

BEZPEČNÉ DIGITÁLNE PROSTREDIE OPTIKOU SOCIÁLNEJ PRÁCE

A Safe Digital Environment through the Lens of Social Work

Michaela SKYBA

ABSTRAKT

Cieľom príspevku je identifikovať úlohy sociálnej práce pri kreovaní bezpečného digitálneho prostredia so zameraním na deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré patria k zraniteľným cieľovým skupinám ohrozeným digitálnou exklúziou. Ponúka pritom nielen teoretické východiská ukotvené v diskurze o budúcom smerovaní sociálnej práce a v strategických dokumentoch vzdelávacej politiky, ale tiež výskumy poskytujúce aktuálny obraz o stave digitálnej gramotnosti detí z chudobných a rómskych domácností, o príležitostiach a limitoch využívania umelej inteligencie v praxi sociálnej práce a o faktoroch vplývajúcich na spokojnosť klientov vo vzťahu ku poskytovanej pomoci sociálnymi pracovníkmi. Osobitú pozornosť venuje parciálnym témam vzťahujúcim sa ku digitálnej gramotnosti, na ktorú je nazerané ako na významný predpoklad podporujúci bezpečné digitálne prostredie a účinné využívanie potenciálu umelej inteligencie. Opierajúc sa o prezentované poznatky, formulujeme závery samostatne pre oblasť sociálnej práce v kontexte využívania príležitostí UI a pre oblasť úloh sociálnych pracovníkov v rámci podpory digitálnej gramotnosti detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorá môže významnou mierou ovplyvniť bezpečné správanie v online prostredí a prispievať ku školskej úspešnosti detí.

Kľúčové slová: Sociálna práca. Digitálna priepasť. Digitálna gramotnosť. Inklúzia. Umelá inteligencia.

ABSTRACT

The aim of the paper is to identify the roles of social work in creating a safe digital environment with a focus on children from socially disadvantaged backgrounds, who belong to vulnerable target groups at risk of digital exclusion. It offers not only theoretical foundations anchored in the discourse on the future direction of social work and in strategic documents of educational policy, but also research providing a current picture of the state of digital literacy of children from poor and Roma households, the opportunities and limits of using artificial intelligence in social work practice, and the factors influencing client satisfaction with the assistance provided by social workers. It pays special attention to partial topics related to digital literacy, which is seen as an important prerequisite for supporting a safe digital environment and the effective use of the potential of artificial intelligence. Based on the presented findings, we formulate conclusions separately for the field of social work in the context of using AI opportunities and for the field of tasks of social workers in supporting the digital literacy of children from socially disadvantaged backgrounds, which can significantly influence safe behavior in the online environment and contribute to children's school success.

Key words: Social work. Digital divide. Digital literacy. Inclusion. Artificial intelligence.

ÚVOD

Poznanie o popretkávaní našich životov s ďalšími systémami v prostredí je zachytené v sociálno-ekologickej teórii. Bronfenbrenner (1979) vysvetľuje tento poznatok pomocou systémov, ktoré sa nachádzajú okolo nás a rôznym spôsobom ovplyvňujú život človeka, pričom rozlišuje mikrosystém tvorený najbližším okolím; mezosystém znázorňujúci vzťahy medzi mikrosystémami; exosystém ovplyvňujúci jednotlivca bez toho, aby bol jeho aktívnym účastníkom; makrosystém tvorený etickými, kultúrnymi a ďalšími normami a chronosystém zachytávajúci významné momenty a zmeny v živote. Z uvedeného vyplýva, že nežijeme vo vákuu. Sme ovplyvňovaní vonkajším svetom a zmenami, ktoré v ňom prebiehajú. K nim patrí aj technologický pokrok prinášajúci výzvy a súčasne riziká. Rovnako to znamená, že umelá inteligencia sa môže stať predmetom zneužitia napríklad v podobe šírenia dezinformácií. Predstavujú príklad, na ktorom môžeme ilustrovať potrebu interdisciplinárneho výskumu, ktorý pomáha ozrejmiť komplexné porozumenie jednotlivým súvisiacim javom (napr. ako technológie pôsobia na ľudí, prečo niektorí ľudia dôverujú všetkým informáciám a technológiám, ako môžeme ovplyvniť zodpovedné správanie na internete a pod.). V tomto rámci zastáva spoločensko-vedný výskum významnú pozíciu. Jeho výsledky sú zároveň dôležitou platformou pre prax sociálnej práce. V súvislosti s témou umelej inteligencie sú totiž v popredí ciele sociálnej práce súvisiace so zabezpečením sociálnej spravodlivosti a sociálnej inklúzie. Osobitú pozornosť zasluhujú cieľové skupiny, ktorých rizikovosť súvisí s exklúziou a šírením predsudkov udržiavajúcich systémovú diskrimináciu. K nim patria aj deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, u ktorých sú prítomné viaceré faktory prehlbujúce okrem iného aj exklúziu v informatickom vzdelávaní. V konečnom dôsledku sa táto skutočnosť premieta do nízkej úrovne digitálnej gramotnosti, ktorá je predpokladom pre

efektívne využívanie umelej inteligencie a bezpečného online prostredia. Cieľom nasledujúceho textu je preto identifikovať úlohy sociálnej práce pri kreovaní bezpečného digitálneho prostredia so zameraním na cieľovú skupinu detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Vychádzame pritom z viacerých teoretických rámcov, ktoré nám ponúka perspektíva vzdelávacej politiky, sociálno-politický rozmer konkretizovaný prostredníctvom dokumentov týkajúcich sa bezpečného online prostredia, výskumná činnosť o digitálnej gramotnosti a o výhodách a rizikách využívania umelej inteligencie v praxi sociálnej práce, ale tiež diskurz týkajúci sa úvah o budúcom smerovaní sociálnej práce.

