP K MÉDIÁM PRE RÔZNE SKUPINY

Úvod

Prvá polovica 21. storočia je poznamenaná rýchlymi technologickými zmenami, ktoré si vyžadujú digitálnu a mediálnu gramotnosť ľudí bez ohľadu na vek, sociálny status a miestnu príslušnosť. Digitálne technológie výrazným spôsobom zasahujú do sociálneho, kultúrneho, pracovného, ako aj bežného, civilného života človeka. Preto ovládanie a porozumenie digitálnym technológiám predstavujú kľúčovú výzvu pre formálne aj neformálne vzdelávanie naprieč jednotlivými vekovými kohortami.

Jedným z významných prínosov digitalizácie médií a komunikačných systémov je, že sa výrazne zrýchlil a zjednodušil prístup k informáciám, možnostiam zúčastňovania sa verejnej diskusie, aktívneho zapájania sa do spoločenského, kultúrneho, ekonomického aj politického života. Limitovaný prístup k spomenutým formám participácie je prekážkou k plnohodnotnému využitia potenciálu, ktorý nám informačno-komunikačné technológie poskytujú. Nie všetci občania totiž majú rovnaký prístup k digitálnym technológiám. Z toho dôvodu silnie potreba digitálnej inklúzie, ktorá okrem prístupu k digitálnym technológiám kladie dôraz na spravodlivú a trvalú, zmysluplnú účasť v digitálnom a mediálnom svete.

V predkladanej kapitole sa preto budeme venovať digitálnej inklúzii s dôrazom na prístup jednotlivca k digitálnym médiám vzhľadom k jeho príslušnosti k sociálnej skupine. Dôraz bude kladený na vybrané atribúty, ktorými sú vek, pohlavie, sociálno-ekonomický status, zdravotné postihnutie, geografická poloha a etnická príslušnosť. Ide o syntézu vedeckých poznatkov interdisciplinárneho rázu, ktoré pokrývajú digitálnu inklúziu, v poslednom období silne aktuálnu tému verejnej politiky, mediálneho a komunikačného výskumu.

Digitálna inklúzia – konceptualizácia pojmu

Skôr ako sa pozrieme na jednotlivé oblasti digitálnej inklúzie, tak si zadefinujeme daný termín. Digitálna inklúzia predstavuje zabezpečenie spravodlivého prístupu ako aj možnosti

využitia digitálnych technológií pre každého jedinca bez ohľadu na jeho príjem, miesto bydliska, vek, zdravotné postihnutie alebo pôvod (Alonso-Hernandez et al., 2024). Nejde len o prístup k informačným technológiám, ako to bolo opisované v počiatku sledovania danej témy, ale aj o nedostatočnú schopnosť ich ovládať, či efektívne využívať ich potenciál (Hargittai, 2010; van Deursen & van Dijk, 2014; DiMaggio et al., 2004) s dôrazom na etickú stránku práce s digitálnymi technológiami.

Dôraz je kladený hlavne na zabezpečenie rovnakého prístupu pre osoby a komunity k informačným komunikačným technológiám s cieľom plne využiť širokospektrálne pripojenia, zariadenia ako aj školenia v oblasti digitálnej gramotnosti. Práve kvalitná technická podpora je jedným z dôležitých aspektov zvyšovania digitálnej gramotnosti obyvateľstva. Dôraz je kladený tak na edukáciu, ako aj post-edukačnú spoluprácu s postgraduantami ponúkajúce bezplatné online služby pre prípad riešenia problému s informačno-komunikačnými technológiami.

Digitálna inklúzia tak predstavuje multidimenzionálny koncept, ktorý zahŕňa (Owens at al., 2023):

- **technický prístup**, t.j. fyzickú dostupnosť širokopásmového internetu a informačno-komunikačných technológií;
- **cenovú dostupnosť**, t.j. nákladovo efektívny hardvér a pripojenie k internetu;
- **digitálne zručnosti a gramotnosť**, t.j. kompetencie jednotlivca na kritické používanie digitálnej technológie;
- **podporu a školenia**, t.j. vzdelávanie a pomoc so zvládaním používania digitálnych nástrojov;
- **inkluzívne politiky**, t.j. verejné stratégie zamerané na odstraňovanie bariér v používaní informačných technológií, prípadne ponúkanie užívateľsky príjemných technológií.

Odstraňovanie sociálnych nerovností je preto dôležitým predpokladom k budovaniu digitálnej inklúzie, keďže práve sociálna nerovnosť ide ruka v ruke s digitálnou exklúziou.

Mediálna gramotnosť ako dimenzia digitálnej inklúzie

Mediálna gramotnosť, byť kritickým konzumentom médií, je jednou z hlavných stratégií, ktoré slúžia na podporu začlenenia znevýhodnených jednotlivcov či skupín v Európe

(Simões et al., 2020). Ako spomínajú autori, dané politiky sa predovšetkým sústreďujú na odstraňovanie nerovností v prístupe a využívaniu médií a informácií. Inými slovami, kladú dôraz na uplatňovanie inklúzívneho prístupu prijatím opatrení zvyšujúcich mediálnu gramotnosť ako jeden z pilierov digitálnej inklúzie. Ide o využívanie médií pre rozvoj a rast tak jednotlivca ako aj komunity podporujúcej sociálnu súdržnosť.

Médiá a technológie sú vnímané ako nástroje slúžiace k dosiahnutiu aktívnej a participatívnej účasti občanov na kultúrnom, spoločenskom, ekonomickom a politickom dianí. Prístup k médiám sa tak stal kľúčovým k dosiahnutiu digitálnej inklúzie. Popularitu si získali digitálne mediálne platformy, ktoré sprostredkúvajú prístup k správam, vzdelávaniu, kultúre, zábave, zdravotným aj verejným službám. Bez nerovného prístupu ku komunikačným technológiám môže narastať sociálna marginalizácia. Pričom nejde len o fyzický prístup k informačno-komunikačným prostriedkom, ale aj o užívateľsky príjemný dizajn produktov, porozumenie komunikačného obsahu a pod. (Couldry, 2013).

Digitalna inklúzia naprieč rôznymi sociálními skupinami

Digitálne vylúčenie je posilňované faktormi, ktoré sú presne identifikované. Ide hlavne o:

- spoločenská ekonomická nerovnosť;
- sociálna izolovanosť jednotlivcov
- médiami posilňované stereotypné vzorce marginalizovaných skupín, ktorých sa digitálna inklúzia týka, čím často aj neuvážene podporujú kreovanie predsudkov k týmto skupinám.

V ďalšej časti kapitoly sa preto bližšie pozrieme, kde sú najväčšie ohrozenia digitálnou exklúziou. V literatúre sa najčastejšie spomínajú tieto faktory: sociálno-ekonomický status, gender, vek, jednotlivcov s postihnutím, geografické miesto bydliska, príslušnosť k etnickej skupine (DiMagie et. al., 2014; Hargittai, 2010). V čase písania tohto textu je podľa Eurostat v Európskej únii pripojených viac ako 90% domácností. Z tohto údaju by sme mohli usudzovať, že ak je fyzická dostupnosť vysoká, potom ohrozenie digitálnou exklúziou sa týka malého množstva obyvateľov. Táto úvaha však nie je správna, keďže je splnený iba jeden z prvkov digitálnej inklúzie – fyzická dostupnosť digitálnych médií, ktorá ešte nezaručuje digitálnu

inklúziu. Aby sme boli spokojní na poli digitálnej inklúzii, musia byť splnené nasledujúce podmienky:

- cenová dostupnosť digitálnych zariadení;
- digitálna zručnosť a gramotnosť u obyvateľov;
- podpora školenia a inkluzívne politiky na odstraňovanie bariér používania informačných technológií.

Preto sa v ďalšej časti kapitoly budeme viac venovať prediktorom inklúzie, ktorými sú:

- sociálno-ekonomický status;
- vek a generačné rozdiely;
- rodová príslušnosť;
- etnicita, jazyk a kultúra.

Sociálno-ekonomický status ako prediktor inklúzie

Sociálno-ekonomický status je jedným z hlavných prediktorov digitálnej inklúzie. Je meraný prostredníctvom príjmu, vzdelania či vykonávania určitého druhu povolania. Digitálnou exklúziou sú ohrozené hlavne skupiny s nižším príjmom, ktoré majú menšiu dostupnosť vlastnenia digitálnych zariadení a k širokopásmovému prístupu na internet a pod. S tým sa viaže aj nižšia úroveň digitálnej gramotnosti a limitujúce formy využívania prevažne zábavnej funkcie médií (Hargittai, 2010). Absentuje však rovnako ich profitovanie z informačnej, agitačnej či edukačnej funkcie médií. Verejný a sociálny život je u nízko príjmovej skupiny taktiež limitovaný z dôvodu nedostatočného prístupu k digitálnym zariadeniam. Nastavenie inkluzívnych cien, t.j. cenovo dostupných zariadení a prístupu k online prostrediu, ako aj využívanie multikanálovej stratégie môže dané nepriaznivé činitele zmierniť alebo aj úplne odstrániť.

Aj keď sa dostupnosť ako aj prístup k digitálnym zariadeniam či internetu posunuli k lepšiemu (žiaľ nie vo všetkých krajinách), tak výskumy ukazujú na vyššiu konzumáciu médií vo voľnom čase u ľudí s nižším sociálno-ekonomickým statusom na rozdiel od ľudí s vyšším vzdelaním a ľudí zamestnaných (Van Deursen & Van Dijk, 2013). Problémom však je, že dané osoby preferujú pasívnu konzumáciu médií pred aktívnym výberom. Skupiny s nízkym sociálno-ekonomickým statusom sú často znevýhodnené v dôsledku nedostatočného prístupu k informáciám viažucich sa na vzdelávanie a rozvoj osobnosti, čo ich okrem iného limituje aj

v ich kariérnom postupe. V tomto prípade môžeme hovoriť o kumulatívnom vylúčení osôb s nízkym sociálno-ekonomickým statusom z verejného, kultúrneho a spoločenského života.

Vekové a generačné rozdiely ako prediktory digitálnej inklúzie

Digitálna inklúzia je väčšinou spájaná so **staršími ľuďmi** (older adults), osobitne so ľuďmi vo veku 65+. V súčasnej dobe ide hlavne o generáciu Baby Boomers, ktorých je možné považovať za digitálnych imigrantov (Prensky, 2001). Generáciu, ktorá sa nenarodila do prostredia digitálnych technológií, ale bola nútená učiť sa ich ovládať postupne, ako im vstupovali do života. Ich nedôvera je v porovnaní so staršími generáciami síce nižšia, avšak určite vyššia, keď ich porovnáme s generáciami mladšími. Vo väčšine prípadov, ak sa diskutuje o digitálnom vylúčení spojenom s vekom, pozornosť sa obracia na starších ľudí (older adults). Hoci sa medzigeneračná priepasť v priebehu času zmenšila, staršie populácie často narážajú na prekážky súvisiace s použiteľnosťou, dôverou a vnímanou relevantnosťou digitálnych médií. Seniori tak často zostávajú vylúčení z výhod digitálnej komunikácie a mediálnej angažovanosti. Štúdie zamerané na sledovanie vekových rozdielov v používaní výhod digitalizácie zdôrazňujú dôležitosť dizajnu prispôsobeného veku a rovnako aj cielených programov digitálnej gramotnosti na podporu inklúzie starších používateľov (Friemel, 2016). Rovnako prekážkami v digitálnej gramotnosti je ich motivácia a sebaúčinnosť, zhoršenie kognitívnych funkcií, finančná nákladnosť a nedostatok sociálnej opory na začatie používania či zdokonalenie ovládania digitálnych prostriedkov (Lee at al., 2011). Starší ľudia sú častejšie terčmi dezinformácií, falošných správ, ktorým kvôli nedostatočnej mediálnej gramotnosti ľahko podľahnú. Keď vravíme o motivácii prečo sa venovať intenzívnemu zvyšovaniu mediálnej gramotnosti u starších ľudí, tak môžeme vymenovať viaceré dôvody:

- budovanie kritickej konzumácie mediálnych obsahov;
- zvýšenie participácie na občianskom živote;
- eliminácia sociálnej izolovanosti;
- odstránenie anxiety z nedostatku informácií.

Ide napríklad aj o strach zo zdravotných správ, ktoré dostávajú od lekára. Tie sú totiž často podávané odborným jazykom, ktorý aj vďaka používaniu AI je možné premeniť na jazyk, ktorému senior rozumie a následne tak môže aktívne pracovať na zlepšení či úprave svojho zdravotného stavu. Orientácia sa v digitálnom obsahu, jej pochopenie, je tak jednou z dôležitých výsledných prvkov mediálnej edukácie seniorov. Z role pasívneho prijímateľa

mediálnych obsahov sa kreuje aktívny participant, ktorý vyššou mierou dôveruje digitálnemu svetu technológií, čo sa pozitívne premieta do zvýšenia jeho sebaúčinnosti, sebadôvery a sebarozvoja.

