

**MEGATRENDY A MÉDIÁ 2016:  
KRITIKA V MÉDIÁCH, KRITIKA MÉDIÍ I.**

**Médiá a gramotnosť  
Médiá a kreativita**

Dana **Petranová**  
Martin **Solík**  
Jana **Radošinská**  
**(eds.)**

Trnava  
2016

<http://fmk.sk>

**Zborník je výstupom z medzinárodnej vedeckej konferencie „Megatrendy a médiá 2016: Kritika v médiách, kritiká médií“, ktorá sa konala v dňoch 19. a 20. apríla 2016 na Smolenickom zámku.**

**Vedecký a programový výbor konferencie:**

prof. PhDr. Miloš Mistrík, DrSc.; prof. Dr. Peter A. Bruck Ph.D. (AT); prof. Diab Al-Badayneh (JO); prof. David Buckingham, PhD., MA, BA (UK); prof. Dr. Alexander Fedorov (RU); prof. PhDr. Slavomír Gálik, PhD.; prof. dr. hab. Iwona Hofman (PL); prof. Dr. Friedrich Krotz (DE); prof. Małgorzata Łuszczak (PL); prof. PhDr. Dušan Pavlů, CSc. (CZ); prof. Jozef M. M. Ritzen (NL); prof. Dariusz Rott (PL); prof. Mgr. Art. Božidara Turzonovová; prof. Ing. Anna Zaušková, PhD.; Dr. h. c. doc. Ing. Jozef Matúš, CSc.; doc. PhDr. Ludmila Čábyová, PhD.; doc. PhDr. Marek Hrubec, Ph.D. (CZ); doc. PhDr. Imrich Jenča, PhD.; doc. PhDr. Slavomír Magál, CSc.; doc. PhDr. Dana Petranová, PhD.; doc. PhDr. Hana Pravdová, PhD.; doc. Mgr. Ondřej Roubal, Ph.D. (CZ); doc. Ing. Rudolf Rybanský, CSc.; doc. Mgr. Art. Jozef Sedlák; doc. PhDr. Ján Višňovský, PhD.; doc. Mgr. Norbert Vrabec, PhD.; PhDr. Jakub Končelík, Ph.D. (CZ); Mgr. Juliána Mináriková, PhD.; Dr. Iulian Rusu (RO); JUDr. Mgr. Martin Solík, PhD.

**Organizačný výbor:**

JUDr. Mgr. Martin Solík, PhD.; Mgr. Juliána Mináriková, PhD.; PaedDr. Eva Habiňáková, PhD.; Mgr. Martin Klementis, PhD.; Mgr. Dáša Mendelová, PhD.; Mgr. Dáša Mužíková, PhD.; PhDr. Jana Radošinská, PhD.; PhDr. Jozef Tinka, PhD.; Mgr. Magdaléna Ungerová, PhD.; Mgr. Luboslav Blišák; Mgr. Zuzana Bučková; Martin Ďurko, MBA; Mgr. Vladimíra Hladíková; Mgr. Jakub Hollý; Mgr. Monika Hossová; Mgr. Jana Hubinová; Mgr. Peter Krajčovič; Mgr. Lenka Rusňáková; Mgr. Lucia Škripcová; Mgr. Peter Vaško

**Editóri zborníka:** doc. PhDr. Dana Petranová, PhD.  
JUDr. Mgr. Martin Solík, PhD.  
PhDr. Jana Radošinská, PhD.

**Recenzenti zborníka:** Mgr. Juliána Mináriková, PhD.  
prof. ndzw. dr hab. Krzysztof Gajdka, MBA

**Zber a príprava podkladov:** Mgr. Lenka Rusňáková; Mgr. Zuzana Bučková;  
Mgr. Monika Hossová; Mgr. Vladimíra Hladíková

**Technická redakcia a úprava podkladov:**  
Mgr. Monika Hossová; Mgr. Vladimíra Hladíková

**Produkcia:** JUDr. Mgr. Martin Solík, PhD.

**Návrh obálky:** Mgr. Martin Klementis, PhD.

*Táto publikácia bola schválená Edičnou radou UCM v Trnave a Vedeckou radou FMK UCM v Trnave. Za jazykovú správnosť zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.*

© Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2016

© Dana Petranová - Martin Solík - Jana Radošinská

**ISBN 978-80-8105-797-7**

## OBSAH

### MÉDIÁ A GRAMOTNOSŤ

Problematika propagácie mediálnej výchovy na Slovensku .....	6
<i>Lucia Brezovská</i>	
Integrácia jednotného systému označovania v domácnostiach na Slovensku ...	16
<i>Andrej Brník</i>	
Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do predprimárneho vzdelávania na Slovensku .....	33
<i>Lubica Burianová</i>	
Nové technológie ako nástroj vzdelávania.....	56
<i>Martin Graca</i>	
Gramotnosti 21. storočia .....	65
<i>Monika Hossová</i>	
Mediální výchova jako způsob regulace médií.....	81
<i>David Chudoba</i>	
Produktívne zameraná mediálna výchova ako súčasť výučbového procesu na slovenských školách .....	93
<i>Viera Kačínová</i>	
Česká mládež a média.....	107
<i>Radek Mezulánik</i>	
Súčasný stav mládežníckych periodík na slovensku: analýza vybraných periodík.....	119
<i>Mária Moravčíková</i>	
Vplyv televízie na agresivitu detí .....	135
<i>Eva Odlerová – Katarína Hýlllová</i>	
Mediálna gramotnosť zrakovo hendikepovaných na Slovensku .....	151
<i>Paulína Petkáčová</i>	
Vplyv médií na schopnosť kritického myslenia a selekcie mediálnych obsahov u recipienta .....	168
<i>Jozef Puškár</i>	

Interpretácia výsledkov projektu zameraného na integráciu mediálnej výchovy v školách a školských zariadeniach .....177  
*Nataša Slavíková*

Rozlišovanie faktov a názorov v kontexte rozvoja mediálnej gramotnosti.....198  
*Norbert Vrabec*

## **MÉDIÁ A KREATIVITA**

Masmediálna ponuka v kontexte kritickej percepcie .....210  
*Boris Brendza – Soňa Ferencová*

Kreativita v intersemiotickom preklade medzi tradičnými a digitálnymi médiami.....218  
*Peter Getlík*

Kritická situácia slovenskej filmovej kritiky: Filmové recenzie v tradičných i súčasných médiách .....245  
*Tomáš Hučko*

Obraz súčasných hrdinov zábavných formátov v komerčných televíziách .....256  
*Jana Pazderová*

# **MÉDIÁ A GRAMOTNOST**

## PROBLEMATIKA PROPAGÁCIE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY NA SLOVENSKU

### THE ISSUE OF ADVERTISING OF MEDIA EDUCATION IN SLOVAKIA

*Lucia Brezovská*

**Abstrakt:**

Mediálna a informačná gramotnosť je potrebná v kontexte vývojových trendov, ktoré súvisia s ekonomickými, politickými a spoločenskými zmenami. Výchova a vzdelávanie by mali byť zamerané na ekonomickú konkurencieschopnosť a výkonnosť, to znamená posun smerom k vedomostiam, ktoré môže spoločnosť využívať vo svoj prospech ako pokročilým formám informačnej spoločnosti. V rámci celej problematiky mediálnej výchovy i v oblasti jej propagácie je kľúčom k úspechu bezprostredný kontakt s aktuálnymi trendmi, ktorý je nevyhnutný na ovplyvnenie celkového charakteru mediálnej výchovy. Skúsenosti z európskych krajín, v ktorých má mediálna výchova dlhodobú tradíciu potvrdzujú, že potreba zvyšovania mediálnej gramotnosti s využitím propagácie mediálnej výchovy je neustále aktuálna.

**Kľúčové slová:**

Propagácia. Propagačná kampaň. Mediálna výchova. Reklama. Komunikácia. Internet.

**Abstract:**

Media and information literacy is necessary in the context of developmental trends related to political and social changes. Education should be focused on economic competitiveness and performance, which means shifting towards knowledge and skills from which society can benefit as from advanced forms of information society. Within the framework of media education and propagation, the key to success is a close contact with current trends, which is essential to influencing the overall character of the media education. Experience from European countries in which media education has a long tradition confirms, that the need to raise media literacy using the propagation of media education is incessantly relevant.

**Key words:**

Propagation. Advertising campaign. Media education. Advertising. Communication. Internet.

## 1 Propagácia a mediálna výchova

Propagácia mediálnej výchovy je zameraná najmä na deti, mládež a učiteľov škôl. Stratégie propagácie mediálnej výchovy sa uskutočňujú prevažne na internetovej báze a cez tlačené médiá v podobe vzdelávacích časopisov. Propagované sú najmä aktivity, iniciatívy a projekty zamerané na vzdelávanie, ktoré organizujú predovšetkým neformálne organizácie.

Rôzne správy a informácie si hľadajú nové publikum prostredníctvom všetkých médií. Jedna z definícií propagácie vysvetľuje propagáciu ako komunikačné pôsobenie, ktorého cieľom je vyvolať u určitého okruhu osôb rozhodnutie jednať v súlade so stanoveným zámerom a očakávaným účinkom. V prípade propagácie mediálnej výchovy by propagačný materiál mal odkomunikovať naliehavosť u cieľových skupín a získať poznatky a zručnosti, ktoré by smerovali k nadobudnutiu a osvojeniu mediálnych kompetencií. Avšak pochopenie posolstva propagačného materiálu už predznamenáva určitý stupeň mediálnej gramotnosti.