1 Vzdelávanie pre 21. storočie

Online prostredie prezentované využívaním digitálnych nástrojov, asistenčných zariadení, aplikácií, sociálnych médií a i. poskytuje mnoho príležitostí pre rozvoj zručností, učenie sa či trávenie voľného času. Na druhej strane sa nachádzajú riziká³ zachytené v dokumentoch EÚ⁴, ktorých cieľom je vytvárať vo vzťahu k deťom bezpečné digitálne prostredie poskytujúce príležitosti pre ich rast a rozvoj. Súčasná prax ukazuje na nedostupnosť elektronických zariadení či internetu, ktoré sú dnes nevyhnutnými pomôckami vo výučbe, pre niektoré skupiny detí. Digitálna priepasť prehlbujúca rozdiely medzi školo-povinnými deťmi bola neprehľadnuteľným javom najmä počas pandémie. Išlo o oblasť oklieštených vzdelávacích príležitostí žiakov, zvlášť detí pochádzajúcich z vylúčených rómskych komunít. Podporným mechanizmom ich zvládnutia sa v danom období stala dobrá prax, ktorá reagovala na aktuálne požiadavky. Prejavila sa napr. vo sfére zavedenia slovného hodnotenia, nových spôsoboch výučby, digitálnych zručností učiteľov či v zmene obsahu vzdelávania. Napriek učiteľmi deklarovanej potrebe uplatňovať vo výučbe nielen tradičné, ale aj konštruktivistické prístupy posilňujúce aktívnu rolu žiaka,

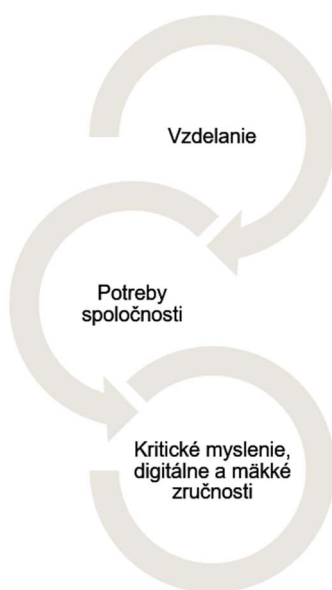
³ Napr. sexuálne zneužívanie, detská pornografia, prejavy rasizmu a xenofóbie, kybernetické šikanovanie, zdravotné problémy, dezinformácie a i.

⁴ Napr. *Smernica 2011/93/EÚ o boji proti sexuálnemu zneužívaniu a sexuálnemu vykorisťovaniu detí a proti detskej pornografii* (2011), *Rámcové rozhodnutie 2008/913/SVV o boji*

proti niektorým formám a prejavom rasizmu a xenofóbie (2008), *Boj proti dezinformáciám na internete: európsky prístup* (2018), *Európska stratégia vytvárania lepšieho internetu pre deti* (2012).

sa podľa výskumu *OECD TALIS* (Koršňáková a Kováčová 2010) v praxi teší obľúbenosti naďalej transmisívny model vyučovania. Tento rozpor medzi potrebou a praxou bol zároveň využívaný na interpretáciu neochoty niektorých učiteľov rozvíjať ich digitálne zručnosti, čo sa následne premietlo aj do nezvládnutia dištančného vzdelávania, osobitne vo vzťahu ku tzv. offline žiakom⁵. Školská úspešnosť a vzdelávacie výsledky týchto detí sú ohrozená aj v súčasnosti okrem iného v dôsledku demotivácie, ktorej základom je nedostupnosť zdrojov, nízka miera podpory v prostredí, citelné prehlbovanie rozdielov medzi jednotlivými skupinami žiackej populácie a rastúci dôraz na využívanie umelej inteligencie vo vzdelávacom procese.

Umelá inteligencia (UI) obohacuje vyučovací proces pomocou využívania adaptívnych učebných systémov, či pestrej ponuky online vzdelávacích zdrojov. Podľa Griesbacha (2024) je neodmysliteľnou súčasťou budúcnosti vzdelávania ovplyvňujúca spôsoby učenia aj vyučovania predovšetkým z dôvodu využívania algoritmov a technológií prispievajúcich k tvorbe adaptívneho a efektívneho prostredia. Zároveň prináša výhody v podobe možnosti predpokladať výkonnosť žiakov, včasnej intervencie, identifikovania potrieb a silných stránok žiakov. Udržateľnosť vzdelávania s UI je možné podľa autora zabezpečiť pokiaľ budeme venovať pozornosť vzdelávacím aktivitám určeným učiteľom a efektívnemu využívaniu technológií umelej inteligencie, etickým otázkam a zaisťovaniu finančných a ľudských zdrojov.