Otázkou je, aké sú základné stratégie orientované na starších ľudí v rozvoji mediálnej gramotnosti. Jednou z nich je participatívne učenie s využitím interaktívnych, zážitkových foriem učenia. Témy by mali byť orientované na oblasti záujmu tejto cieľovej skupiny. Či už sú to hobby, záľuby, ale aj ich denno-denné potreby. Kľúčové je, aby edukačný proces prebiehal v bezpečnom a podporujúcom prostredí. Ďalším faktorom, ako zabezpečiť vnútornú motiváciu starších ľudí pre používanie digitálnych technológií po zrealizovaní školenia/workshopu, je stála podpora či už zo strany inštitúcií (webová stránka, sociálna sieť, e-mailová korešpondencia) alebo ich mladších rodinných príslušníkov. Tým sa nielen udrží ich motivácia, ale aj odstráni strach, neistota a úzkosť pri používaní digitálnych technológií.

Ďalšou zraniteľnou skupinou, na ktorú z hľadiska inklúzie je zameraná pozornosť, je skupina **mladých používateľov**, digitálnych natives (Prensky, 2012), ktorí sa do prostredia digitálnej technológie narodili a ich zručnosť v používaní je obdivuhodná, intuitívna a rýchla. V súčasnosti ide o generácie Y, Z a generáciu Alfa. U nich pozorujeme nedostatočnú digitálnu gramotnosť, ktorá sa týka hlavne absencie kritického hodnotenia obsahu, orientácie sa v autorskom práve ako aj schopnosti rozpoznania dezinformácií či falošných správ (). V dôsledku hyperkonzumácie digitálneho obsahu môžeme byť svedkami skresleného posunu pri kreovaní sebaobrazu, identity a orientácii v sociálnych vzťahoch u mladších generácií. Ďalším problémom, ktorým čelia digitálne generácie, je ich ohrozenie závislosťou na digitálnych technológiách. To má nepriaznivý vplyv nielen na ich kognitívne schopnosti a fyzické, ale aj duševné zdravie (Stránsky, 2024; Šramová, 2023).

Rodová príslušnosť ako prediktor digitálnej inklúzie

Rodová príslušnosť zostáva významným determinantom digitálnej nerovnosti na celom svete. Pozornosť sa sústreďuje na sledovanie rozdielov medzi mužmi a ženami tak v prístupe, ako aj v možnostiach používania digitálnych zariadení. Vzhľadom k tomu, že je evidovaný väčší podiel žien na domácich prácach a výchove detí, ženy majú zákonite menej voľného času na využívanie technológií (Hargittai & Shafer, 2006) a tak sa dostávajú do digitálnej priepasti. Rodová príslušnosť je jedným z faktorov, ktoré je dôležité sledovať hlavne v regiónoch a kultúrach, kde zvyčajne ženy majú obmedzený prístup k digitálnym médiám v dôsledku

ekonomickej závislosti či zaužívaných spoločenských noriem, pričom ide hlavne o prevažne patriarchálne orientované komunity (Rashid, 2016). Dokumentuje to aj rozsiahla štúdia z Indonézie, ktorá zistila, že muži mali vyššiu úroveň digitálnej gramotnosti ako ženy, pričom daný rozdiel sa vekom zvyšoval (Long, Hoang & Simkins, 2023). Ohrozenie digitálnou exklúziou žien v dôsledku nízkej digitálnej gramotnosti sa však týka aj európskych adolescentov (Fang et al., 2025). Ako upozorňujú autori, počítačová a informačná gramotnosť ako aj schopnosť počítačového myslenia vykazujú rodové rozdiely v závislosti od príslušnosti k národu, typu vzdelávacieho systému a kultúrnej príslušnosti adolescentov.

Niektorí autori zdôrazňujú, že aj v prípade malých genderových rozdielov v prístupe k informačným a komunikačným technológiám je badať rozdiely v spôsobe ich používania (David & Phillips, 2022; Wajcman, 2004). To sa nepriaznivo odráža v príležitostiach vzdelávania, zamestnanosti či občianskej participácie. Zavádzanie elektronickej verejnej správy poukazuje na rodové rozdiely v účasti občanov na digitálnych verejných službách v neprospech žien (Macaya et al., 2021).

Výskumy poukazujú na dôležitosť realizovaných politík, ktoré sú zamerané na prekonanie digitálnej priepasti medzi rodmi, a rovnako tak nezastupiteľnú úlohu zohrávajú úroveň národného digitálneho prostredia a sociokultúrne faktory (Fang et al., 2025; Acilar & Sæbø, 2021). Gender/rod sa tak stáva dôležitým štrukturálnym prediktorom ovplyvňujúcim mieru profitu z digitálnej transformácie (Acilar & Sæbø, 2021). Pedagógovia ako aj politici majú v rukách možnosti odstránenia prekážok, ktoré bránia digitálnej inklúzii žien a zároveň v posilňovaní ich postavenia v spoločnosti. Je to hlavne pre limitujúci či obmedzujúci prístup ku vzdelaniu, finančnú a psychickú závislosť od mužov.

Etnicita, jazyk a kultúrna inklúzia ako prediktori digitálnej inklúzie

Jazyková bariéra je jednou z príčin digitálnej exklúzii, ktorej sú etnické menšiny či imigranti vystavení. Stereotypy, pretrvávajúce predsudky či diskriminácie vysokou mierou zasahujú do práv etnických skupín, čím sa rozširuje priepasť medzi etnickou minoritou a majoritnou spoločnosťou. Etnické minority nielen že čelia digitálnej exklúzii, ale často je ich postavenie spojené s nižším vzdelaním, príjmom či bývaním v odľahlejších oblastiach s nízkym osídlením ako majoritná skupina. Digitálne nerovnosti nie je možné dostatočne objektívne uchopiť, ak ich nedáme do súvislostí s etnickou rozmanitosťou a historickým kontextom sociálneho vylúčenia (Kourtidou et al., 2025).

Dôraz kladený na inkluzívne vzdelávanie upozorňuje na nevhodný univerzálny prístup k digitalizácii a prijímaniu stratégií, ktoré budú reflektovať na potreby a špecifiká tej-ktorej krajiny, regiónu, komunity (Kourtidou et al., 2025; Šramová & Deptová, 2025).

Z hľadiska digitálnej inklúzie je preto jednou z možností, ako zmierňovať daný nepriaznivý dopad roztvárajúcich sa nožníc, je ponúkanie mediálnych výstupov v rodnom jazyku etnickej skupiny. Tým sa rovnako pracuje aj na podpore kultúrneho dedičstva minoritnej skupiny. Inkluzívne naratívy tak budujú dôveru, pričom dôraz je kladený na lokalizácii prijatých stratégií. Podpora inkluzívnej participácie a riešenie systémových bariér je preto stále aktuálnou výzvou tak pre prvý, druhý, ako aj tretí sektor hospodárstva.

Verejná politika zameraná na digitálnu inklúziu

Celoeurópska iniciatíva – digitálna inklúzia je zameraná na zabezpečenie podmienok, aby každý jednotlivec mohol využívať digitálny svet a profitovať z neho (*Digital Inclusion,* n.d.).

Podľa daného dokumentu si európska administratíva uvedomuje, že nie všetci majú rovnaké príležitosti využívať digitálne technológie z rôznych príčin. Či už z dôvodu finančnej nedostupnosti, nedostatočnej zručnosti, jazykovej bariéry, nedostupnosti Wi-Fi, alebo k bezpečnému a spoľahlivému internetu.. Preto Európska únia prijala nasledujúce opatrenia (*Digital Inclusion,* n.d.):

1. **Prístup k webu** (Web accessibility), tj. sprístupnenie informačno-komunikačných technológií všetkým, najmä osobám so zdravotným postihnutím, a podporovať vývoj prístupných technológií;
2. **Digitálne zručnosti** (Digital skills), t.j. zlepšenie rozmanitosti a schopností pracovnej sily prostredníctvom informačno-komunikačných technológií (IKT) vo vzdelávaní a podporiť účasti žien v oblasti IKT a iných oblastiach vedy, techniky, inžinierstva a matematiky (STEM);
3. **Jazykové bariéry** (Linguistic barriers), t.j. jazykové technológie môžu prekonať prevahu angličtiny na internete. Jazykové nástroje by mali byť bezplatne k dispozícii verejnému sektoru, mimovládnym organizáciám, malým a stredným podnikom a rovnako aj akademickej obci v celej Európskej únii;

4. **Pripojenie** (Connectivity) tj. spoľahlivé, rýchle a bezpečné pripojenie je potrebné pre všetkých a všade v Únii, vrátane vidieckych a odľahlých oblastí, ako sú ostrovy a horské a riedko osídlené regióny, ako aj najvzdialenejšie regióny. Do roku 2030 by mali byť siete s gigabitovými rýchlosťami dostupné tým, ktorí takúto kapacitu potrebujú alebo si ju želajú:
5. **Prístup k bezplatnému Wi-Fi** (Access). Iniciatíva WiFi4EU ponúka bezplatný prístup k Wi-Fi pripojeniu na verejných priestranstvách, vrátane parkov, námestí a verejných budov v obciach po celej Európe tak, aby informačno-komunikačné technológie boli prístupné pre všetkých, osobitne pre ľudí so zdravotným postihnutím.

Záver

Digitálna inklúzia je vysokou prioritou z dôvodu rýchlo prestupujúceho digitálneho sveta do pracovných, súkromných aj spoločenských aktivít. Dôraz je kladený na budovanie férovej inkluzívnej spoločnosti, ktorá bude viesť k spájaniu a nie k rozdeľovaniu ľudí. Daná téma je preto kľúčová vo verejnej a štátnej politike s dôrazom na prepájanie vzdelávania, ekonomiky a médií. Nejde iba o technokratické riešenie spočívajúce v dostupnosti digitálneho sveta, ale o odstraňovanie sociálnych nerovností. Ide o transinštitucionálny prístup týkajúci sa hlavne mediálnych inštitúcií, vzdelávacieho, sociálneho a technologického sektora. Iba tak sa dá formovať inkluzívne digitálne prostredie, ktoré bude prispievať k sebavedomej, zdravej, kriticky mysliacej a občiansky participujúcej osobnosti.

Zoznam použitej literatúry

Acilar, A., & Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge Memory and Communication*, *72*(3), 233–249. https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2021-0147

Alonso-Hernandez, L., Huesca-Gastelum, M., Cruz-Cabrera, B., & Gonzales-Torres, X. (2024). Beyond Access: Public Policies and Digital Skills as Determinants of Digital Inclusion. *Modelling, Measurement and Control D*, *45*(1-4). https://doi.org/10.18280/mmc_d.451-406

David, R., & Phillips, T. (2022). The gender digital gap: shifting the theoretical focus to systems analysis and feedback loops. *Information Communication & Society, 26(10), 2071–2087*. *https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2069507*

Digital inclusion. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-inclusion

DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality.*, 355–400. https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/digital-inequality-from-unequal-access-to-differentiated-use.

European Declaration on Digital Rights and Principles. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles [cit. 1. 3. 2026].

Fang, G., Wang, J., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2025). Understanding the gender divide in digital literacy in four European countries: A comprehensive decomposition analysis using unconditional quantile regression. *Computers & Education*, *229*, 105264. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105264

Hargittai, E. (2010). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. Communication Research, 35(5): 602-621. https://doi.org/10.1177/0093650208321782

Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender*. *Social Science Quarterly*, *87*(2), 432–448. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x

Kourtidou, K., Frangopoulos, Y., Salepaki, A., & Kourkouridis, D. (2025). Digital Inequality and Smart Inclusion: A Socio-Spatial Perspective from the Region of Xanthi, Greece. *Smart Cities*, *8*(4), 123. https://doi.org/10.3390/smartcities8040123

Lee B, Chen Y, Hewitt L (2011) Age differences in constraints encountered by seniors in their use of computers and the Internet. *Computers in Human Behavior* 27(3): 1231–1237.

Long, T. Q., Hoang, T. C., & Simkins, B. (2023). Gender gap in digital literacy across generations: Evidence from Indonesia. *Finance Research Letters*, *58*, 104588. https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104588

Macaya, J. F., Ribeiro, M. M., Jereissati, T., Lima, C. D. R., & Cunha, M. A. (2021). Gendering the digital divide: The use of electronic government services and implications for the digital gender gap. *Information Polity*, *26*(2), 131–146. https://doi.org/10.3233/ip-200307

Owens, M. A., Ravi, V. V., & Hunter, E. J. (2023). Digital Inclusion as a Lens for Equitable Parent Engagement. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00859-5

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrans. On the Horizon 9(5/6)

Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century learning. *Corwin Press eBooks*. https://doi.org/10.4135/9781483387765

Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*, *20*(3), 306–332. https://doi.org/10.1177/0971852416660651

Simões, R. B., Amaral, I., & Santos, S. (2020). MEDIA EDUCATION AND DIGITAL INCLUSION: TACKLING THE SOCIAL EXCLUSION OF DISADVANTAGED GROUPS IN EUROPE. *INTED Proceedings*, *1*, 6527–6534. https://doi.org/10.21125/inted.2020.1742

Stránský, M. J. (2024). *Vzestup a pád lidské mysli*. Improovio.

Šramová, B. (2023). University students' experience with mobile learning during COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, *32*(9), 5537–5551. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220362

Šramová, B., & Deptová, T. (2025). Building a Smart System of Pilgrimage Tourism Through for Mary's Way in Slovakia. *Marketing and Smart Technologies: Proceedings of ICMarkTech 2023, Volume 2*, *2*, 389.

Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. New Media & Society, 16(3): 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press

DIGITÁLNÍ INKLUZE A PŘÍSTUP K MÉDIÍM PRO RŮZNÉ SKUPINY

Úvod

První polovina 21. století byla poznamenána rychlými technologickými změnami, které vyžadují digitální a mediální gramotnost u lidí bez ohledu na věk, sociální status nebo místo bydliště. Digitální technologie mají významný dopad na sociální, kulturní a profesní život jednotlivců, stejně jako na jejich každodenní a občanský život. Zvládnutí a porozumění digitálním technologiím proto představuje klíčovou výzvu jak pro formální, tak pro neformální vzdělávání napříč všemi věkovými skupinami.

Jedním z hlavních přínosů digitalizace médií a komunikačních systémů je značné urychlení a zjednodušení přístupu k informacím, možnostem účasti na veřejném diskurzu a aktivní angažovanosti v sociálním, kulturním, ekonomickém a politickém životě. Omezený přístup k těmto formám participace je překážkou plného využití potenciálu, který nám informační a komunikační technologie poskytují. Ne všichni občané mají rovný přístup k digitálním technologiím. Z tohoto důvodu roste potřeba digitální inkluze, která kromě samotného přístupu k digitálním technologiím zdůrazňuje spravedlivou, udržitelnou a smysluplnou účast v digitálním a mediálním světě.

> V této kapitole se proto zaměříme na digitální inkluzi, s důrazem na přístup jednotlivce k digitálním médiím ve vztahu k jeho členství ve společenské skupině. Pozornost bude věnována vybraným atributům, konkrétně věku, pohlaví, socioekonomickému statusu, zdravotnímu postižení, geografické poloze a etnicitě.

Tato kapitola představuje syntézu interdisciplinárních vědeckých zjištění týkajících se digitální inkluze, což je téma, které se v poslední době stalo vysoce relevantním v oblasti veřejné politiky, médií a komunikačního výzkumu.

Digitální inkluze – konceptualizace pojmu

Než se zaměříme na různé aspekty digitální inkluze, definujme tento pojem. Digitální inkluze znamená zajištění rovného přístupu a schopnosti používat digitální technologie pro každého jednotlivce, bez ohledu na příjem, místo bydliště, věk, zdravotní postižení nebo sociální původ (Alonso-Hernandez et al., 2024). Nejedná se pouze o přístup k informačním technologiím, jak bylo popsáno na začátku, ale také o nedostatek schopnosti tyto technologie ovládat či efektivně využívat jejich potenciál (Hargittai, 2010; van Deursen & van Dijk, 2014; DiMaggio et al., 2004), s důrazem na etické aspekty práce s digitálními technologiemi.

Hlavní důraz je kladen především na zajištění rovného přístupu jednotlivců a komunit k informačním a komunikačním technologiím s cílem plného využití širokopásmového připojení, zařízení a digitálního vzdělávání. Kvalitní technická podpora je jedním z klíčových aspektů zvyšování digitální gramotnosti populace. Důraz je kladen nejen na vzdělávání, ale také na postgraduální spolupráci s absolventy, kteří nabízejí bezplatné online služby k řešení problémů s informačními a komunikačními technologiemi.

Digitální inkluze tedy představuje multidimenzionální pojem, který zahrnuje (Owens et al., 2023):

- **technický přístup**, tj. fyzická dostupnost širokopásmového internetu a informačních a komunikačních technologií;
- **dostupnost**, tj. cenově dostupný hardware a internetové připojení;
- **digitální dovednosti a gramotnost**, tj. schopnost jednotlivce kriticky používat digitální technologie;
- **podpora a školení**, tj. vzdělávání a asistence při zvládání používání digitálních nástrojů;
- **inkluzivní politika**, tj. veřejné strategie zaměřené na odstraňování překážek v používání informačních technologií nebo nabízení uživatelsky přívětivých technologií.

Odstranění sociálních nerovností je proto klíčovou předpokladovou podmínkou pro budování digitální inkluze, protože sociální nerovnost jde ruku v ruce s digitální exkluzí.

Mediální gramotnost jako dimenze digitální inkluze

Mediální gramotnost – schopnost kriticky přijímat mediální obsah – je jednou z hlavních strategií používaných k podpoře inkluze znevýhodněných jednotlivců a skupin v Evropě (Simões et al., 2020). Jak autoři uvádějí, tyto politiky se primárně zaměřují na odstraňování nerovností v přístupu k médiím a informacím a v jejich používání. Jinými slovy, zdůrazňují aplikaci inkluzivního přístupu prostřednictvím opatření zvyšujících mediální gramotnost jako jednoho ze základních pilířů digitální inkluze. To zahrnuje využití médií k rozvoji a růstu jednotlivce i komunity, čímž podporuje sociální soudržnost.

Média a technologie jsou považovány za nástroje k dosažení aktivního a participativního zapojení občanů do kulturního, sociálního, ekonomického a politického života. Přístup k médiím se tak stal klíčovým pro dosažení digitální inkluze. Digitální mediální platformy, které poskytují přístup k zprávám, vzdělání, kultuře, zábavě, zdravotnictví a veřejným službám, získaly na popularitě. Bez rovného přístupu k komunikačním technologiím může dojít k nárůstu sociální marginalizace. To zahrnuje nejen fyzický přístup k informačním a komunikačním nástrojům, ale i uživatelsky přívětivý design produktů, porozumění komunikačnímu obsahu a podobně (Couldry, 2013).

Digitální inkluze napříč různými sociálními skupinami

Digitální exkluze je zesílena faktory, které byly jasně identifikovány. Patří mezi ně zejména:

- socioekonomická nerovnost;
- sociální izolace jednotlivců;
- mediálně posílené stereotypy marginalizovaných skupin, které digitální inkluze ovlivňuje a které často nevědomky přispívají k vytváření předsudků vůči těmto skupinám.

V následující části této kapitoly se proto podrobněji podíváme na oblasti, kde leží největší rizika digitální exkluze. V literatuře jsou nejčastěji uváděny následující faktory: socioekonomický status, pohlaví, věk, osoby se zdravotním postižením, geografická poloha bydliště a etnicita (DiMagie et al., 2014; Hargittai, 2010).

V době psaní této kapitoly podle Eurostatu více než 90 % domácností v Evropské unii má připojení k internetu. Z těchto údajů bychom mohli usoudit, že pokud je fyzická dostupnost vysoká, riziko digitální exkluze postihuje pouze malou část obyvatel. Toto uvažování je však

nesprávné, protože je splněn pouze jeden prvek digitální inkluze – fyzická dostupnost digitálních médií – což ještě nezaručuje digitální inkluzi.

Pro dosažení digitální inkluze musí být splněny následující podmínky:

- dostupnost digitálních zařízení;
- digitální dovednosti a gramotnost populace;
- podpora vzdělávání a inkluzivních politik pro odstranění překážek v používání informačních technologií.

V následující části této kapitoly se proto více zaměříme na prediktory inkluze, kterými jsou:

- socioekonomický status;
- věk a generační rozdíly;
- pohlaví;
- etnicita, jazyk a kultura.

Socioekonomický status jako prediktor inkluze

Socioekonomický status je jedním z hlavních prediktorů digitální inkluze. Měří se podle příjmu, vzdělání a povolání. Digitální exkluze především ohrožuje skupiny s nižším příjmem, které mají mimo jiné omezený přístup k digitálním zařízením a širokopásmovému internetu. To souvisí také s nižší úrovní digitální gramotnosti a omezeným využíváním médií, zejména pro zábavu (Hargittai, 2010). Tito jedinci však také nedokážou plně využít informační, advokační či vzdělávací funkce médií. Veřejný a společenský život je pro nízkopříjmové skupiny rovněž omezen kvůli nedostatečnému přístupu k digitálním zařízením. Stanovení inkluzivních cen – tj. dostupná zařízení a přístup k online prostředí – a využití multikanálové strategie mohou tyto negativní faktory zmírnit nebo dokonce zcela odstranit.

Ačkoliv se dostupnost a přístup k digitálním zařízením a internetu zlepšily (bohužel ne ve všech zemích), výzkumy ukazují vyšší spotřebu médií ve volném čase u osob s nižším socioekonomickým statusem ve srovnání s lidmi s vyšším vzděláním a zaměstnanými jedinci (Van Deursen & Van Dijk, 2013). Problém však spočívá v tom, že tito jedinci preferují pasivní konzumaci médií před aktivním výběrem. Skupiny s nízkým socioekonomickým statusem jsou často znevýhodněny kvůli omezenému přístupu k informacím souvisejícím s vzděláním a

osobním rozvojem, což mimo jiné omezuje jejich kariérní postup. V tomto případě lze hovořit o kumulativní exkluzi lidí s nízkým socioekonomickým statusem z veřejného, kulturního a společenského života.

Věkové a generační rozdíly jako prediktory digitální inkluze

Digitální inkluze je nejčastěji spojována se staršími dospělými, zejména osobami ve věku 65 let a více. V současnosti se to především týká generace Baby Boomerů, kterou lze považovat za digitální imigranty (Prensky, 2001) – generaci, která se nenarodila do světa digitálních technologií, ale byla nucena se je postupně naučit používat, jak se staly součástí jejich života. Ačkoliv je jejich nedůvěra nižší než u starších generací, je rozhodně vyšší ve srovnání s mladšími generacemi.

Většinou, když se diskutuje o věkově podmíněné digitální exkluzi, je hlavní pozornost věnována starším dospělým. Přestože se mezigenerační rozdíl v průběhu času zmenšil, starší populace často čelí překážkám souvisejícím s použitelností, důvěrou a vnímanou relevancí digitálních médií. Výsledkem je, že senioři často zůstávají vyloučeni z výhod digitální komunikace a zapojení do médií.

Studie zkoumající věkové rozdíly v využívání výhod digitalizace zdůrazňují význam věkově přiměřeného designu a cílených programů digitální gramotnosti pro podporu inkluze starších uživatelů (Friemel, 2016). Dalšími překážkami digitální gramotnosti jsou jejich motivace a sebedůvěra, kognitivní pokles, finanční náklady a nedostatek sociální podpory při zahájení používání či zlepšování dovedností s digitálními nástroji (Lee et al., 2011). Starší dospělí jsou častěji cílem dezinformací a falešných zpráv, kterým snadno podlehnou kvůli nedostatku mediální gramotnosti.

Motivace k intenzivnímu zlepšování mediální gramotnosti u starších dospělých zahrnuje několik aspektů:

- podporu kritické konzumace mediálního obsahu;
- zvýšení účasti na občanském životě;
- odstranění sociální izolace;
- zmírnění úzkosti vyplývající z nedostatku informací.

To zahrnuje například obavy z informací souvisejících se zdravím, které obdrží od lékaře. Tyto informace bývají často prezentovány technickým jazykem, který lze díky využití AI transformovat do srozumitelného jazyka pro seniory, což jim umožňuje aktivně pracovat na zlepšení nebo řízení svého zdraví. Orientace a porozumění digitálnímu obsahu se tak stává jedním z klíčových výsledků mediálního vzdělávání seniorů. Role pasivního příjemce mediálního obsahu se transformuje v roli aktivního účastníka, který má větší důvěru v digitální svět technologií, což pozitivně ovlivňuje zvýšení sebedůvěry, sebeúcty a osobního rozvoje.

Základní strategie pro rozvoj mediální gramotnosti u starších dospělých zahrnují participativní učení, které využívá interaktivní a zážitkové formy výuky. Témata by měla být zaměřena na oblasti zájmu této cílové skupiny – ať už se jedná o koníčky, zájmy, nebo každodenní potřeby. Klíčové je, aby vzdělávací proces probíhal v bezpečném a podpůrném prostředí. Dalším faktorem, který zajišťuje vnitřní motivaci seniorů používat digitální technologie po absolvování školení nebo workshopu, je průběžná podpora – ať už od institucí (web, sociální sítě, emailová komunikace) nebo od mladších členů rodiny. Tato podpora nejen udržuje motivaci, ale také zmírňuje strach, nejistotu a úzkost při používání digitálních technologií.

Další zranitelnou skupinou, na kterou je třeba se zaměřit z hlediska inkluze, jsou mladí uživatelé – digitální domorodci (Prensky, 2012), kteří se narodili do prostředí digitálních technologií a jejichž schopnosti používat je jsou pozoruhodné, intuitivní a rychlé. V současnosti se jedná o generace Y, Z a Alfu. U nich pozorujeme nedostatečnou digitální gramotnost, která se týká především absence kritického hodnocení obsahu, porozumění autorskému právu a schopnosti rozpoznat dezinformace či falešné zprávy. Nadměrná konzumace digitálního obsahu může vést ke zkreslené konstrukci sebeobrazu, identity a pocitu sociálních vztahů u mladších generací. Dalším problémem digitálních generací je jejich zranitelnost vůči závislosti na digitálních technologiích, což negativně ovlivňuje nejen kognitivní schopnosti a fyzické zdraví, ale i duševní zdraví (Stránský, 2024; Šramová, 2023).