Každá propagačná kampaň si vyžaduje vypracovanie podrobného plánu propagácie. Medzi hlavné úlohy strategického plánovania patria rozvoj aktivít propagačného tímu, reagovanie na meniace sa podmienky a prispôsobovanie sa im, požiadavky cieľových skupín. Zo strategického plánu vychádzajú ostatné funkčné plány, akými sú napr. marketingový plán, plán produkcie atď.<sup>1</sup>

Propagácia mediálnej výchovy si vyžaduje premyslený strategický plán. Je to proces tvorby cez vznik propagačných materiálov, ich formu, zacielenosť na skupiny recipientov a spôsob distribúcie. Týmto všetkým sledujeme cieľ a možnosť propagovať myšlienku a posolstvo mediálnej výchovy vo vzťahu voči cieľovým skupinám.

*„Vo všeobecnosti sa mediálna výchova z hľadiska efektívnosti procesu vzdelávania definuje ako celoživotný, systematický a cieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti. Dnešná informačná spoločnosť je založená na poznatkoch a vedomostiach. Zaostávanie alebo nízka úroveň mediálnej gramotnosti (či už z dôvodu absencie vzdelávania alebo ekonomických a sociálnych*

---

1 ČERNÁ, J. et al. : *Marketing vzdelávacích inštitúcií*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave Fakulta masmediálnej komunikácie, 2015. s. 48

*bariér) môže byť príčinou sociálneho vylúčenia seniorov alebo ich silnej osobnej frustrácie.“<sup>2</sup>*

Medzi kľúčové prvky propagácie patrí komunikácia. Základnou funkciou komunikácie je obojstranná výmena informácií s cieľovými skupinami. Cieľom našej komunikácie je informovanie a tým zvýšiť záujem, v konečnom dôsledku posilniť imidž mediálnej výchovy. Aby bola komunikácia efektívna, mala by zasiahnuť všetky cieľové skupiny – deti a mládež, rodičov, pedagógov a seniorov. Na efektívnu komunikáciu môžeme využiť vzťahy s médiami, tlačové správy, konferencie a pod.

Pavel Horňák uvádza definíciu propagácie od Dušana Pavľu ako činnosť komunikačnej povahy sprostredkujúcu špecifické podnety medzi subjektom a cieľovou skupinou dosiahnuť žiaduce formy uvedomelého správania sa cieľovej skupiny.<sup>3</sup> Táto definícia vystihuje propagačnú podstatu mediálnej výchovy. Posolstvo mediálnej výchovy má komunikačnú povahu so všetkými špecifickými podnetmi, ktoré pôsobia na všetky cieľové skupiny, ktoré by mali nadobudnúť uvedomelé správanie a tým sú mediálnej kompetencie.

Inak je zameraná propagácia mediálnej výchovy na deti a mládež, napr. prostredníctvom webovej stránky, sociálnych médií, eventov, a iným spôsobom pre rodičov, pedagógov alebo seniorov. V prípade propagácie možno využiť tlačové správy, reklamu v tlači, rozhlas a televízii, komunikácia prostredníctvom internetu. Sociálne siete sú výborným propagačným, ale aj komunikačným prostriedkom. V súčasnosti už televízia stráca svoje postavenie najpopulárnejšieho média súčasnosti. Ťažko si udržia svoje „vedúce postavenie“, pretože súčasné tendencie vývoja jasne ukazujú, že „tradičné“ médiá ako televízia a rozhlas musia čeliť konkurencii internetu.<sup>4</sup>

Dôvody, prečo sa internet stáva čoraz účinnejším komunikačným nástrojom pre publikovanie mediálnych obsahov sú spojené

---

2 PETRANOVÁ, D. : Úroveň mediálnej gramotnosti slovenských seniorov. In *Communication Today*, 2014, Vol. 5, No. 1, s. 72

3 HORŇÁK, P.: *REKLAMA – PROPAGÁCIA – PUBLIC RELATIONS v médiách*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre propagáciu, 1998. s. 30

4 VIŠŇOVSKÝ, J. et al. : Digital Journalism rethinking journalistic practice in the era of digital media. In *European Journal of Science and Theology*, 2015, Vol. 11, No.6, s. 58



s konkrétnymi životnými podmienkami a spoločensko-kultúrnymi situáciami v 21. storočí.

Sám Pavel Horňák uvádza, že propagácia je komunikácia, ktorá napomáha utváraniu a uspokojovaniu ekonomických a i mimoekonomických záujmov a potrieb komunikátora i komunikanta propagačného procesu.<sup>5</sup> Mediálnu výchovu v nadväznosti na túto definíciu môžeme chápať ako myšlienku podporujúcu výchovu zodpovedného a kriticky zmýšľajúceho publika, ktoré využíva médiá pre svoj osobný rozvoj a osoh.