Obr. č. 1: Vzdelanie pre 21. storočie

Zdroj: vlastné spracovanie

Ďalší pohľad na súčasné a budúce vzdelávanie prináša jeden z komponentov *Plánu obnovy a odolnosti SR* s názvom *Vzdelávanie pre 21. storočie*. Jeho súčasťou je okrem kurikulárnej a učebnicovej reformy aj zamerať sa na zmenu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek a na ich prípravu

na nové formy výučby. Cieľom je poskytnutie vzdelania, ktoré by zodpovedalo potrebám spoločnosti, a tiež by rozvíjalo kritické myslenie, mäkké a digitálne zručnosti (Obr. č. 1). Inými slovami je zámerom zvýšiť gramotnosť žiakov a podporiť zručnosti využiteľné

⁵ Ide o žiakov, ktorých prístup k internetu bol značne obmedzený v dôsledku sociálneho znevýhodnenia, rodinných pomerov, chýbajúcich digitálnych zručností rodičov a detí.

v každodennom živote. K tzv. mäkkým zručnostiam patria univerzálne zručnosti, ktoré nie sú úzko naviazané na vybranú oblasť trhu práce, či profesiu, ale ich využiteľnosť je širšia. Uplatňujú sa v podobe kreativity, komunikačných zručností, tímovej práce, prispôsobivosti a upevňujú sociálne fungovanie, medziludskú komunikáciu a zvyšujú šance detí na úspešnú začlenenie sa do života spoločnosti (Neprašová 2024). Spolu s kritickým myslením a digitálnymi zručnosťami zohrávajú úlohu pri pripravenosti žiakov na novú digitálnu dobu. Dôležitým predpokladom pre dosiahnutie cieľa komponentu *Plánu obnovy a odolnosti SR - Vzdelávanie pre 21. storočie* je zabezpečenie dostupnosti inkluzívneho vzdelávacieho systému, ktorý má potenciál prispieť k vyrovnaní štartovacích pozícií žiakov z rôznych prostredí a jeho pozitívne dopady sa môžu neskôr prejavíť v eliminovaní regionálnych rozdielov v ekonomickej a sociálnej oblasti. V kontexte vzdelávania s UI, výziev spojených s digitálnou transformáciou a bezpečným online prostredím by sa pozornosť v tomto smere mala koncentrovať špecificky na žiakov ohrozených exklúziou aj v informatickom vzdelávaní.

2 Digitálna gramotnosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Z prioritných oblastí *Národnej stratégie digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026* je zrejmé, že vývoj v oblasti digitálnych zručností nenapreduje v rámci Slovenska očakávaným tempom. K formulovaným prioritám, ktorým je potrebné venovať osobitú pozornosť, patrí aj digitálna priepasť a digitálne vylúčenie. K cieľom navrhnutým k uvedeným prioritám patrí podľa národnej stratégie vzdelávanie a aktivity zamerané na rozvoj digitálnych zručností určené pre ľudí patriacich ku znevýhodneným skupinám; identifikovanie digitálnych priepastí a ľudí ohrozených týmto javom v rámci Slovenska so zámerom presadzovať účinné riešenia danej problematiky; kreovanie platformy elektronickej inklúzie zahŕňajúcej všetky vekové kategórie a zvýšenie dostupnosti inkluzívneho vzdelávania.

Cieľom inkluzívneho vzdelávania je zaistenie dostupnosti kvalitných a zmysuplných vzdelávacích príležitostí pre všetky skupiny žiakov v ich miestnej komunite. Vízia inkluzívneho digitálneho vzdelávania kladie do centra pozornosti inklúziu a exklúziu v kontexte digitálneho rozdelenia a digitalizácie. Súvisí s rozšírením digitálnych technológií a riešení vo sfére každodenného života, ktoré sa viažu k potrebe digitálnej transformácie aj v rámci vzdelávacích systémov. Ako sa zmieňujem vyššie, prístup k vzdelávacím príležitostiam bol značne obmedzený počas nedávnych kríz. Podľa *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022) prevládajúce dištančné vzdelávanie negatívne ovplyvnilo predovšetkým žiakov ohrozených digitálnym rozdelením, ktoré sa týka rozdielov medzi žiakmi pochádzajúcimi z rôznych socioekonomických zázemí a ich prístupu k IKT technológiám.

Výskum predstavuje v tomto vnímaní významnú platformu objasňujúcu prehľad problémov vyskytujúcich sa v rámci digitálneho inkluzívneho vzdelávania. Súčasná prax ukazuje na vypuklý problém, ktorým je nízka úroveň digitálnej gramotnosti detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a rómskych žiakov. Na previazanosť tohto problému s ďalšími oblasťami, ktorým je potrebné venovať pozornosť, poukazuje prieskum *Digitálna gramotnosť detí zo sociálne slabých prostredí* (2019). Výberovú vzorku tvorilo takmer tisíc respondentov vo veku od 12 – 17 rokov v rámci všetkých regiónov Slovenska. Išlo o respondentov zo všeobecnej populácie SR, respondentov z chudobných domácností a respondentov z rómskych domácností.