Rodová příslušnost jako prediktor digitální inkluze

Rodová příslušnost zůstává významným determinantem digitální nerovnosti na celosvětové úrovni. Pozornost je věnována sledování rozdílů mezi muži a ženami jak v přístupu k digitálním zařízením, tak v příležitostech k jejich využívání. Vzhledem k tomu, že ženy nesou větší podíl domácích prací a péče o děti, mají nevyhnutelně méně volného času na používání technologií (Hargittai & Shafer, 2006) a tím spadají do digitální propasti. Pohlaví je jedním z faktorů, které

je zvláště důležité monitorovat v regionech a kulturách, kde mají ženy obvykle omezený přístup k digitálním médiím kvůli ekonomické závislosti nebo zavedeným společenským normám, zejména v převážně patriarchálních komunitách (Rashid, 2016).

Tento jev je rovněž dokumentován rozsáhlou studií z Indonésie, která zjistila, že muži mají vyšší úroveň digitální gramotnosti než ženy, přičemž tento rozdíl se s věkem zvyšuje (Long, Hoang & Simkins, 2023). Riziko digitální exkluze žen v důsledku nízké digitální gramotnosti se však týká i evropských adolescentů (Fang et al., 2025). Autoři poukazují na to, že počítačová a informační gramotnost, stejně jako dovednosti v oblasti algoritmického myšlení, vykazují genderové rozdíly v závislosti na národnosti adolescentů, typu vzdělávacího systému a kulturním kontextu.

Někteří autoři zdůrazňují, že i když jsou rozdíly mezi pohlavími v přístupu k informačním a komunikačním technologiím malé, rozdíly ve způsobu jejich využívání jsou stále zřetelné (David & Phillips, 2022; Wajcman, 2004). To má negativní dopad na příležitosti ke vzdělání, zaměstnání a občanské účasti. Zavádění e-governmentu ukazuje na genderové rozdíly v účasti občanů na digitálních veřejných službách, což je na újmu ženám (Macaya et al., 2021).

Výzkumy zdůrazňují význam politik zaměřených na překlenutí digitální genderové propasti, stejně jako nezastupitelnou roli stavu národního digitálního prostředí a sociokulturních faktorů (Fang et al., 2025; Acilar & Sæbø, 2021). Pohlaví se tak stává důležitým strukturálním prediktorem, který ovlivňuje míru přínosů z digitální transformace (Acilar & Sæbø, 2021). Vzdělavatelé i tvůrci politik mají prostředky k odstranění bariér, které brání digitální inkluzi žen, a současně k posílení jejich postavení ve společnosti. To je především důsledkem omezeného nebo ztíženého přístupu ke vzdělání, stejně jako finanční a psychologické závislosti na mužích.

Etnicita, jazyk a kulturní inkluze jako prediktory digitální inkluze

Jazyková bariéra je jednou z příčin digitální exkluze, které čelí etnické menšiny a imigranti. Stereotypy, přetrvávající předsudky a diskriminace významně zasahují do práv etnických skupin, čímž se prohlubuje propast mezi etnickými menšinami a většinovou společností. Etnické menšiny se tak nejen setkávají s digitální exkluzí, ale jejich situace je často spojena s nižší úrovní vzdělání a příjmů, stejně jako s bydlením ve vzdálenějších, řídce osídlených oblastech ve srovnání s většinovou skupinou. Digitální nerovnosti nelze adekvátně objektivně

pochopit, pokud je nevkládáme do kontextu etnické rozmanitosti a historického kontextu sociální exkluze (Kourtidou et al., 2025).

Důraz na inkluzivní vzdělávání poukazuje na nevhodnost univerzálního přístupu k digitalizaci a potřebu přijímat strategie, které odrážejí potřeby a specifika dané země, regionu či komunity (Kourtidou et al., 2025; Šramová & Deptová, 2025).

Z hlediska digitální inkluze je jedním ze způsobů, jak zmírnit negativní dopady rostoucí digitální propasti, nabídnout mediální obsah v mateřském jazyce etnických skupin. To rovněž podporuje kulturní dědictví menšinové skupiny. Inkluzivní narativy tak budují důvěru, s důrazem na lokalizaci přijatých strategií. Podpora inkluzivní účasti a odstraňování systémových bariér tak zůstává naléhavou výzvou pro první, druhý i třetí sektor ekonomiky.

Veřejná politika zaměřená na digitální inkluzi

Panevropská iniciativa digitální inkluze si klade za cíl vytvořit podmínky, které umožní každému jednotlivci přístup k digitálnímu světu a možnost z něj profitovat (Digital Inclusion, n.d.).

Podle tohoto dokumentu evropská správa uznává, že ne každý má stejné příležitosti používat digitální technologie z různých důvodů – ať už kvůli finanční nedostupnosti, nedostatku dovedností, jazykovým bariérám, nedostupnosti Wi-Fi nebo přístupu k bezpečnému a spolehlivému internetu. Evropská unie proto přijala následující opatření (Digital Inclusion, n.d.):

1. **Webová přístupnost** – tj. zpřístupnění informačních a komunikačních technologií všem, zejména osobám se zdravotním postižením, a podpora rozvoje přístupných technologií;
2. **Digitální dovednosti** – zlepšení rozmanitosti a schopností pracovních sil prostřednictvím využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzdělávání a podpora účasti žen v ICT a dalších oblastech vědy, techniky, inženýrství a matematiky (STEM);
3. **Jazykové bariéry** – jazykové technologie mohou překonat dominanci angličtiny na internetu. Jazykové nástroje by měly být k dispozici zdarma veřejnému sektoru,

neziskovým organizacím, malým a středním podnikům a akademické komunitě v celé Evropské unii;

4. **Konektivita** – spolehlivá, rychlá a bezpečná konektivita je potřebná pro všechny a všude v Unii, včetně venkovských a odlehlých oblastí, jako jsou ostrovy, horské a řídce osídlené regiony, a rovněž v nejvzdálenějších oblastech. Do roku 2030 by sítě s gigabitovou rychlostí měly být dostupné těm, kteří potřebují nebo chtějí takovou kapacitu;
5. **Přístup k bezplatnému Wi-Fi** – iniciativa WiFi4EU nabízí bezplatný přístup k Wi-Fi na veřejných prostranstvích, včetně parků, náměstí a veřejných budov v obcích po celé Evropě, aby informační a komunikační technologie byly přístupné všem, zejména osobám se zdravotním postižením.

Závěr

Digitální inkluze je prioritou vzhledem k rychlé integraci digitálního světa do profesního, soukromého a společenského života. Důraz je kladen na budování spravedlivé a inkluzivní společnosti, která lidi spojuje, nikoli rozděluje. Téma je proto zásadní v rámci veřejné a vládní politiky, s důrazem na propojení vzdělávání, ekonomiky a médií. Nejde pouze o technokratické řešení zaměřené na zpřístupnění digitálního světa, ale především o odstraňování sociálních nerovností. Vyžaduje to meziinstitucionální přístup, který se primárně týká mediálních institucí, stejně jako vzdělávacího, sociálního a technologického sektoru. Pouze tímto způsobem lze vytvořit inkluzivní digitální prostředí, které přispěje k rozvoji sebevědomých, zdravých, kriticky myslících a občansky angažovaných jednotlivců.

Zoznam použitej literatúry

Acilar, A., & Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge Memory and Communication*, *72*(3), 233–249. https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2021-0147

Alonso-Hernandez, L., Huesca-Gastelum, M., Cruz-Cabrera, B., & Gonzales-Torres, X. (2024). Beyond Access: Public Policies and Digital Skills as Determinants of Digital

Inclusion. *Modelling, Measurement and Control D*, *45*(1-4). https://doi.org/10.18280/mmc_d.451-406

David, R., & Phillips, T. (2022). The gender digital gap: shifting the theoretical focus to systems analysis and feedback loops. *Information Communication & Society, 26(10), 2071–2087. https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2069507*

Digital inclusion. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-inclusion

DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality.*, 355–400. https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/digital-inequality-from-unequal-access-to-differentiated-use.

European Declaration on Digital Rights and Principles. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles [cit. 1. 3. 2026].

Fang, G., Wang, J., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2025). Understanding the gender divide in digital literacy in four European countries: A comprehensive decomposition analysis using unconditional quantile regression. *Computers & Education*, *229*, 105264. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105264

Hargittai, E. (2010). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. Communication Research, 35(5): 602-621. https://doi.org/10.1177/0093650208321782

Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender*. *Social Science Quarterly*, *87*(2), 432–448. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x

Kourtidou, K., Frangopoulos, Y., Salepaki, A., & Kourkouridis, D. (2025). Digital Inequality and Smart Inclusion: A Socio-Spatial Perspective from the Region of Xanthi, Greece. *Smart Cities*, *8*(4), 123. https://doi.org/10.3390/smartcities8040123

Lee B, Chen Y, Hewitt L (2011) Age differences in constraints encountered by seniors in their use of computers and the Internet. *Computers in Human Behavior* 27(3): 1231–1237.

Long, T. Q., Hoang, T. C., & Simkins, B. (2023). Gender gap in digital literacy across generations: Evidence from Indonesia. *Finance Research Letters*, *58*, 104588. https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104588

Macaya, J. F., Ribeiro, M. M., Jereissati, T., Lima, C. D. R., & Cunha, M. A. (2021). Gendering the digital divide: The use of electronic government services and implications for the digital gender gap. *Information Polity*, *26*(2), 131–146. https://doi.org/10.3233/ip-200307

Owens, M. A., Ravi, V. V., & Hunter, E. J. (2023). Digital Inclusion as a Lens for Equitable Parent Engagement. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00859-5

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrans. On the Horizon 9(5/6)

Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century learning. *Corwin Press eBooks*. https://doi.org/10.4135/9781483387765

Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*, *20*(3), 306–332. https://doi.org/10.1177/0971852416660651

Simões, R. B., Amaral, I., & Santos, S. (2020). MEDIA EDUCATION AND DIGITAL INCLUSION: TACKLING THE SOCIAL EXCLUSION OF DISADVANTAGED GROUPS IN EUROPE. *INTED Proceedings*, *1*, 6527–6534. https://doi.org/10.21125/inted.2020.1742

Stránský, M. J. (2024). *Vzestup a pád lidské mysli*. Improovio.

Šramová, B. (2023). University students' experience with mobile learning during COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, *32*(9), 5537–5551. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220362

Šramová, B., & Deptová, T. (2025). Building a Smart System of Pilgrimage Tourism Through for Mary's Way in Slovakia. *Marketing and Smart Technologies: Proceedings of ICMarkTech 2023, Volume 2*, *2*, 389.

Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. New Media & Society, 16(3): 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press

WŁĄCZENIE CYFROWE I DOSTĘP DO MEDIÓW DLA RÓŻNYCH GRUP

Wprowadzenie

Pierwsza połowa XXI wieku została naznaczona szybkim rozwojem technologii, który wymaga kompetencji cyfrowych i medialnych od ludzi niezależnie od wieku, statusu społecznego czy miejsca zamieszkania. Technologie cyfrowe mają znaczący wpływ na życie społeczne, kulturalne i zawodowe ludzi, a także na ich codzienne funkcjonowanie oraz uczestnictwo obywatelskie. Dlatego opanowanie i zrozumienie technologii cyfrowych stanowi kluczowe wyzwanie zarówno dla edukacji formalnej, jak i nieformalnej we wszystkich grupach wiekowych.

Jedną z najważniejszych korzyści wynikających z cyfryzacji mediów i systemów komunikacji jest znaczne przyspieszenie i uproszczenie dostępu do informacji, możliwości uczestnictwa w dyskursie publicznym oraz aktywnego zaangażowania w życie społeczne, kulturalne, gospodarcze i polityczne. Ograniczony dostęp do tych form uczestnictwa stanowi przeszkodę w pełnym wykorzystaniu potencjału, jaki oferują technologie informacyjno-komunikacyjne. Nie wszyscy obywatele mają równy dostęp do technologii cyfrowych. Z tego powodu rośnie potrzeba włączenia cyfrowego, które oprócz dostępu do technologii cyfrowych podkreśla sprawiedliwe, zrównoważone i znaczące uczestnictwo w świecie cyfrowym i medialnym.

W niniejszym rozdziale skupimy się więc na włączeniu cyfrowym, ze szczególnym uwzględnieniem dostępu jednostki do mediów cyfrowych w odniesieniu do jej przynależności do określonej grupy społecznej. Uwaga zostanie skoncentrowana na wybranych cechach, takich jak: wiek, płeć, status społeczno-ekonomiczny, niepełnosprawność, lokalizacja geograficzna oraz pochodzenie etniczne.

Tekst stanowi syntezę interdyscyplinarnych wyników badań naukowych dotyczących włączenia cyfrowego – tematu, który w ostatnim czasie stał się szczególnie istotny w polityce publicznej oraz w badaniach nad mediami i komunikacją.

Włączenie cyfrowe – konceptualizacja pojęcia

Zanim przeanalizujemy różne aspekty włączenia cyfrowego, należy zdefiniować to pojęcie. Włączenie cyfrowe odnosi się do zapewnienia równego dostępu do technologii cyfrowych oraz możliwości ich wykorzystania przez każdą osobę, niezależnie od dochodu, miejsca zamieszkania, wieku, niepełnosprawności czy pochodzenia (Alonso-Hernandez i in., 2024). Nie chodzi jedynie o dostęp do technologii informacyjnych, ale również o zdolność ich opanowania i efektywnego wykorzystania (Hargittai, 2010; van Deursen & van Dijk, 2014; DiMaggio et al., 2004), z uwzględnieniem etycznych aspektów korzystania z technologii cyfrowych.