Ak vychádzame z toho, že mediálnu výchovu propaguje formálna alebo neformálna vzdelávacia organizácia, tak na efektívnu propagáciu môžeme využiť tematické magazíny, denníky a rozhlasové stanice. Do istej miery môžeme využiť online priestor. Výhoda tejto formy propagácie v porovnaní s tradičnými formami je jej jasnejšie a presnejšie zacielenie a rovnako aj jednoduchšie sledovanie dosiahnutých výsledkov. Táto časť online komunikácie na sociálnych sieťach začína výberom vhodných komunikačných kanálov, sociálnych sietí. Pre každú z nich je vhodný iný typ obsahu, pretože je na nej často iný typ publika.

Médiá odrážajú súčasné témy. Mládež, aj napriek zdanlivo nevšímavému postoju k politike, je veľmi citlivá skupina, ktorú jej sociálne zrenie ovplyvňujú spoločenské procesy. Mladí ľudia na spoločenské a sociálne zmeny a podmienky reagujú veľmi citlivo.<sup>6</sup>

Pred tvorbou komunikačného mixu je potrebné zodpovedať nasledujúce otázky:

1. Čo chceme dosiahnuť – správne nastavenie komunikačných cieľov
2. Koho komunikáciou oslovíme?
3. Čo je očakávaným výsledkom komunikačných aktivít
4. Aké sú najvhodnejšie formy komunikácie
5. Ako budeme hodnotiť efektívnosť nášho komunikačného plánu – výber nástrojov a spôsobov, ako budeme hodnotiť efektívnosť našej komunikácie.<sup>7</sup>

---

5 HORŇÁK, P.: *REKLAMA – PROPAGÁCIA – PUBLIC RELATIONS v médiách*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre propagáciu, 1998. s. 36

6 VRABEC, N. et al. : New role models for slovak youth in the context of media communication. In *Communication Today*, 2014, Vol.10, No.4, s. 146

7 ČERNÁ, J. et al. : *Marketing vzdelávacích inštitúcií*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave Fakulta masmediálnej komunikácie, s. 99

Propagácia mediálnej výchovy si vyžaduje inovácie, ktoré môžu byť definované ako súčasť úspešnej propagačnej kampane. Mediálnu výchovu v tomto prípade môžeme chápať ako značku alebo produkt, v prípade ktorého sa snažíme o budovanie povedomia o mediálnej výchove a mediálnej gramotnosti s cieľom oslovenia potenciálnej skupiny alebo skupín. Na budovanie propagačnej kampane môžeme využiť niektoré z klasických marketingových komunikačných nástrojov. Tieto nástroje využívajú hodnotnú a inovatívnu kombináciu úplne novým spôsobom. Jedná sa o znovuoobjavenie klasickej komunikácie alebo reklamy.<sup>8</sup>

Medzi pojмами propagácia a reklama je tenká hranica. K vymedzeniu pojmu reklama sa však nebudeme v príspevku venovať. Myslíme si však, že je potrebné uviesť stručný prehľad zručností a schopností, ktoré sú potrebné na pochopenie reklamného posolstva podľa Jamesa Pottera. V tabuľke sú uvedené jednotlivé oblasti, na ktoré u jednotlivcov pôsobia mediálne obsahy.

**Tabuľka 1 Zručnosti potrebné na pochopenie reklamných komunikátov**

	Zručnosti	Schopnosti
<b>Kognitívne</b>	schopnosť analyzovať inzerát identifikovať prvky presvedčania schopnosť porovnávať a presvedčanie v reklame s vedomosťami z vlastného života schopnosť posúdiť pravdivosť tvrdení v reklame	uplatniť poznatky z rôznych zdrojov
<b>Emočné</b>	schopnosť analyzovať pocity ľudí v reklame schopnosť dať samého seba do pozície rôznych ľudí z reklám	prežiť osobnú skúsenosť, čo to znamená vlastniť reklamný produkt
<b>Estetické</b>	schopnosť analyzovať remeselné a umelecké prvky reklamy	vedieť písať, ovládať grafiku, fotografiu, rozpoznať úspešné a neúspešné reklamné prvky, ktoré prispejú k daným znalostiam
<b>Morálne</b>	schopnosť analyzovať morálne prvky reklamy schopnosť zhodnotiť etickú zodpovednosť inzerentov	znalosť kritiky reklamy poznať reklamné manipulatívne techniky rozvíjať svoj morálny postoj

Zdroj: POTTER, J. W. : *Media literacy – 5th ed.* USA : University of California, Santa Barbara, 2011. s. 206

8 ZAUŠKOVÁ, A., MENDELOVÁ, D. : Innovation in The Slovak Advertising Environment. In *Communication Today*, 2015, Vol. 6, No. 1, s. 44

## 2 Možnosti propagácie mediálnej výchovy na Slovensku

Systematický rozvoj mediálnej výchovy na Slovensku sa začal iba pred nedávnom. Problematika médií v spoločenskom a pedagogickom kontexte sa v minulosti vyskytovala. Tlačené médiá boli dôležitým výchovným a osvetovým prostriedkom a noviny a časopisy sa využívali aj v rámci vyučovacieho procesu.