K vybraným zisteniam patria nasledujúce skutočnosti:

- nízka úroveň digitálnej gramotnosti a využívania IKT u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je spôsobená finančnými dôvodmi, neschopnosťou rodičov včas a správne identifikovať potreby detí a neschopnosťou rodičov orientovať sa v IT problematike;
- preukázala sa súvislosť nízkej úrovne školskej úspešnosti a digitálnej gramotnosti u rómskych detí a

súvislosť medzi nezájmom rodičov o digitálne aktivity detí a školskou úspešnosťou detí (u rómskych detí žijúcich v rodinách, v ktorých rodičia nejavili záujem o ich digitálne aktivity, má horší prospech až 84% z nich a 11% neprospele);

- k výrazným demotivujúcim faktorom patria výroky typu: „*ved' to máš dostupné inde a nepotrebuješ to mať doma*“; „*ty to vôbec nepotrebuješ*“;
- preukázalo sa naviazanie využívania IT deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na školské prostredie a počítačové krúžky;
- evidentné je výrazné zaostávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v „online“ činnostiach a

tvorivých aktivitách, ktoré sú dôležité pre vzdelávanie a zručnosti;

- medzi významné prekážky patrí dostupnosť a vonkajšia motivácia prostredia – každé piate dieťa z chudobných domácností má pocit, že nemá dostatočnú podporu v niekom, kto by sa mu venoval a vedel ho naučiť pracovať s IK technológiami. Súčasne ide podľa nich o dôvod vysvetľujúci nevládanie IT. Objavili sa aj tvrdenia, ktoré deklarujú, že v prostredí chýba niekto, kto by od detí vyžadoval prácu s IT. Uvedené faktory môžu prispievať k exklúzii v informatickom vzdelávaní.



Obr. č. 2: Komponenty digitálnej gramotnosti podľa Fázika a Hrdinákovej (2021)⁶

Zdroj: vlastné spracovanie

Je zjavné, že pri podpore inkluzívneho digitálneho vzdelávania nie je možné prehliadať kategórie, ktorými sú digitálna priepasť a digitálne vylúčenie. Rýchlosť technologického pokroku je možné dokumentovať premenlivosťou digitálnej priepasti v rozmedzí konca 20. a začiatku 21. storočia, ktorá sa najskôr týkala rozdielného prístupu k telefónu, neskôr sa vzťahovala k dostupnosti

k internetu a dnes zahŕňa okrem fyzickej dostupnosti k technológiám aj zručnosti nevyhnutné k účinnému využívaniu IKT (*Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026*). Problematika digitálneho vylúčenia sa stala najviac vypuklou počas pandémie v súvislosti s offline žiakmi, ako to dokumentuje prieskum *Inštitútu vzdelávacej politiky*

⁶ *Rámec digitálnych kompetencií (DigComp)* formuluje kľúčové komponenty digitálnej kompetencie v týchto oblastiach: informačná a dátová gramotnosť, komunikácia a spolupráca, vytváranie digitálneho obsahu, bezpečnosť a riešenie problémov (Vuorikari, Kluzer a Punie 2022).

o priebehu dištančnej výučby (Ostertágová a Čokyna 2020). Podľa prieskumu podiel nezapojených detí do online výučby bol niekoľkonásobne vyšší v školách s vysokým podielom detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v porovnaní s inými školami⁷. Tento poznatok zároveň podčiarkuje súvis medzi sociálnou a digitálnou inklúziou.

Politika inkluzívneho a digitálneho vzdelávania je založená na hľadaní opatrení, ktoré by adresne riešili zraniteľnosť žiakov vo väzbe na digitálne vylúčenie. Ide o viacrozmerný konštrukt, ktorého pretrvávajúce udržiava samotný vzdelávací systém nereflekujúci požiadavky v reakcii na (ne)riešenie uvedeného stavu a sociálne a rodinné prostredie žiaka ovplyvňujúce mieru inklúzie detí v školskom prostredí a participácie na digitálnom vzdelávaní, ktoré je umožnené vďaka dostupnosti zdrojov a IKT. V konečnom dôsledku je zámerom podporovať digitálnu gramotnosť detí, ktorá pozostáva z viacerých komponentov (*Obr. č. 2*) a ktorá môže významným spôsobom ovplyvniť bezpečné správanie na internete či podporiť myšlienku inkluzívneho digitálneho vzdelávania. Vo väzbe na uvedené poznatky považujeme digitálnu gramotnosť detí za predpoklad pre využívanie potenciálu umelej inteligencie a nástroj vytvárania bezpečného digitálneho prostredia.