Nacisk kładzie się przede wszystkim na zapewnienie równego dostępu jednostek i społeczności do technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu pełnego wykorzystania szerokopasmowego internetu, urządzeń cyfrowych oraz szkoleń z zakresu kompetencji cyfrowych. Wysokiej jakości wsparcie techniczne jest jednym z kluczowych elementów podnoszenia poziomu kompetencji cyfrowych społeczeństwa.

Włączenie cyfrowe jest zatem pojęciem wielowymiarowym, które obejmuje:

- **dostęp techniczny** – fizyczną dostępność szerokopasmowego internetu oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- **przystępność cenową** – możliwość zakupu sprzętu i dostępu do internetu po przystępnych kosztach;
- **kompetencje cyfrowe i medialne** – zdolność jednostki do krytycznego korzystania z technologii cyfrowych;
- **wsparcie i szkolenia** – edukację i pomoc w opanowaniu narzędzi cyfrowych;
- **polityki inkluzywne** – strategie publiczne mające na celu usuwanie barier w korzystaniu z technologii.

Eliminowanie nierówności społecznych jest kluczowym warunkiem budowania włączenia cyfrowego, ponieważ nierówności społeczne często prowadzą do wykluczenia cyfrowego.

Umiejętność korzystania z mediów jako wymiar integracji cyfrowej

Umiejętność korzystania z mediów – czyli krytyczne podejście do mediów – stanowi jedną z głównych strategii stosowanych w celu promowania integracji osób i grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w Europie (Simões i in., 2020). Jak zauważają autorzy, polityka ta koncentruje się przede wszystkim na eliminowaniu nierówności w dostępie do mediów i informacji oraz w korzystaniu z nich. Innymi słowy, kładą one nacisk na stosowanie podejścia integracyjnego poprzez wprowadzanie środków mających na celu zwiększenie umiejętności korzystania z mediów jako jednego z filarów integracji cyfrowej. Obejmuje to wykorzystanie mediów do rozwoju i wzrostu zarówno jednostki, jak i społeczności, wspierając w ten sposób spójność społeczną.

Media i technologie postrzegane są jako narzędzia służące do osiągnięcia aktywnego i partycypacyjnego zaangażowania obywateli w życie kulturalne, społeczne, gospodarcze i polityczne. Dostęp do mediów stał się zatem kluczem do osiągnięcia integracji cyfrowej. Popularność zyskały cyfrowe platformy medialne, które zapewniają dostęp do wiadomości, edukacji, kultury, rozrywki, zdrowia i usług publicznych. Bez równego dostępu do technologii komunikacyjnych może wzrosnąć marginalizacja społeczna. Obejmuje to nie tylko fizyczny dostęp do informacji i narzędzi komunikacyjnych, ale także przyjazny dla użytkownika projekt produktu, zrozumienie treści komunikacyjnych i tak dalej (Couldry, 2013).

Włączenie cyfrowe w różnych grupach społecznych

Wykluczenie cyfrowe jest nasilane przez wiele czynników, takich jak:

- nierówności społeczno-ekonomiczne,
- izolacja społeczna jednostek,
- stereotypy dotyczące marginalizowanych grup wzmacniane przez media.

W literaturze najczęściej wskazuje się następujące czynniki ryzyka wykluczenia cyfrowego: status społeczno-ekonomiczny, płeć, wiek, niepełnosprawność, miejsce zamieszkania oraz pochodzenie etniczne.

W kolejnej części niniejszego rozdziału przyjrzymy się zatem bliżej, gdzie tkwią największe zagrożenia związane z wykluczeniem cyfrowym. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się następujące czynniki: status społeczno-ekonomiczny, płeć, wiek,

niepełnosprawność, położenie geograficzne miejsca zamieszkania oraz pochodzenie etniczne (DiMagie i in., 2014; Hargittai, 2010). W momencie pisania niniejszego tekstu, według Eurostatu, ponad 90% gospodarstw domowych w Unii Europejskiej posiada dostęp do Internetu. Na podstawie tych danych można by wywnioskować, że jeśli dostępność fizyczna jest wysoka, ryzyko wykluczenia cyfrowego dotyczy tylko niewielkiej liczby mieszkańców. Jednak to rozumowanie jest błędne, ponieważ spełniony jest tylko jeden element integracji cyfrowej – fizyczna dostępność mediów cyfrowych – co nie gwarantuje jeszcze integracji cyfrowej. Aby osiągnąć integrację cyfrową, muszą być spełnione następujące warunki:

- przystępność cenowa urządzeń cyfrowych;
- umiejętności cyfrowe i kompetencje cyfrowe wśród ludności;
- wsparcie dla szkoleń i polityki integracyjnej w celu usunięcia barier w korzystaniu z technologii informacyjnych.

Dlatego w następnej części tego rozdziału skupimy się bardziej na czynnikach prognostycznych integracji, którymi są:

- status społeczno-ekonomiczny;
- wiek i różnice pokoleniowe;
- płeć;
- pochodzenie etniczne, język i kultura.

Status społeczno-ekonomiczny jako predyktor włączenia

Status społeczno-ekonomiczny jest jednym z głównych czynników prognostycznych integracji cyfrowej. Mierzy się go na podstawie dochodów, wykształcenia i zawodu. Wykluczenie cyfrowe zagraża przede wszystkim grupom o niższych dochodach, które mają mniejszy dostęp między innymi do urządzeń cyfrowych i szerokopasmowego internetu. Wiąże się to również z niższym poziomem umiejętności cyfrowych oraz ograniczonym korzystaniem z mediów, głównie w celach rozrywkowych (Hargittai, 2010). Jednakże grupy te nie czerpią również korzyści z funkcji informacyjnych, rzeczniczych czy edukacyjnych mediów. Życie publiczne i społeczne grup o niskich dochodach jest również ograniczone z powodu niewystarczającego dostępu do urządzeń cyfrowych. Ustalanie cen sprzyjających włączeniu

społecznemu – tj. przystępnych cenowo urządzeń i dostępu do środowiska internetowego – a także stosowanie strategii wielokanałowej może złagodzić, a nawet całkowicie wyeliminować te niekorzystne czynniki.

Chociaż dostępność i dostęp do urządzeń cyfrowych oraz internetu uległy poprawie (niestety nie we wszystkich krajach), badania wskazują na wyższy poziom konsumpcji mediów w czasie wolnym wśród osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym w porównaniu z osobami z wyższym wykształceniem i zatrudnionymi (Van Deursen & Van Dijk, 2013). Problem polega jednak na tym, że osoby te preferują bierną konsumpcję mediów zamiast aktywnego wyboru.

Jednakże nie mogą oni również czerpać korzyści z funkcji informacyjnych, rzeczniczych czy edukacyjnych mediów. Życie publiczne i społeczne grup o niskich dochodach jest również ograniczone z powodu niewystarczającego dostępu do urządzeń cyfrowych. Ustalanie cen sprzyjających włączeniu społecznemu – tj. zapewnienie przystępnych cenowo urządzeń i dostępu do środowiska internetowego – a także stosowanie strategii wielokanałowej może złagodzić, a nawet całkowicie wyeliminować te niekorzystne czynniki.

Chociaż dostępność urządzeń cyfrowych i internetu uległa poprawie (niestety nie we wszystkich krajach), badania wskazują na wyższy poziom konsumpcji mediów w czasie wolnym wśród osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym w porównaniu z osobami z wyższym wykształceniem i zatrudnionymi (Van Deursen & Van Dijk, 2013). Problem polega jednak na tym, że osoby te preferują bierną konsumpcję mediów zamiast aktywnego wyboru. Grupy o niskim statusie społeczno-ekonomicznym są często w niekorzystnej sytuacji z powodu niewystarczającego dostępu do informacji związanych z edukacją i rozwojem osobistym, co między innymi ogranicza ich awans zawodowy. W tym przypadku można mówić o kumulatywnym wykluczeniu osób o niskim statusie społeczno-ekonomicznym z życia publicznego, kulturalnego i społecznego.

Wiek i różnice pokoleniowe jako czynniki prognostyczne integracji cyfrowej

Inkluzja cyfrowa kojarzy się najczęściej z **osobami starszymi**, zwłaszcza w wieku 65 lat i starszymi. Obecnie dotyczy to przede wszystkim pokolenia wyżu demograficznego, które można uznać za „imigrantów cyfrowych" (Prensky, 2001). Jest to pokolenie, które nie urodziło się w świecie technologii cyfrowych, ale było zmuszone stopniowo uczyć się ich obsługi w

miarę ich pojawiania się w ich życiu. Chociaż ich nieufność jest mniejsza w porównaniu ze starszymi pokoleniami, to z pewnością jest większa w porównaniu z młodszymi pokoleniami. W większości przypadków, gdy mowa o wykluczeniu cyfrowym związanym z wiekiem, uwaga skupia się na osobach starszych. Chociaż z biegiem czasu przepaść międzypokoleniowa zmniejszyła się, osoby starsze często napotykają bariery związane z użytecznością, zaufaniem i postrzeganym znaczeniem mediów cyfrowych. W rezultacie osoby starsze często pozostają wykluczone z korzyści płynących z komunikacji cyfrowej i korzystania z mediów. Badania analizujące różnice wiekowe w korzystaniu z korzyści płynących z cyfryzacji podkreślają znaczenie projektowania dostosowanego do wieku, a także ukierunkowanych programów umiejętności cyfrowych w celu promowania włączenia starszych użytkowników (Friemel, 2016). Inne bariery w zakresie umiejętności korzystania z technologii cyfrowych obejmują motywację i poczucie własnej skuteczności, pogorszenie funkcji poznawczych, koszty finansowe oraz brak wsparcia społecznego przy rozpoczynaniu korzystania z narzędzi cyfrowych lub doskonaleniu umiejętności w tym zakresie (Lee i in., 2011). Osoby starsze są częściej celem dezinformacji i fałszywych wiadomości, na które łatwo się nabierają z powodu braku umiejętności korzystania z mediów.

Kiedy omawiamy motywację do intensywnego rozwijania kompetencji medialnych wśród osób starszych, można wskazać kilka powodów:

- rozwijanie krytycznego podejścia do konsumpcji treści medialnych;
- zwiększenie uczestnictwa w życiu obywatelskim;
- przeciwdziałanie izolacji społecznej;
- zmniejszanie lęku wynikającego z niedoboru informacji.

Dotyczy to na przykład obaw związanych z informacjami dotyczącymi zdrowia, które seniorzy otrzymują od lekarzy. Często są one przekazywane w specjalistycznym języku, który – dzięki wykorzystaniu sztucznej inteligencji – można przekształcić w formę bardziej zrozumiałą dla osób starszych. Pozwala to seniorom aktywnie pracować nad poprawą lub zarządzaniem swoim stanem zdrowia. Umiejętność poruszania się w treściach cyfrowych oraz ich rozumienia stanowi zatem jeden z kluczowych efektów edukacji medialnej seniorów. Rola pasywnego odbiorcy treści medialnych przekształca się w rolę aktywnego uczestnika, który w większym stopniu ufa cyfrowemu światu technologii. Przekłada się to pozytywnie na wzrost poczucia własnej skuteczności, pewności siebie oraz rozwoju osobistego.

Pojawia się jednak pytanie: jakie są podstawowe strategie rozwijania kompetencji medialnych wśród osób starszych? Jedną z nich jest uczenie partycypacyjne, wykorzystujące interaktywne i oparte na doświadczeniu formy nauczania. Tematy powinny koncentrować się na obszarach zainteresowań tej grupy docelowej – zarówno na hobby i zainteresowaniach, jak i na ich codziennych potrzebach. Kluczowe jest, aby proces edukacyjny odbywał się w bezpiecznym i wspierającym środowisku. Kolejnym czynnikiem zapewniającym wewnętrzną motywację osób starszych do korzystania z technologii cyfrowych po zakończeniu szkolenia lub warsztatu jest stałe wsparcie – zarówno ze strony instytucji (np. strony internetowej, mediów społecznościowych czy korespondencji e-mailowej), jak i młodszych członków rodziny. Dzięki temu nie tylko utrzymuje się ich motywację, ale także zmniejsza się strach, niepewność i lęk związany z korzystaniem z technologii cyfrowych.

Inną wrażliwą grupą, na którą zwraca się uwagę w kontekście włączenia cyfrowego, są młodzi użytkownicy – tzw. cyfrowi tubylcy (Prensky, 2012), którzy urodzili się w środowisku technologii cyfrowych i których biegłość w posługiwaniu się nimi jest często niezwykła, intuicyjna i szybka. Obecnie zaliczają się do nich pokolenia Y, Z oraz pokolenie Alpha. Wśród tych grup obserwuje się jednak niewystarczający poziom kompetencji cyfrowych, który przejawia się przede wszystkim brakiem krytycznej oceny treści, ograniczonym rozumieniem prawa autorskiego oraz trudnościami w rozpoznawaniu dezinformacji czy fałszywych wiadomości.