Prelomovým krokom rozvoja mediálnej výchovy na Slovensku bol vznik Konceptie mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania v roku 2009. Konceptia podrobne sumarizuje základné východiská, definície a medzinárodný kontext problematiky mediálnej výchovy, pričom prináša dôležité argumenty podporujúce nevyhnutnosť venovať sa rozvoju mediálnej výchovy a gramotnosti v celej spoločnosti a vo všetkých vekových skupinách, v školskom a mimoškolskom prostredí.

Koordinácii a ďalšom rozvoji aktivít mediálnej výchovy sa venuje aj Centrum mediálnej gramotnosti IMEC na pôde Fakulty masmediálnej komunikácie UCM v Trnave. Okrem iného sa venuje zabezpečovaniu informačných kampaní a služieb zameraných na rozvoj mediálnej výchovy, mediálnej gramotnosti a mediálneho vzdelávania verejnosti. Aj to je jedna z možností propagácie mediálnej výchovy na informačnej úrovni.

Česká republika sa stáva v mnohých smeroch príkladom pre Slovensko. V oblasti mediálnej výchovy má odborníkov, ktorí spolupracujú aj so slovenskými odborníkmi. Jej veľkým propagátorom je Jan Jiráka, ktorý je autorom niekoľkých publikácií zameraných na mediálnu výchovu a mediálnu gramotnosť. *„Reálny vstup mediálnej výchovy do českého vzdelávacieho systému však nastal až v prvej dekáde nového milénia. Za jedného z najvýznamnejších priekopníkov mediálnej výchovy možno považovať profesora Jána Jiráka, ktorý vtedy pôsobil na Karlovej Univerzite v Prahe. Jeho publikácie, na ktorých sa podieľal autorsky alebo ako prekladateľ, boli významným prínosom k objasneniu fenoménu mediálnej výchovy, jeho významu a najdôležitejších charakteristík.“*<sup>9</sup> Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie odporúča začleňovať prierezovú tému mediálna výchova najmä do vzdelávacej oblasti Český

9 VRABEC, N. : *Stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti v európskych krajinách*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2014. s. 26

jazyk a literatúra, ktorá má tri zložky – komunikačná slohová výchova, jazyková výchova a literárna výchova.

Mediálna výchova na Slovensku sa etablovala vo formálnom vzdelávaní na základe školskej obsahovej reformy v rokoch 2008-2009. Jednotlivé školy sa môžu rozhodnúť, v akej podobe ju budú integrovať do vzdelávacieho obsahu – ako prierezovú tému integrovanú do iného vyučovacieho predmetu, ako samostatný vyučovací predmet alebo ako projekt zameraný na praktické aktivity.

Jedným z problémov mediálnej výchovy na Slovensku sú nedostatočné kapacity na prípravu budúcich učiteľov tohto predmetu. V prípade niektorých pedagogických fakúlt je mediálna výchova prítomná v ich študijných programoch ako samostatný voliteľný predmet. Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave vychováva študentov v študijnom programe aplikované mediálne štúdiá, v ktorom študenti získavajú vedomosti aj v problematike mediálnej výchovy. Fakulta sa takisto angažuje aj v príprave učiteľov, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi.

V prípade porovnanie s Českou republikou na vysokých školách pedagogického zamerania absentujú študijné programy so zameraním na mediálnu výchovu. Vysoké školy však majú v ponuke relatívne široké spektrum samostatných voliteľných predmetov súvisiacich s rozvojom mediálnej gramotnosti a mediálnou výchovou.

Najsilnejšou stránkou mediálnej výchovy v Českej republike v porovnaní so Slovenskom je mimoriadne široké spektrum publikácií, metodických materiálov, učebníc, projektov a webových stránok, ktoré sa tejto problematike venujú. Kvalitným a najmä pravidelne aktualizovaným zdrojom informácií o rôznych aspektoch mediálnej výchovy je stránka [rvp.cz](http://rvp.cz), ktorej prevádzkovateľom je Národný ústav pre vzdelávanie. Stránka sa zameriava na problematiku rámcových vzdelávacích programov v rámci jednotlivých stupňov škôl. Súčasťou portálu je e-learningová sekcia, videogaléria, rôzne evaluačné nástroje, zaujímavosti a výskumy zo zahraničného i českého školstva a pod.