3 Humanistická tradícia sociálnej práce

Pri zodpovedaní otázky, aká je úloha sociálnej práce pri podpore digitálnej gramotnosti ako nástroja prispievajúceho k bezpečnosti detí v online priestore a k účinnému využívaniu výhod umelej inteligencie, je súčasne potrebné vychádzať z poznatkov o prínosoch a limitoch využitia UI v praxi sociálnej práce. Z hľadiska odbornej literatúry a výskumov (Lee, Resnick a Barton 2019; Gillingham 2019; Rice et al. 2018; Asakura et al. 2020; Ali, DiPaola, Lee, Sindato a Kim et al. 2021; Reamer 2023 a i.) k príležitostiam patria napríklad možnosti prediktívnej analýzy (napr. identifikovanie detí ohrozených zneu-

žívaním), chatboty (okamžité reakcie na krízové situácie), virtuálny asistent, asistenčné zariadenia a programy pre klientov sociálnej práce, vytváranie systematických prehľadov štúdií (v rámci praxe založenej na dôkazoch), využitie virtuálnej reality pre edukáciu a terapeutické pôsobenie a i. Na druhej strane stoja riziká v podobe etických otázok týkajúcich sa bezpečia a ochrany údajov a súkromia, algoritmických predsudkov udržiavajúcich systémovú diskrimináciu, nevhodne implementovanej UI spojenej s chybným rozhodovaním, exklúzie znevýhodnených skupín, závislosti mladých ľudí, kybernetického šikanovania, dezinformácií, eliminácie ľudského kontaktu a individuálneho prístupu, či vytrácania človeka a tzv. „robotizácie“ a i.

Posledné z menovaných rizík je možné identifikovať aj v súčasnom diskurze týkajúceho sa identity sociálnej práce v našich podmienkach. Ide o úvahy o tom, či sociálna práca by mala byť viac o štandardizácii postupov, objektivite, kontrole, alebo viac o remeselnosti⁸, tvorivosti, subjektivite, individuálnom prístupe, či neistote dodávajúcej tvorivý rozmer procesu posúdenia životnej situácie a jej riešenia. Laan (2006) považuje remeselnosť za opak taylorizmu, ktorý je založený na diferenciácii úloh, štandardizácii, centrálnom riadení, eliminácii subjektivity a oddelení myslenia a konania. Dnes sme, podľa autora, svedkami redukcie intuície a individuálneho úsudku sociálnych pracovníkov a pracovníčok. Najväčšiu devízu sociálnej práce vidí v osobných znalostiach sociálnych pracovníkov a v ich subjektivite. V súvislosti s „*remeselnosťou*“ sociálnej práce si kladie otázku, ako je možné spojiť to, čo bolo rozpojené rozširujúcou sa racionalitou a objektivitou v procedúrach a nástrojoch sociálnej práce. Podobne sa zamýšľajú nad alternatívami k uvedenému trendu Mlčák a Kubíková (2006). Domnievajú sa, že sociálna práca by mala podporovať predovšetkým humanistickú tradíciu sociálnej práce, ktorá v mnohom predstavuje opak manažérskeho prístupu⁹. Nadväzujú na výskum, v ktorom

⁷ V takýchto základných školách viac ako polovica žiakov sa nevyužívala prostredníctvom online výučby.

⁸ Sociálnu prácu vníma ako remeslo, ktoré je považované za „ručnú“ prácu jednotlivca a vyžadujúce vysokú mieru tvorivosti. Je opakom veľkovýroby. Každý výrobok je jedinečný a je

výsledkom práce jedného človeka, ktorý realizuje všetky úkony sám.

⁹ Holasová (2010) upozorňuje na povahu sociálnej práce, ktorej ústredným východiskom je hodnotová racionalita, pričom tá je v rozpore s ekonomickou racionalitou.

skúmali názory respondentov na vybrané kompetencie sociálnych pracovníkov sociálno-právnej ochrany a sociálnej kurately, s ktorými mali skúsenosť a stretávali sa s nimi pri riešení rôznych sociálnych problémov. Z výsledkov vyplýva, že spokojnosť

klientov závisí nielen od kvality poskytovanej služby, ale aj od kvality spôsobu poskytovanej služby, komunikačných a interakčných kompetencií (prívetivosť, inteligencia, svedomitosť, emočná stabilita) sociálnych pracovníkov hodnotených a vnímaných z pohľadu ich klientov (Obr. č. 3).



Obr. č. 3: Vplyv kompetencií na spokojnosť klientov sociálnej práce

Zdroj: vlastné spracovanie

Rovnako Smutek (2010) v tomto smere predpokladá riziko v sociálnej práci, ktorým je industrializácia a vytrácanie človeka z oblasti sociálnych služieb. Kladie si otázku či by

mohol sociálnu prácu a prácu učiteľa vykonávať robot. Domnieva sa, že „industriálna štandardizácia zväzuje ruky a nepotrebuje jedinca premýšľavého, iba rutinne vzdelaného“ (Smutek 2010, s. 41).