W wyniku nadmiernej konsumpcji treści cyfrowych możemy obserwować zniekształcone zmiany w sposobie, w jaki młodsze pokolenia konstruują swój obraz siebie, tożsamość oraz poczucie relacji społecznych. Kolejnym problemem, z którym mierzą się pokolenia cyfrowe, jest ich podatność na uzależnienie od technologii cyfrowych. Zjawisko to ma negatywny wpływ nie tylko na ich zdolności poznawcze i zdrowie fizyczne, ale również na zdrowie psychiczne (Stránsky, 2024; Šramová, 2023).

Płeć jako predyktor inkluzji cyfrowej

Płeć pozostaje istotnym czynnikiem determinującym nierówności cyfrowe na całym świecie. Skupia się uwagę na śledzeniu różnic między mężczyznami a kobietami zarówno w dostępie do urządzeń cyfrowych, jak i w możliwościach ich użytkowania. Ponieważ kobiety w większym stopniu ponoszą odpowiedzialność za obowiązki domowe i wychowanie dzieci, nieuchronnie mają mniej wolnego czasu na korzystanie z technologii (Hargittai & Shafer,

2006), co powoduje, że wchodzą w tzw. cyfrową przepaść. Płeć jest jednym z czynników szczególnie ważnych do monitorowania w regionach i kulturach, gdzie kobiety zwykle mają ograniczony dostęp do mediów cyfrowych z powodu zależności ekonomicznej lub utrwalonych norm społecznych, zwłaszcza w przeważnie patriarchalnych społecznościach (Rashid, 2016).

Potwierdza to również badanie o dużej skali przeprowadzone w Indonezji, które wykazało, że mężczyźni mają wyższy poziom kompetencji cyfrowych niż kobiety, a różnica ta wzrasta wraz z wiekiem (Long, Hoang & Simkins, 2023). Jednak ryzyko wykluczenia cyfrowego wśród kobiet z powodu niskiej kompetencji cyfrowej dotyczy również europejskich nastolatków (Fang et al., 2025). Jak zauważają autorzy, umiejętności komputerowe i informacyjne oraz kompetencje w zakresie myślenia obliczeniowego wykazują różnice ze względu na płeć w zależności od narodowości nastolatków, typu systemu edukacyjnego i tła kulturowego.

Niektórzy autorzy podkreślają, że nawet gdy różnice płci w dostępie do technologii informacyjno-komunikacyjnych są niewielkie, wciąż widoczne są różnice w sposobie ich użytkowania (David & Phillips, 2022; Wajcman, 2004). Ma to negatywny wpływ na możliwości edukacyjne, zawodowe oraz uczestnictwo w życiu obywatelskim. Wdrażanie e-administracji uwypukla różnice płci w uczestnictwie obywateli w cyfrowych usługach publicznych, na niekorzyść kobiet (Macaya et al., 2021).

Badania podkreślają znaczenie polityk mających na celu zmniejszenie cyfrowej luki płciowej, jak również niezastąpioną rolę stanu krajowego środowiska cyfrowego i czynników społeczno-kulturowych (Fang et al., 2025; Acilar & Sæbø, 2021). W ten sposób płeć staje się ważnym strukturalnym predyktorem wpływającym na zakres korzyści płynących z transformacji cyfrowej (Acilar & Sæbø, 2021). Zarówno edukatorzy, jak i decydenci polityczni mają możliwość usunięcia barier utrudniających cyfrową inkluzję kobiet, jednocześnie wzmacniając ich pozycję w społeczeństwie. Wynika to przede wszystkim z ograniczonego lub utrudnionego dostępu do edukacji oraz zależności finansowej i psychologicznej od mężczyzn.

Pochodzenie etniczne, język i inkluzja kulturowa jako predyktory inkluzji cyfrowej

Bariera językowa jest jedną z przyczyn wykluczenia cyfrowego, z jakim borykają się mniejszości etniczne i imigranci. Stereotypy, utrwalone uprzedzenia i dyskryminacja znacząco naruszają prawa grup etnicznych, powiększając tym samym przepaść między mniejszościami

etnicznymi a społeczeństwem większościowym. Mniejszości etniczne nie tylko doświadczają wykluczenia cyfrowego, ale ich sytuacja często wiąże się z niższym poziomem wykształcenia i dochodów, a także z życiem w bardziej odległych, słabo zaludnionych obszarach w porównaniu z grupą większościową. Nierówności cyfrowe nie mogą być w pełni obiektywnie zrozumiane, jeśli nie umieścimy ich w kontekście różnorodności etnicznej oraz historycznym kontekście wykluczenia społecznego (Kourtidou et al., 2025).

Podkreślenie znaczenia edukacji inkluzyjnej uwidacznia nieadekwatność podejścia „jedna recepta dla wszystkich" w procesie cyfryzacji oraz konieczność przyjęcia strategii odzwierciedlających potrzeby i specyfikę danego kraju, regionu lub społeczności (Kourtidou et al., 2025; Šramová & Deptová, 2025).

Z perspektywy inkluzji cyfrowej jednym ze sposobów łagodzenia negatywnego wpływu rosnącej cyfrowej przepaści jest udostępnianie treści medialnych w języku ojczystym grup etnicznych. Pomaga to również w promocji dziedzictwa kulturowego mniejszości. Inkluzywne narracje budują zaufanie, ze szczególnym uwzględnieniem lokalizacji przyjętych strategii. Wspieranie inkluzywnego uczestnictwa i zwalczanie systemowych barier pozostaje więc pilnym wyzwaniem dla pierwszego, drugiego i trzeciego sektora gospodarki.

Polityka publiczna ukierunkowana na inkluzję cyfrową

Paneuropejska inicjatywa na rzecz inkluzji cyfrowej ma na celu stworzenie warunków niezbędnych, aby każda osoba mogła mieć dostęp do świata cyfrowego i czerpać z niego korzyści (Digital Inclusion, n.d.).

Zgodnie z tym dokumentem, administracja europejska uznaje, że nie wszyscy mają równe możliwości korzystania z technologii cyfrowych z różnych powodów, takich jak brak środków finansowych, brak kompetencji, bariery językowe, brak dostępu do Wi-Fi czy brak bezpiecznego i niezawodnego internetu. W związku z tym Unia Europejska przyjęła następujące działania (Digital Inclusion, n.d.):

1. **Dostępność w sieci**, czyli zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, w szczególności dla osób z niepełnosprawnościami, oraz wspieranie rozwoju technologii dostępnych dla wszystkich;
2. **Kompetencje cyfrowe**, czyli podnoszenie różnorodności i umiejętności wśród pracowników poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych

(ICT) w edukacji oraz promowanie udziału kobiet w ICT i innych dziedzinach nauki, technologii, inżynierii i matematyki (STEM);

3. **Bariery językowe**, czyli technologie językowe mogą przezwyciężyć dominację języka angielskiego w internecie. Narzędzia językowe powinny być udostępniane bezpłatnie sektorowi publicznemu, organizacjom pozarządowym, małym i średnim przedsiębiorstwom oraz środowisku akademickiemu w całej Unii Europejskiej;
4. **Łączność**, czyli każdy obywatel w każdym miejscu w Unii powinien mieć dostęp do niezawodnej, szybkiej i bezpiecznej sieci, w tym w obszarach wiejskich i odległych, takich jak wyspy, rejony górskie i słabo zaludnione oraz tzw. regiony peryferyjne. Do 2030 roku sieci o prędkości gigabitowej powinny być dostępne dla wszystkich, którzy potrzebują lub chcą takiej przepustowości;
5. **Dostęp do bezpłatnego Wi-Fi**, czyli inicjatywa WiFi4EU oferuje bezpłatny dostęp do Wi-Fi w przestrzeniach publicznych, w tym w parkach, na placach i w budynkach użyteczności publicznej w gminach w całej Europie, aby technologie informacyjno-komunikacyjne były dostępne dla wszystkich, szczególnie dla osób z niepełnosprawnościami.

Wnioski

Inkluzja cyfrowa jest priorytetem ze względu na szybkie przenikanie świata cyfrowego do aktywności zawodowych, prywatnych i społecznych. Nacisk kładzie się na budowanie sprawiedliwego i inkluzyjnego społeczeństwa, które łączy ludzi, zamiast ich dzielić. Temat ten jest zatem kluczowy w polityce publicznej i rządowej, ze szczególnym uwzględnieniem powiązań między edukacją, gospodarką a mediami. Nie chodzi tu wyłącznie o technokratyczne rozwiązania mające na celu udostępnienie świata cyfrowego, lecz o eliminowanie nierówności społecznych. Wymaga to podejścia międzyinstytucjonalnego, obejmującego przede wszystkim instytucje medialne, a także sektory edukacyjny, społeczny i technologiczny. Tylko w ten sposób można stworzyć inkluzywne środowisko cyfrowe, które przyczyni się do rozwoju pewnych siebie, zdrowych, krytycznie myślących i obywatelsko zaangażowanych jednostek.

Spis wykorzystanej literatury

Acilar, A., & Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge Memory and Communication*, *72*(3), 233–249. https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2021-0147

Alonso-Hernandez, L., Huesca-Gastelum, M., Cruz-Cabrera, B., & Gonzales-Torres, X. (2024). Beyond Access: Public Policies and Digital Skills as Determinants of Digital Inclusion. *Modelling, Measurement and Control D*, *45*(1-4). https://doi.org/10.18280/mmc_d.451-406

David, R., & Phillips, T. (2022). The gender digital gap: shifting the theoretical focus to systems analysis and feedback loops. *Information Communication & Society, 26(10), 2071–2087. https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2069507*

Digital inclusion. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-inclusion

DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality.*, 355–400. https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/digital-inequality-from-unequal-access-to-differentiated-use.

European Declaration on Digital Rights and Principles. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles [cit. 1. 3. 2026].

Fang, G., Wang, J., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2025). Understanding the gender divide in digital literacy in four European countries: A comprehensive decomposition analysis using unconditional quantile regression. *Computers & Education*, *229*, 105264. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105264

Hargittai, E. (2010). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. Communication Research, 35(5): 602-621. https://doi.org/10.1177/0093650208321782

Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender*. *Social Science Quarterly*, *87*(2), 432–448. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x

Kourtidou, K., Frangopoulos, Y., Salepaki, A., & Kourkouridis, D. (2025). Digital Inequality and Smart Inclusion: A Socio-Spatial Perspective from the Region of Xanthi, Greece. *Smart Cities*, *8*(4), 123. https://doi.org/10.3390/smartcities8040123

Lee B, Chen Y, Hewitt L (2011) Age differences in constraints encountered by seniors in their use of computers and the Internet. *Computers in Human Behavior* 27(3): 1231–1237.

Long, T. Q., Hoang, T. C., & Simkins, B. (2023). Gender gap in digital literacy across generations: Evidence from Indonesia. *Finance Research Letters*, *58*, 104588. https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104588

Macaya, J. F., Ribeiro, M. M., Jereissati, T., Lima, C. D. R., & Cunha, M. A. (2021). Gendering the digital divide: The use of electronic government services and implications for the digital gender gap. *Information Polity*, *26*(2), 131–146. https://doi.org/10.3233/ip-200307

Owens, M. A., Ravi, V. V., & Hunter, E. J. (2023). Digital Inclusion as a Lens for Equitable Parent Engagement. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00859-5

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrans. On the Horizon 9(5/6)

Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century learning. *Corwin Press eBooks*. https://doi.org/10.4135/9781483387765

Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*, *20*(3), 306–332. https://doi.org/10.1177/0971852416660651

Simões, R. B., Amaral, I., & Santos, S. (2020). MEDIA EDUCATION AND DIGITAL INCLUSION: TACKLING THE SOCIAL EXCLUSION OF DISADVANTAGED GROUPS IN EUROPE. *INTED Proceedings*, *1*, 6527–6534. https://doi.org/10.21125/inted.2020.1742

Stránský, M. J. (2024). *Vzestup a pád lidské mysli*. Improovio.

Šramová, B. (2023). University students' experience with mobile learning during COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, *32*(9), 5537–5551. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220362

Šramová, B., & Deptová, T. (2025). Building a Smart System of Pilgrimage Tourism Through for Mary's Way in Slovakia. *Marketing and Smart Technologies: Proceedings of ICMarkTech 2023, Volume 2*, *2*, 389.

Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. New Media & Society, 16(3): 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press

DIGITÁLIS INKLÚZIÓ ÉS A MÉDIÁHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS KÜLÖNBÖZŐ CSOPORTOK SZÁMÁRA

Bevezetés

A 21. század első felét a gyors technológiai változások jellemezték, amelyek megkövetelik a digitális és médiakompetenciát mindenkitől, életkortól, társadalmi státusztól vagy lakóhelytől függetlenül. A digitális technológiák jelentős hatással vannak az emberek társadalmi, kulturális és szakmai életére, valamint mindennapi és állampolgári tevékenységeire. Ezért a digitális technológiák elsajátítása és megértése kulcsfontosságú kihívást jelent mind a formális, mind az informális oktatás számára minden korosztályban.