V oblasti neformálnej mediálnej výchovy má najširšie spektrum aktivít občianskej združenie eSlovensko, ktoré realizuje dlhodobý projekt zameraný na zvyšovanie povedomia o bezpečnom používaní internetu a mobilných telefónov. Zameriava sa na tri samostatné cieľové skupiny

– deti a mládež, rodičia a pedagógovia. Pre každú z nich pripravuje samostatné produkty, organizuje semináre, workshopy, kampane.

Vzdelávacie aktivity v oblasti neformálnej mediálnej výchovy realizuje občianskej združenie Žabky. Ponúka akreditované vzdelávacie programy mediálnej výchovy určené pre učiteľov a žiakov.

Neformálne vzdelávanie v oblasti médií s názvom Mediálna škola pripravuje aj Saleziánska mediálna škola. Telekomunikačný operátor Orange Slovakia prevádzkuje stránku e-deti.sk, na ktorej sú k dispozícii osvetové a poradenské materiály pre deti, mládež, rodičov a učiteľov.

Mnohé zaujímavé projekty vznikli vďaka neziskovým organizáciám aj v Českej republike. Webový projekt Deti a médiá je zaujímavým českým projektom, ktorý vznikol pod záštitou Rady pre rozhlasové a televízne vysielanie. Na jeho obsahu spolupracuje s viacerými inštitúciami a mimovládnyimi organizáciami, ktoré sa venujú práci s deťmi a mládežou. Stránka prehľadným a zrozumiteľným spôsobom vysvetľuje legislatívne, pedagogické, psychologické a iné možnosti ochrany detí pred možnými rizikami a negatívnymi vplyvmi médií televízneho vysielania, internetu alebo iných foriem mediálnej komunikácie. Súčasťou je poradňa pre rodičov, informácie o činnosti regulačných a samoregulačných orgánov v oblasti rozhlasu, televízie, reklamy a pod.

Pre úspešné začlenenie mediálnej výchovy do spoločenského života je dôležitá aj angažovanosť samotných médií najmä v oblasti osvetu a propagácie myšlienky mediálneho vzdelávania. Rozhlas a televízia Slovenska pripravila pre deti a mládež cyklus relácií o mediálnej výchovy Mediálni špióni. V niektorých televíznych a rozhlasových staniciach sa uskutočnili diskusie na tému mediálnej gramotnosti. Česká televízia sa venovala problematike mediálnej gramotnosti v populárno-náučnej relácii Být v obraze.

### **Záver**

Pri analýze problematiky sme dospeli k poznaniu, že propagácii mediálnej výchovy chýba premyslená marketingová stratégia. Práve atraktívna informačná kampaň, napr. vo forme videí by pomohla ešte viac pretlačiť mediálnu výchovu do povedomia verejnosti a upevniť jej postavenie. Tak ako fungovanie médií má svoj ekonomický záujem, tak

aj mediálne vzdelávanie by malo byť podporované aj z ekonomickej stránky. Vzdelané publikum dokáže pochopiť princípy fungovania médiá a ich vplyv na spoločnosť.

Dospeli sme k záveru, že základom funkcie propagácie mediálnej výchovy je jej informačný charakter. Oboznamuje, poskytuje poučenie, údaje a informácie. Keď budú recipientom poskytnuté informácie, môže dôjsť ku komunikácii – k propagácii. Na jej základe prichádza nielen k informovaniu, ale aj k formovaniu a aktivizácii recipienta.

Propagácia mediálnej výchovy by mala prebiehať komplexne a zamerať sa na všetky úrovne osobnostného rozvoja človeka. Práve tak ako sa mediálna výchova širokospektrálne zameriava na rozvoj vedomostí a schopností na pochopenie médií po všetkých stránkach, tak aj propagácia mediálnej výchovy by mala mať viesť k pochopeniu podstaty mediálnej výchovy.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

ČERNÁ, J. et al. : *Marketing vzdelávacích inštitúcií*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave Fakulta masmediálnej komunikácie, 2015.

HORNÁK, P.: *REKLAMA – PROPAGÁCIA – PUBLIC RELATIONS v médiách*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre propagáciu, 1998.

PETRANOVÁ, D. : Úroveň mediálnej gramotnosti slovenských seniorov. In *Communication Today*, 2014, Vol. 5, No. 1, 70-85

POTTER, J. W. : *Media literacy – 5th ed.* USA : University of California, Santa Barbara, 2011.

VIŠŇOVSKÝ, J. et al. : Digital Journalism rethinking journalistic practice in the era of digital media. In *European Journal of Science and Theology*, 2015, Vol. 11, No.6, 57-66.

VRABEC, N. : *Stratégie rozvoja mediálnej gramotnosti v európskych krajinách*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2014.

VRABEC, N. et al. : New role models for slovak youth in the context of media communication. In *Communication Today*, 2014, Vol.10, No.4, 143-153.