Obr. č. 4: Humanistická tradícia sociálnej práce – Smutek (2010)

Zdroj: vlastné spracovanie

Výhrady sa týkajú najmä obmedzenia právomoci sociálnych pracovníkov manažérmi organizácií, štandardizácie cieľov a postupov, ktoré redukujú životnú situáciu klienta

a bránia zachytiť ju v celej šírke a komplexnosti. Clark a Newman (1997, in: Musil 2004) poukazujú na skutočnosť, že niektorým sociálnym pracovníkom a pracovníčkam nevy-

hovuje takéto poňatie sociálnej práce a snažia sa prostredníctvom akcentovania „*neredukovateľnej zložitosti*“ práce s klientom brániť postupujúcej štandardizácii cieľov a činností. Smutek (2010) vyzýva v tomto zmysle k zachovaniu ideí humanizmu v sociálnej práci, ľudského vzťahu medzi učiteľom a študentmi ako aj medzi klientom a sociálnym pracovníkom (Obr. č. 4).

ZÁVER

V súčasnosti sú vo vede prítomné viaceré tendencie dotýkajúce sa aj sociálnej práce, ku ktorým radíme stieranie hraníc medzi prírodnými a spoločenskými vedami¹⁰, medzi základným a aplikovaným výskumom, medzi teoretickými a aplikačnými vedami. Posledných 40 – 50 rokov je badať trend vo vede, ktorým je príklon ku holistickej paradigme, kontextualizácii a komplexite, tendencii k univerzalite poznatkov a k dôrazu na vznik integrovaných transdisciplinárnych výskumných tímov a programov (Tokárová 2003). Dnešok ukazuje na nevyhnutnosť transdisciplinaritu a interdisciplinaritu pri kreovaní výskumu objasňujúceho rôzne aspekty príležitostí a limitov využívania umelej inteligencie v každodennom živote a v rôznych oblastiach spoločenského života. V tomto úsilí je potrebné pokračovať, rovnako tak v prijímaní zásad určujúcich hranice využívania UI v praktickej rovine. V praxi sociálnej práce je rovnako prioritou zaistiť komplementaritu a vyváženosť ľudskej pomoci a pomoci generovanej UI. Vo vzťahu ku podpore digitálnej gramotnosti detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, vychádzajúc z prezentovaných zistení, považujeme za kľúčové nasledujúce odporúčania vzťahujúce sa ku konkrétnej náplni práce a úlohám:

- koordinačná úloha sociálnej práce priamo vyplýva zo špecifika sociálnej práce ako profesie intervenujúcej pri

problémových interakciách klientov so subjektmi v ich prostredí. Výzvou je rola koordinátora komunitného vzdelávania¹¹, ktorá môže priniesť mnohé benefity vzťahujúce sa ku zaisteniu vzdelávacích príležitostí detí a rodičov s cieľom eliminovať digitálnu priepasť prehlbujúcu rozdiely medzi školopovinnými deťmi,

- spolupráca s rodinou je často chýbajúcim elementom na školách¹². Zároveň je nevyhnutným faktorom ovplyvňujúcim záujem rodičov o vzdelávanie a digitálnu gramotnosť ich detí,
- podpora a angažovanie sa v organizovaní mimoškolskej činnosti, počítačových krúžkoch, ktoré sú súčasne dôležitým prvkom pri zaistení dostupnosti IKT a tiež je o ne záujem zo strany detí zo chudobných a rómskych prostredí. Rovnako dôležité je upevňovanie vzťahových interakcií a spolupráce medzi deťmi z rôznych prostredí (možnosť využiť pomoc zo strany rovesníkov je tu limitovaná z dôvodu, že čelia rovnakému problému v spojitosti so sociálnym exkludovaným prostredím a u detí z majority populácie dominuje skôr vyhubé správanie vo vzťahu ku rómskym žiakom),
- napĺňanie funkcií školy – legitimita sociálnej práce pri napĺňaní jednotlivých funkcií školy je daná jej profilom služieb, poslaním, cieľmi či špecifikami. Vklad sociálnych pracovníkov je očakávaný nielen pri plnení vízií integračnej, socializačnej, ochrany funkcie, ale tiež výchovno-vzdelávacej funkcie nadväzujúcej na edukologickú paradigmu¹³, ale aj ďalšie sku-

¹⁰ Dnes dochádza v prírodných vedách k uvedomeniu si, že svet je omnoho zložitejší, menej stabilný. Preto ústrednou sa stáva téma týkajúca sa snahy o vysvetlenie tejto zložitosti, čo je sprevádzané odklonom od názoru, že svet je možné opísať formou kauzálnych zákonitostí. Dôraz sa kladie na komplexitu oproti jednoduchosti, nelinearitu oproti linearite, nemožnosť odlúčenia od merania toho, kto meria a pod. (Wallerstein 1999).

¹¹ Bližšie napr. Krausová (2013).

¹² Bližšie Skyba (2014; 2018).