A média- és kommunikációs rendszerek digitalizálásának egyik jelentős előnye, hogy jelentősen felgyorsította és egyszerűsítette az információhoz való hozzáférést, a nyilvános diskurzusban való részvételt, valamint a társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai élet aktív részvételét. Ezekhez a részvételi formákhoz való korlátozott hozzáférés akadályozza az információs és kommunikációs technológiák kínálta lehetőségek teljes kiaknázását. Nem minden állampolgár rendelkezik egyenlő hozzáféréssel a digitális technológiákhoz. Emiatt egyre nagyobb szükség van a digitális inklúzióra, amely nemcsak a digitális technológiákhoz való hozzáférést hangsúlyozza, hanem a méltányos, fenntartható és értelmes részvételt is a digitális és média világban.

Ebben a fejezetben tehát a digitális inklúzióra összpontosítunk, kiemelve az egyén digitális médiához való hozzáférését a társadalmi csoporthoz való tartozásuk kontextusában. Különös figyelmet fordítunk bizonyos attribútumokra, nevezetesen az életkorra, a nemre, a társadalmi-gazdasági státuszra, a fogyatékosságra, a földrajzi elhelyezkedésre és az etnikumra. Ez egy interdiszciplináris tudományos eredményeket összefoglaló szintézis, amely a digitális inklúzió témáját öleli fel, amely az utóbbi időben kiemelt fontosságúvá vált a közpolitika, a média és a kommunikáció kutatásában.

Digitális inklúzió – A fogalom meghatározása

Mielőtt megvizsgálnánk a digitális inklúzió különböző aspektusait, definiáljuk a fogalmat. A digitális inklúzió biztosítja az egyenlő hozzáférést és a digitális technológiák használatának képességét minden egyén számára, jövedelemtől, lakóhelytől, életkortól, fogyatékosságtól vagy háttértől függetlenül (Alonso-Hernandez et al., 2024). Nem csupán az információs technológiákhoz való hozzáférésről van szó, hanem arról is, ha valaki nem képes elsajátítani ezeket a technológiákat vagy hatékonyan kihasználni azok potenciálját (Hargittai, 2010; van Deursen & van Dijk, 2014; DiMaggio et al., 2004), különös tekintettel a digitális technológiákkal való etikus munkavégzésre.

A hangsúly elsősorban az egyének és közösségek számára biztosított egyenlő hozzáférésen van az információs és kommunikációs technológiákhoz, annak érdekében, hogy teljes mértékben kiaknázhassák a szélessávú kapcsolatokat, az eszközöket és a digitális írástudást fejlesztő képzéseket. A magas színvonalú technikai támogatás az egyik kulcsfontosságú tényező a lakosság digitális írástudásának javításában. A hangsúly mind az oktatáson, mind az oktatás utáni együttműködésen van, amely során a végzettek ingyenes online szolgáltatásokat nyújtanak az információs és kommunikációs technológiákkal kapcsolatos problémák kezelésére.

A digitális inklúzió tehát multidimenzionális fogalom, amely magában foglalja (Owens et al., 2023):

- **Technikai hozzáférés**, azaz a szélessávú internet és az információs és kommunikációs technológiák fizikai elérhetősége;
- **Megfizethetőség**, azaz költséghatékony hardver és internetkapcsolat;
- Digitális készségek és írástudás, azaz az egyén képessége a digitális technológia kritikus használatára;
- **Támogatás és képzés**, azaz oktatás és segítségnyújtás a digitális eszközök használatának elsajátításához;
- **Inkluzív politikák**, azaz olyan közpolitikai stratégiák, amelyek célja az információs technológiák használatát akadályozó korlátok eltávolítása vagy felhasználóbarát technológiák biztosítása.

A társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetése ezért kulcsfontosságú előfeltétele a digitális inklúzió kiépítésének, mivel a társadalmi egyenlőtlenség kéz a kézben jár a digitális kirekesztéssel.

A médiahasználati készség, mint a digitális inklúzió dimenziója

A médiahasználati készség – vagyis a médiatartalmak kritikus fogyasztása – az egyik fő stratégia, amelyet Európában a hátrányos helyzetű egyének és csoportok inklúziójának előmozdítására alkalmaznak (Simões et al., 2020). Ahogy a szerzők is megjegyzik, ezek a politikák elsősorban a médiához és az információkhoz való hozzáférésben és felhasználásban meglévő egyenlőtlenségek megszüntetésére koncentrálnak. Más szóval, hangsúlyozzák az inkluzív megközelítés alkalmazását, intézkedéseket hozva a médiahasználati készségek növelésére, mint a digitális inklúzió egyik alappillérére. Ez magában foglalja a média használatát az egyén és a közösség fejlődésének és növekedésének támogatására, ezáltal erősítve a társadalmi kohéziót.

A médiát és a technológiákat eszközként kezelik az állampolgárok kulturális, társadalmi, gazdasági és politikai életben való aktív és részvételi szerepének eléréséhez. A médiához való hozzáférés ezért kulcsfontosságúvá vált a digitális inklúzió elérésében. A digitális média platformok, amelyek hozzáférést biztosítanak hírekhez, oktatáshoz, kultúrához, szórakozáshoz, egészségügyi információkhoz és közszolgáltatásokhoz, egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek. A kommunikációs technológiákhoz való egyenlő hozzáférés hiányában a társadalmi marginalizáció fokozódhat. Ez nem csupán a fizikai hozzáférést jelenti az információs és kommunikációs eszközökhöz, hanem a felhasználóbarát terméktervezést, a kommunikációs tartalom megértését és hasonló tényezőket is magában foglal (Couldry, 2013).

Digitális inklúzió különböző társadalmi csoportokban

A digitális kirekesztettséget súlyosbítják az egyértelműen azonosított tényezők, amelyek különösen a következők:

- társadalmi-gazdasági egyenlőtlenség;
- az egyének társadalmi elszigeteltsége;
- a médiában megerősített sztereotípiák a marginalizált csoportokról, amelyek a digitális inklúziót érintik, és amelyek gyakran akaratlanul is hozzájárulnak az előítéletek kialakulásához ezen csoportokkal szemben.

A fejezet következő részében ezért közelebbről megvizsgáljuk, hol rejlenek a digitális kirekesztettség legnagyobb kockázatai. Az irodalomban leggyakrabban említett tényezők a

következők: társadalmi-gazdasági státusz, nem, életkor, fogyatékossággal élő személyek, lakóhely földrajzi elhelyezkedése és etnikum (DiMagie et al., 2014; Hargittai, 2010).

A jelen írás idején az Eurostat adatai szerint az Európai Unióban a háztartások több mint 90%-a csatlakozott az internethez. Ebből az adatokból következtethetnénk arra, hogy ha a fizikai hozzáférés magas, akkor a digitális kirekesztettség kockázata csak a lakosok kis részét érinti. Ez azonban téves következtetés, mivel a digitális inklúzió egyetlen elemét – a digitális média fizikai elérhetőségét – teljesítettük csupán, ami önmagában még nem garantálja a digitális inklúziót.

A digitális inklúzió eléréséhez a következő feltételek teljesülése szükséges:

- a digitális eszközök megfizethetősége;
- a lakosság digitális készségei és írástudása;
- képzés és inkluzív politikák támogatása az információs technológiák használatát akadályozó korlátok megszüntetésére.

Ezért a fejezet következő részében a digitális inklúzió prediktoraira koncentrálunk, amelyek a következők:

- társadalmi-gazdasági státusz;
- életkor és generációs különbségek;
- nem;
- etnikum, nyelv és kultúra.

A társadalmi-gazdasági státusz, mint az inklúzió prediktora

A társadalmi-gazdasági státusz a digitális inklúzió egyik legfontosabb prediktora. Ezt jövedelem, iskolai végzettség és foglalkozás alapján mérik. A digitális kirekesztettség elsősorban az alacsony jövedelmű csoportokat fenyegeti, akiknek többek között kevesebb hozzáférésük van digitális eszközökhöz és szélessávú internethez. Ez összefügg az alacsonyabb szintű digitális írástudással és a média korlátozott használatával, amely főként szórakoztatásra irányul (Hargittai, 2010). Ugyanakkor ezek a csoportok nem tudják kihasználni a média információs, advocacy vagy oktatási funkcióit sem. Az alacsony jövedelmű csoportok számára a közéleti és társadalmi részvétel is korlátozott a digitális eszközökhöz való elégtelen

hozzáférés miatt. Az inkluzív árképzés – azaz megfizethető eszközök és online hozzáférés biztosítása – valamint a többcsatornás stratégia alkalmazása mérsékelheti, vagy akár teljesen kiküszöbölheti ezeket a kedvezőtlen tényezőket.

Bár a digitális eszközök és az internet hozzáférhetősége javult (sajnos nem minden országban), a kutatások azt mutatják, hogy az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú emberek szabadidejükben nagyobb mértékben fogyasztanak médiát, mint a magasabb végzettségű vagy foglalkoztatott személyek (Van Deursen & Van Dijk, 2013). A probléma azonban az, hogy ezek az egyének a passzív médiafogyasztást részesítik előnyben az aktív választással szemben. Az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú csoportok gyakran hátrányos helyzetűek az oktatással és személyes fejlődéssel kapcsolatos információk hiánya miatt, ami többek között korlátozza karrierjük előrehaladását. Ebben az esetben a közéletből, kulturális és társadalmi életből való kumulatív kirekesztésről beszélhetünk az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú emberek esetében.

Életkor és generációs különbségek, mint a digitális inklúzió prediktorai

A digitális inklúzió leggyakrabban az idősebb felnőttekkel, különösen a 65 év felettiekkel kapcsolódik össze. Jelenleg ez elsősorban a Baby Boomer generációt érinti, akik digitális bevándorlónak tekinthetők (Prensky, 2001). Ez a generáció nem a digitális technológiák világába született, hanem fokozatosan kellett megtanulnia használni őket, ahogy életük során találkoztak velük. Bár bizalmatlanságuk alacsonyabb az idősebb generációkhoz képest, fiatalabb generációkhoz viszonyítva mindenképpen magasabb. Az életkorhoz kapcsolódó digitális kirekesztésről szóló vitákban a hangsúly a legtöbb esetben az idősebb felnőttekre irányul. Bár az intergenerációs szakadék idővel szűkült, az idősebb populációk gyakran szembesülnek használhatósággal, bizalommal és a digitális média relevanciájával kapcsolatos akadályokkal. Ennek eredményeként az idősek gyakran kimaradnak a digitális kommunikáció és a média részvételének előnyeiből.

Az életkori különbségeket vizsgáló tanulmányok rávilágítanak a korukhoz igazított tervezés és a célzott digitális írástudási programok fontosságára az idősebb felhasználók inklúziójának előmozdításában (Friemel, 2016). A digitális írástudást akadályozó további tényezők közé tartozik a motivációjuk és önhatékonyságuk, a kognitív hanyatlás, a pénzügyi költségek, valamint a társadalmi támogatás hiánya a digitális eszközök használatának elkezdésében vagy azok elsajátításának javításában (Lee et al., 2011).

Az idősebb felnőttek gyakrabban célpontjai a félretájékoztatásnak és álhíreknek, amelyeknek könnyen bedőlnek a médiahasználati készség hiánya miatt. Az idősek médiahasználati készségének intenzív fejlesztésére irányuló motiváció esetében több okot is meg lehet említeni:

- a médiatartalmak kritikus fogyasztásának ösztönzése;
- a közéletben való részvétel növelése;
- a társadalmi elszigeteltség megszüntetése;
- az információhiányból eredő szorongás csökkentése.

Ide tartozik például a kezelőorvos által közölt egészségügyi információk miatti félelem. Ezeket gyakran technikai nyelven mutatják be, amelyet a mesterséges intelligencia segítségével átalakítható az idősek számára érthető nyelvre, lehetővé téve számukra, hogy aktívan dolgozzanak egészségük javításán vagy kezelésén. A digitális tartalmak navigálása és megértése tehát az idősek médiaoktatásának egyik kulcsfontosságú eredménye. A passzív médiatartalom-fogyasztó szerepe átalakul aktív részvevővé, aki nagyobb bizalommal van a digitális technológiák világában, ami pozitívan hat az önhatékonyságra, önbizalomra és önfejlesztésre.

A kérdés az: melyek az idősek médiahasználati készségének fejlesztésére irányuló alapvető stratégiák? Az egyik ilyen stratégia a részvételi tanulás, amely interaktív, tapasztalati oktatási formákat alkalmaz. A témáknak a célcsoport érdeklődési körére kell koncentrálniuk – legyen szó hobbikról, érdeklődési területekről vagy mindennapi szükségleteikről. Lényeges, hogy az oktatási folyamat biztonságos és támogató környezetben történjen. Az idősek belső motivációjának biztosításához a digitális technológiák használatára a képzés vagy workshop elvégzése után folyamatos támogatás szükséges, akár intézményi forrásból (weboldal, közösségi média, e-mail), akár fiatalabb családtagjaik részéről. Ez nemcsak fenntartja a motivációt, hanem csökkenti a félelmet, bizonytalanságot és szorongást a digitális technológiák használata során.

Fiatal felhasználók, digitális bennszülöttek

Egy másik sérülékeny csoport, amely az inklúzió szempontjából a figyelem középpontjában áll, a fiatal felhasználók, a digitális bennszülöttek (Prensky, 2012), akik a

digitális technológiai környezetbe születtek, és használati készségük figyelemre méltó, intuitív és gyors. Jelenleg ez az Y, Z generáció és az Alfa generáció.