ZAUŠKOVÁ, A., MENDELOVÁ, D. : Innovation in The Slovak Advertising Enviroment. In *Communication Today*, 2015, Vol. 6, No. 1, 38-57

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Lucia Brezovská  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
lucia.blazekova@gmail.com

# INTEGRÁCIA JEDNOTNÉHO SYSTÉMU OZNAČOVANIA V DOMÁCNOSTIACH NA SLOVENSKU

## INTEGRATION OF THE TELEVISION LABELING SYSTEM HOUSEHOLDS IN SLOVAKIA

*Andrej Brník*

### **Abstrakt:**

Príspevok popisuje problematiku násilia v televízii v kontexte vyhlášky ministerstva kultúry o jednotnom systéme označovania, tzv. JSO. Pilierom príspevku je kvantitatívny výskum na reprezentatívnej vzorke slovenskej populácie zameraný na znalosť systému označovania televíznych programov a jeho dodržiavanie. V príspevku sú prezentované podrobné výsledky výskumu doplnené o grafické znázornenie odpovedí.

### **Kľúčové slová:**

Televízia. Deti. Násilie. Mediálna výchova. Systém označovania. JSO. Piktogramy.

### **Abstract:**

This paper describes the issue of violence on television, in the context of the Decree of the Ministry of Culture on a single labeling system, called. JSO. Post pillar is quantitative research on a representative sample of the Slovak population focused on knowledge of television programs and labeling compliance. The paper presented detailed results of the research by the graphical representation of the responses.

### **Key words:**

Television. Children. Violence. Media education. Labeling system. JSO. TV pictograms.

## **1 Potreba označovania programov**

Starší z nás si ešte určite pamätajú hviezdu, ktorá graficky upozorňovala na program nevhodný pre deti a mládež do 18 rokov. Tento prvok postupne odišiel do zabudnutia, no potreba chrániť maloletých v spoločnosti pretrvávala. Problém ochrany dlhé roky nikto neriešil. A pritom je to jedna z možností, ako pomôcť rodičom pri určení, ktoré programy sú plné násilia a nevhodné pre deti. Na Slovensku časom prišli na trh televízie na základe licencie a už spomínaná hviezda, ktorá „strážila“ vhodnosť programu, prišla späť na scénu, avšak v inovovanej



podobe. Usmiata alebo zamračená tvár a vedľa nej označenie vekovej prístupnosti či neskôr čísla v krúžkoch sa objavili vo vysielaní televízií nečakane a priniesli medzi ľudí paniku. Televízie boli zaplavené stovkami listov, v ktorých sa diváci domáhali vysvetlenia, prečo ich obľúbený seriál „zohyzd'uje“ akýsi piktogram. Na druhej strane tí, čo novinku pochopili, si zase kládli inú otázku – musí byť symbol v rohu obrazovky po celý čas vysielania programu? Nestačilo by to iba na začiatku jeho vysielania? A má vôbec takéto upozornenie pre rodičov význam?<sup>1</sup>

Jednotný systém označovania programov bol na Slovensku bol zavedený v roku 2001. Môžeme povedať, že patríme v tejto oblasti v rámci strednej Európy medzi prvých, ktorý sme predstavili vlastný systém na označovanie programov. Na rozsiahly nový systém pod značkou „JSO“ si museli zvyknúť nielen televízie, ale aj samotní diváci. Otázka znie, či je tento systém naozaj potrebný a efektívny. Jednotný systém označovania programov sa riadi Zákom č. 308/2000 Z.z. o vysielaní a retransmisii. Metodika JSO na základe grafických indikátorov určuje vhodnosť vysielaných titulov televízií pre konkrétnu vekovú kategóriu, indikátory majú svietiť v rohu obrazovky počas vysielania určitých titulov: titulov primárne určeným detskému divákovi (zelené symboly) a červené symboly pre nevhodnosť pre konkrétnu vekovú kategóriu. Televízie používajú aj indikátor prístupnosti od 15 rokov, vyžiadala si to reálna situácia: skok z prístupnosti „od 12 rokov“ na „od 18 rokov“ totiž len ťažko odráža realitu. Prípady z praxe však ukazujú, že aj keď označenie programov určuje zákon, je to v podstate subjektívna záležitosť televízií. Programy si totiž televízie označujú sami. Aj preto v tomto príspevku predostrieme, čo si o tomto systéme myslí televízne publikum dnes. Odpovieme aj na otázku či sú s ním spokojní a či sa ním riadia.