¹³ Edukologickú paradigmu formuluje Tokárová (2003). Vychádzajúc z tejto paradigmy môžeme povedať, že sociálna

práca má aj edukačný aspekt, pretože činnosť v sociálnej práci má aj výchovno-vzdelávací charakter. Opodstatnenosť tvrdenia spočíva v podobnosti zamerania sociálnej práce a sociálnej pedagogiky, v meniacej sa klientele sociálnej práce ako aj v postupnom stieraní rozdielov medzi vzdelávacími inštitúciami a inštitúciami sociálnej práce. Pedagogizácia sociálnej práce je sprievodným znakom modernizačných procesov a prejavuje sa preferenciou takých tendencií ako je výchova namiesto kontroly, poradenstvo namiesto zásahu a mobilizácia vlastných síl namiesto dozoru (Münchmeier 1981, in: Hollstein-Brinkmann 2001).

točnosti. Výhovné problémy, problémy s učením a ďalšie problémy žiakov môžu mať a často aj majú sociálnu dimenziu dotýkajúcu sa problémových interakcií dieťaťa s mnohými systémami, ktoré ho obklopujú a ktoré by mu mohol pomôcť zvládnuť sociálny pracovník v spolupráci s inými profesionálmi s cieľom chrániť žiakov pred sociálnym vylúčením a vznikom a prehĺbovaním problémov. Vychádzame z výskumnej evidencie dôkazov preukazujúcich súvislosť medzi školskou úspešnosťou a digitálnou gramotnosťou detí a rodičov, ale tiež medzi školskou úspešnosťou a podporou zo strany rodiny a okolia.

Kľúčovou je aj pregraduálna príprava študentov sociálnej práce. V tejto oblasti je úlohou zahrnúť tém do výučby týkajúcich sa identifikácie hrozieb a príležitostí, ktoré realita IT ponúka, s cieľom podporovať: 1) kompetencie pre preventívne pôsobenie na detskú populáciu v budúcej praxi; 2) scitlivovanie študentov voči otázkam diskriminácie a predsudkov (v snahe eliminovať pretrvávajúce systémovej diskriminácie) a 3) komunikačné, osobnostné a interakčné vlastnosti (zameranie sa na otázky komunikácie, empatie a dôvery), ktoré stoja nad UI. V zhode s humanistickou tradíciou sociálnej práce najdôležitejším poznatkom je skutočnosť, že ľudský rozmer sociálnej práce, daný dôverou klientov v sociálnych pracovníkov, ich kritickým úsudkom, premýšľaním, uvažovaním a prehodnocovaním nových faktov vstupujúcich do procesu posúdenia životnej situácie, je nenahraditeľnou devízou praxe sociálnej práce, ktorá nemá zanevrieť na umelú inteligenciu, ale v rámci konceptu úvažlivej pomoci využívať príležitosti, ktoré UI ponúka. V tomto smere k prioritám patrí potreba vzdelávania sociálnych pracovníkov so zámerom podporiť ich orientáciu v nástrojoch a príležitostiach UI a v spôsoboch ich využitia, a tiež iniciovať záujem podieľať sa na kreovaní inkluzívneho digitálneho prostredia, rozvoji bezpečnostného povedomia vo sfére bezpečného správania na internete a digitálnych zručností zraniteľných skupín, ktoré patria z celospoločenského hľadiska

ku nosným faktorom posilňujúcim konkurencieschopnosť a trvalo udržateľný rozvoj.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALI, Safinah, Daniella DIPAOLA, Irene LEE, Victor SINDATO a Grace KIM et al. 2021. Children as creators, thinkers and citizens in an AI-driven future. In: *Computers & Education: Artificial Intelligence*. Vol. 2, s. 1-11. ISSN 2666-920X.
- ASAKURA, Kenta et al., 2020. A call to action on artificial intelligence and social work education: Lessons learned from a simulation project using natural language processing. In: *Journal of Teaching in Social Work*. Vol. 40, no. 5, s. 501-518. ISSN 1540-7349.
- Boj proti dezinformáciám na internete: európsky prístup*, 2018 [online]. [cit. 2024-11-08]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0236>
- BRONFENBRENNER, Urie, 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0-674-22456-6.
- Digitálna gramotnosť detí zo sociálne slabých prostredí*, 2019 [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: https://www.nadacnyfondtelekom.sk/wp-content/uploads/2019/06/Prieskum_Digit%C3%A1lna-gramotnost-det%C3%AD.pdf
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, 2022. *Inkluzívne digitálne vzdelávanie* [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IDE-PolicyBrief-SK.pdf>
- Európska stratégia vytvárania lepšieho internetu pre deti*, 2012 [online]. [cit. 2024-11-09]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012DC0196>
- GILLINGHAM, Philip, 2019. Can predictive algorithms assist decision-making in social work with children and families? [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <file:///C:/Users/User/Downloads/PAandDM.pdf>
- GRIESBACH, Kristián, 2024. *Umelá inteligencia: budúcnosť vzdelávania* [online]. [cit.