E csoportok között hiányos digitális írástudást figyelhetünk meg, amely főként a tartalom kritikus értékelésének hiányára, a szerzői jogi szabályok megértésének hiányára, valamint a félretájékoztatás vagy álhírek felismerésének hiányára vonatkozik. A digitális tartalmak túlzott fogyasztása következtében torzított képet láthatunk arról, hogy a fiatal generációk hogyan alakítják önmagukról, identitásukról és társadalmi kapcsolataikról alkotott képüket.

További probléma a digitális generációk számára a digitális technológiákhoz való függőség kialakulásának veszélye, amely negatívan befolyásolja nemcsak kognitív képességeiket és fizikai egészségüket, hanem mentális egészségüket is (Stránsky, 2024; Šramová, 2023).

A nem, mint a digitális inklúzió prediktora

A nem továbbra is jelentős tényező a digitális egyenlőtlenség meghatározásában világszerte. Különös figyelmet kap a férfiak és nők közötti különbségek nyomon követése mind a digitális eszközökhöz való hozzáférés, mind azok használati lehetősége szempontjából. Tekintettel arra, hogy a nők a háztartási munkák és a gyermeknevelés nagyobb részét vállalják, kevés szabadidejük marad a technológia használatára (Hargittai & Shafer, 2006), így könnyen a digitális szakadék áldozatává válnak. A nem az egyik olyan tényező, amely különösen fontos a figyelemmel kísérés szempontjából azokban a régiókban és kultúrákban, ahol a nők általában korlátozott hozzáféréssel rendelkeznek a digitális médiához gazdasági függőség vagy megszokott társadalmi normák miatt, különösen a patriarchális közösségekben (Rashid, 2016). Ezt egy indonéziai nagyszabású tanulmány is dokumentálja, amely szerint a férfiak magasabb szintű digitális írástudással rendelkeztek, mint a nők, és ez a különbség az életkorral nőtt (Long, Hoang & Simkins, 2023). Ugyanakkor az alacsony digitális írástudás miatti digitális kirekesztettség kockázata az európai serdülőket is érinti (Fang et al., 2025). A szerzők rámutatnak, hogy a számítógépes és információs írástudás, valamint a számítástechnikai gondolkodás képessége nemek szerint eltérő, függően a serdülők nemzetiségétől, az oktatási rendszertől és a kulturális háttértől.

Egyes szerzők hangsúlyozzák, hogy még akkor is, ha a nemek közötti különbségek az információs és kommunikációs technológiákhoz való hozzáférésben kicsik, a használat módjában tapasztalható eltérések továbbra is jelen vannak (David & Phillips, 2022; Wajcman, 2004). Ez negatívan hat az oktatási, foglalkoztatási és közéleti részvételi lehetőségekre. Az e-kormányzat bevezetése rámutat a nemek közötti különbségekre az állampolgárok digitális közszolgáltatásokban való részvételében, a nők rovására (Macaya et al., 2021).

A kutatások hangsúlyozzák a nemek közötti digitális szakadék áthidalására irányuló politikák fontosságát, valamint a nemzeti digitális környezet állapotának és a szociokulturális tényezőknek a pótolhatatlan szerepét (Fang et al., 2025; Acilar & Sæbø, 2021). A nem így fontos strukturális prediktorrá válik, amely befolyásolja a digitális átalakulásból származó előnyök mértékét (Acilar & Sæbø, 2021). Az oktatók és a döntéshozók egyaránt képesek eltávolítani azokat az akadályokat, amelyek gátolják a nők digitális inklúzióját, miközben erősítik társadalmi helyzetüket. Ennek oka elsősorban a korlátozott vagy akadályozott hozzáférés az oktatáshoz, valamint a pénzügyi és pszichológiai függőség a férfiaktól.

Etnicitás, nyelv és kulturális inklúzió, mint a digitális inklúzió prediktorai

A nyelvi akadály az etnikai kisebbségek és bevándorlók digitális kirekesztésének egyik oka. A sztereotípiák, a tartós előítéletek és a diszkrimináció jelentősen sértik az etnikai csoportok jogait, ezzel növelve a szakadékot a kisebbségek és a többségi társadalom között. Az etnikai kisebbségek nemcsak digitális kirekesztéssel szembesülnek, hanem helyzetük gyakran alacsonyabb iskolai végzettséggel és jövedelemmel, valamint a többségi csoporthoz képest távolabbi, ritkán lakott területeken való éléssel társul. A digitális egyenlőtlenségeket csak akkor érthetjük megfelelően objektíven, ha azokat az etnikai sokszínűség és a társadalmi kirekesztés történeti kontextusába helyezzük (Kourtidou et al., 2025).

Az inkluzív oktatás hangsúlyozása rámutat arra, hogy a „mindenki számára egyforma” digitális stratégiák nem megfelelőek, és szükség van olyan megközelítésekre, amelyek egy adott ország, régió vagy közösség igényeit és sajátosságait tükrözik (Kourtidou et al., 2025; Šramová & Deptová, 2025). A digitális inklúzió szempontjából az egyik módja a szélesedő digitális szakadék negatív hatásainak mérséklésére az, ha a médiatartalmakat az etnikai csoportok anyanyelvén kínáljuk. Ez elősegíti a kisebbségi csoport kulturális örökségének megőrzését is. Az inkluzív narratívák így bizalmat építenek, különös tekintettel az alkalmazott

stratégiák lokalizálására. Az inkluzív részvétel támogatása és a rendszerszintű akadályok kezelése továbbra is sürgető kihívás az első, második és harmadik gazdasági szektor számára.

Digitális inklúzióra irányuló közpolitika

A paneurópai digitális inklúziós kezdeményezés célja, hogy megteremtse a feltételeket minden egyén számára a digitális világhoz való hozzáféréshez és annak előnyeinek kihasználásához (Digital Inclusion, n.d.).

A dokumentum szerint az európai adminisztráció felismeri, hogy nem mindenki számára biztosított az egyenlő lehetőség a digitális technológiák használatára különböző okok miatt: pénzügyi elérhetetlenség, készséghiány, nyelvi akadályok, Wi-Fi hozzáférés hiánya, vagy a biztonságos és megbízható internet hiánya. Ennek érdekében az Európai Unió a következő intézkedéseket fogadta el (Digital Inclusion, n.d.):

1. **Web-hozzáférhetőség** – az információs és kommunikációs technológiák mindenki számára történő elérhetővé tétele, különösen a fogyatékkal élők számára, valamint az akadálymentes technológiák fejlesztésének támogatása;
2. **Digitális készségek** – a munkaerő sokszínűségének és képességeinek fejlesztése az információs és kommunikációs technológiák (ICT) oktatásban való alkalmazásával, valamint a nők részvételének ösztönzése az ICT-ben és más tudományos, technológiai, mérnöki és matematikai (STEM) területeken;
3. **Nyelvi akadályok** – a nyelvi technológiák leküzdhetik az angol nyelv dominanciáját az interneten. A nyelvi eszközöket ingyenesen kell biztosítani a közszféra, a civil szervezetek, a kis- és középvállalkozások, valamint az akadémiai közösség számára az Európai Unió egész területén;
4. **Kapcsolódás** – mindenki számára megbízható, gyors és biztonságos internetkapcsolatra van szükség az Unió minden területén, beleértve a vidéki, távoli, szigeti, hegyvidéki és ritkán lakott területeket, valamint a peremterületeket. 2030-ra gigabites hálózatoknak kell rendelkezésre állniuk azok számára, akik igénylik vagy igénybe kívánják venni;
5. **Ingyenes Wi-Fi hozzáférés** – a WiFi4EU kezdeményezés ingyenes Wi-Fi hozzáférést biztosít a közterületeken, például parkokban, tereken és középületekben Európa-szerte,

biztosítva, hogy az információs és kommunikációs technológiák mindenki számára hozzáférhetők legyenek, különösen a fogyatékkal élők számára.

Következtetés

A digitális inklúzió kiemelt fontosságú a digitális világ gyors integrációja miatt a szakmai, magán- és társadalmi tevékenységekbe. A hangsúly egy igazságos és inkluzív társadalom kiépítésén van, amely összehoz embereket, nem pedig szétválasztja őket. Ez a téma ezért kulcsfontosságú a köz- és kormányzati politikában, különös tekintettel az oktatás, a gazdaság és a média összekapcsolására. Nem pusztán egy technokratikus megoldásról van szó, amely a digitális világ hozzáférhetővé tételére összpontosít, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetéséről. Ez átfogó, intézményközi megközelítést igényel, amely elsősorban a médiaintézményekre, valamint az oktatási, társadalmi és technológiai szektorra terjed ki. Csak így hozható létre egy inkluzív digitális környezet, amely hozzájárul a magabiztos, egészséges, kritikus gondolkodású és közéleti szempontból aktív egyének fejlődéséhez.

Irodalom

Acilar, A., & Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge Memory and Communication*, *72*(3), 233–249. https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2021-0147

Alonso-Hernandez, L., Huesca-Gastelum, M., Cruz-Cabrera, B., & Gonzales-Torres, X. (2024). Beyond Access: Public Policies and Digital Skills as Determinants of Digital Inclusion. *Modelling, Measurement and Control D*, *45*(1-4). https://doi.org/10.18280/mmc_d.451-406

David, R., & Phillips, T. (2022). The gender digital gap: shifting the theoretical focus to systems analysis and feedback loops. *Information Communication & Society, 26(10), 2071–2087. https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2069507*

Digital inclusion. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-inclusion

DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality.*, 355–400. https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/digital-inequality-from-unequal-access-to-differentiated-use.

European Declaration on Digital Rights and Principles. (n.d.). Shaping Europe's Digital Future. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles [cit. 1. 3. 2026].

Fang, G., Wang, J., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2025). Understanding the gender divide in digital literacy in four European countries: A comprehensive decomposition analysis using unconditional quantile regression. *Computers & Education*, *229*, 105264. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105264

Hargittai, E. (2010). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. Communication Research, 35(5): 602-621. https://doi.org/10.1177/0093650208321782

Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender*. *Social Science Quarterly*, *87*(2), 432–448. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x

Kourtidou, K., Frangopoulos, Y., Salepaki, A., & Kourkouridis, D. (2025). Digital Inequality and Smart Inclusion: A Socio-Spatial Perspective from the Region of Xanthi, Greece. *Smart Cities*, *8*(4), 123. https://doi.org/10.3390/smartcities8040123

Lee B, Chen Y, Hewitt L (2011) Age differences in constraints encountered by seniors in their use of computers and the Internet. *Computers in Human Behavior* 27(3): 1231–1237.

Long, T. Q., Hoang, T. C., & Simkins, B. (2023). Gender gap in digital literacy across generations: Evidence from Indonesia. *Finance Research Letters*, *58*, 104588. https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104588

Macaya, J. F., Ribeiro, M. M., Jereissati, T., Lima, C. D. R., & Cunha, M. A. (2021). Gendering the digital divide: The use of electronic government services and implications for the digital gender gap. *Information Polity*, *26*(2), 131–146. https://doi.org/10.3233/ip-200307

Owens, M. A., Ravi, V. V., & Hunter, E. J. (2023). Digital Inclusion as a Lens for Equitable Parent Engagement. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00859-5

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrans. On the Horizon 9(5/6)

Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century learning. *Corwin Press eBooks*. https://doi.org/10.4135/9781483387765

Rashid, A. T. (2016). Digital Inclusion and Social Inequality: Gender Differences in ICT Access and Use in Five Developing Countries. *Gender, Technology and Development*, *20*(3), 306–332. https://doi.org/10.1177/0971852416660651

Simões, R. B., Amaral, I., & Santos, S. (2020). MEDIA EDUCATION AND DIGITAL INCLUSION: TACKLING THE SOCIAL EXCLUSION OF DISADVANTAGED GROUPS IN EUROPE. *INTED Proceedings*, *1*, 6527–6534. https://doi.org/10.21125/inted.2020.1742

Stránský, M. J. (2024). *Vzestup a pád lidské mysli*. Improovio.

Šramová, B. (2023). University students' experience with mobile learning during COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, *32*(9), 5537–5551. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2220362

Šramová, B., & Deptová, T. (2025). Building a Smart System of Pilgrimage Tourism Through for Mary's Way in Slovakia. *Marketing and Smart Technologies: Proceedings of ICMarkTech 2023, Volume 2*, *2*, 389.

Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. New Media & Society, 16(3): 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press

Digital Literacy in Media and Communication Studies
Elective Course Concept for Media and Communication Studies Students

Editors: Györgyi Janková · Tomáš Koprda
Authors: Györgyi Janková, Rita Glózer, Michał Szyszka, Katarína Fichnová,
Milan Džupina, Blandína Šramová
Design: Tomáš Koprda
Page: 545 p.
Year of Publication: 2026
Published by Európska akadémia manažmentu, marketingu a médií, Bratislava

ISBN 978-80-69209-03-9

The publication and research were supported by the **Visegrad Fund project ID: 22420246**
The concept of a society without prejudice in the media space - generational perspective.

ISBN 978-80-69209-03-9