- 2024-11-06]. Dostupné z: <https://medialnavychova.sk/umela-inteligencia-buducnost-vzdelavania/>
- HOLASOVÁ, Věra, 2010. Manažerizmus v sociální práci. In: Martin SMUTEK, Friedrich W. SEIBEL a Zuzana TRUHLÁŘOVÁ, eds. *Rizika sociální práce. Sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 43 – 52. ISBN 978-80-7435-086-3.
- HOLLSTEIN-BRINKMANN, Heino, 2001. *Sociální práce a systémová teória*. Trnava: SAP. ISBN 80-88908-78-7.
- HRDINÁKOVÁ, Ludmila a Jakub FÁZIK, 2021. Dimenzie digitálnej gramotnosti. In: *Knižná a informačná veda XXIX: Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 169-189. ISBN 978-80-223-5064-8.
- KORŠŇÁKOVÁ, Paulína a Jana KOVÁČOVÁ, 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008: Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KRAUSOVÁ, Anna, 2013. Komunitní školy – príležitosť pro rozvoj školské sociální práce? In: *Sociální práce / sociální práca*. Roč. 13, č. 2. ISSN 1313-6204.
- LAAN van der, Geert, 2006. Taylorizmus a remeselnost v sociální práci. In: *Sociální práce / Sociální práca*. Roč. 6, č. 3, s. 50 – 56. ISSN 1313-6204.
- LEE, Nicol Turner, Paul RESNICK a Genie BARTON, 2019. *Algorithmic bias detection and mitigation: Best practices and policies to reduce consumer harms* [online]. [cit. 2024-10-03]. Dostupné z: <https://www.brookings.edu/articles/algorithmic-bias-detection-and-mitigation-best-practices-and-policies-to-reduce-consumer-harms/>
- MLČÁK, Zdeněk a Alina KUBICOVÁ, 2006. K pojetí klienta v sociální práci: manažerizmus nebo humanistický přístup? In: Martin SMUTEK a Miroslav KAPPL, eds. *Proměny klienta služeb sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 410 – 416. ISBN 80-7041-716-1.
- MUSIL, Libor, 2004. „*Ráda bych Vám pomohla, ale ...*“ *Dilemata práce s klientmi v organizacích*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80 -903070-1-9.
- Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026* [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2023/01/NSDZ-a-AP.pdf>
- NEPRAŠOVÁ, Dominika, 2024. *Mäkké zručnosti (soft skills) – prečo ich podporovať na vyučovaní?* [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/6531/makke-zrucnosti-soft-skills-o-ake-zrucnosti-ide-ako-ich-ucit>
- OSTERTÁGOVÁ, Alexandra a Juraj ČOKYNA, 2020. *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020* [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/3d2/20815.33358d.pdf>
- Plán obnovy a odolnosti SR: Vzdelávanie pre 21. storočie* [online]. [cit. 2024-11-10]. Dostupné z: <https://vzdelavanie21.sk/>
- Rámcové rozhodnutie 2008/913/SVV o boji proti niektorým formám a prejavom rasizmu a xenofóbie*, 2008 [online]. [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/sk/ALL/?uri=CELEX%3A32008F0913>
- REAMER, Frederic G., 2023. Artificial Intelligence in Social Work: Emerging Ethical Issues. In: *International Journal of Social Work Values and Ethics*. Vol. 20, no. 2, s. 52-71. ISSN 2790-6345.
- RICE, Eric et al., 2018. Piloting the use of artificial intelligence to enhance HIV prevention interventions for youth experiencing homelessness. In: *Journal of the Society for Social Work and Research*. Vol. 9, s. 551-573. ISSN 1948-822X.
- Smernica 2011/93/EÚ o boji proti sexuálnemu zneužívaniu a sexuálnemu vykorisťovaniu detí a proti detskej pornografii*, 2011 [online]. [cit. 2024-09-07]. Do-

stupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32011L0093>

- SMUTEK, Martin, 2010. Industrializace služeb. In: Martin SMUTEK, Friedrich W. SEIBEL a Zuzana TRUHLÁŘOVÁ, eds. *Rizika sociální práce. Sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 40 – 42. ISBN 978-80-7435-086-3.
- SKYBA, Michaela, 2014. *Školská sociální práce*. Prešov: FF PU. ISBN 978-80-555-1153-5.
- SKYBA, Michaela, 2018. *Teoretické východiská školskej sociálnej práce na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2196-1.
- TOKÁROVÁ, Anna, 2003. Sociální práce ako vedná disciplína. In: Anna TOKÁROVÁ, et al. *Sociálna práca: Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: AKCENT PRINT, s. 45-72. ISBN 80-968367-5-7.
- VUORIKARI, Riina, Stefano KLUZER a Yves PUNIE, 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills*

and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-48883-5.

- WALLERSTEIN, Immanuel, 1998. *Kam směřují sociální vědy*. Praha: SLON. ISBN 80-85850-65-6.

Afiliácia

Príspevok vznikol s podporou projektov VEGA č. 1/ 0535/23 *Integrácia ukrajinských migrantov a posúdenie náročnej životnej situácie spojennej s krízou vyvolanou vojnovým konfliktom optikou sociálnej práce*, KEGA č. 027PU-4/2022 *Transfer digitálnych technológií do inovácie metodiky odbornej praxe v pregraduálnej príprave študentov sociálnej práce*.

Kontaktné údaje

doc. Mgr. Michaela SKYBA, PhD.

Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov
Email: michaela.skyba@unipo.sk