## 2 Výskum o znalosti JSO

V roku 2014 bol na Fakulte masmediálnej komunikácie vypracovaný výskum s cieľom získať analytický prehľad o aktuálnom stave a trendoch mediálnej gramotnosti dospeljej populácie v SR. V rámci tohto kvantitatívneho výskumu boli zaradené aj otázky, ktorých výsledky použijeme v tomto príspevku. Objektom skúmania bol konzument televíznych programov vo veku 16 až 83 rokov. Výskumnú vzorku sme

1 AUGUSTÍN, R.: *Jednotný systém obťažovania*, [online]. In: Mediálne. sk, accessed 19 april 2005. Dostupné na: <<http://medialne.etrend.sk/televizia-clanky/jednotny-system-obtazovania-.html>>.

sa snažili prispôbiť tak, aby tvorila reprezentatívnu vzorku Slovenskej populácie. K dňu kedy sme výskum realizovali sme potrebovali na toto splnenie mať aspoň 1 828 respondentov. My sme pre zabezpečenie vyššej presnosti výskumných dát zvýšili tento počet. Výskumnú vzorku nášho výskumu tvorilo 2815 respondentov. Na získanie údajov v rámci kvantitatívneho vedeckého výskumu sme použili štruktúrovaný dotazník s uzavretými otázkami. Celý výskum bol zameraný na mediálnu gramotnosť slovenskej populácie. Otázky tvorili preklad pôvodného dotazníka využitého v rámci výskumu v Európskej únii a boli doplnené nové otázky pre ktoré predostrieme v tomto príspevku. Otázky sa týkali najmä znalosti tzv. piktogramov, jednotného systému označovania programov v televíznych obrazovkách. Chceli sme vedieť aj to, či sa týmto systémom riadia. Okrem toho sme chceli vedieť aj názor na to, či sú spokojní s týmto označovaním.

Celý dotazník mal 91 otázok. Bol rozdelený do 16 blokov/tém. Nášho výskumu sa týkal posledný blok jedenástich otázok. Z toho sme do príspevku vybrali len päť otázok týkajúcich sa už spomínanej znalosti piktogramov a systému označovania.

Zber výskumných dát bol vykonávaný metódou PAPI (Paper and Pencil Interviewing). Pre tieto potreby bolo vyškolených viac ako 200 dopytovateľov. Zväčša šlo o študentov, ktorí mali za úlohu naplniť dátami istý počet dotazníkov. Aj kvôli „spoľahlivosti“ na dopytovateľov sme v konečnom dôsledku zvolili vyšší výberový súbor. Riadnemu zberu dát predchádzalo ešte pilotné testovanie na vzorke 104 respondentov. Tu sme mohli zistiť, či sú otázky pochopiteľné, zrejme a mohli sme sa tak vyhnúť nepresným odpovediam. Chceli sme zaistiť reliabilitu a validitu otázok. Po tomto pilotnom testovaní a oprave niektorých nedostatkov sme začali s riadnym výskumom. Obdobie zberu dát prebiehalo podľa plánu v mesiacoch marec až jún 2014. Po ukončení zberu dát nasledovala fáza vyhodnocovania údajov. Všetky zozbierané dotazníkové hárky boli vyhodnotené a postúpené na štatistické spracovanie v software SPSS.

### 3 Výsledky výskumu o používaní a znalosti JSO

#### 3.1 Zdieľanie informácií alebo názorov týkajúcich sa mediálneho obsahu s inými jednotlivcami

Prvou otázkou „*S kým s týchto osôb sledujete televíziu?*“ sme chceli zistiť, s kým najčastejšie sleduje slovenská populácia televíziu. Respondenti vyberali z možností *nikdy, občas, často, veľmi často, neviem a netýka sa ma*. Tieto možnosti mali priradiť jednotlivým kategóriám *manžel/manželka, priateľ/priateľka, rodičia, deti, vnúčatá, iná osoba*, podľa toho, s kým TV sledujú. Pre pomoc sme špecifikovali aj časový výber: *Vždy si všímam = pri každom programe ktorom sledujem, Často = Skoro každý program ktorý sledujem, Občas = Existuje približne rovnaký počet programov kde si všímam používanie symbolov a kde si nevšímam ich používanie, Zriedkavo = Existuje viac programov pri ktorých si označovanie nevšímam ako tie kde si všímam*.

Až 40,5 % zo všetkých respondentov sleduje občas televíziu s rodičmi. Naopak, len 24,80 % rodičov sleduje občas televíziu so svojimi deťmi. Horšie sú na tom aj starí rodičia. Len 12,40 % opýtaných sleduje televíziu so svojimi vnúčatami občas. Často či veľmi často až 41,70 % sledujeme televíziu so svojím priateľom/priateľkou. Tento trend ostáva aj po uzavretí manželstva, pretože 30,60 % manželov spolu často či veľmi často sledujú televíziu. Iba 20,70 % rodičov sleduje často či veľmi často televízne programy so svojimi deťmi a iba 7,80 % starých rodičov často či veľmi často sleduje so svojimi vnúčatami televíziu. V otázke bola možnosť výberu aj tzv. iná osoba. Respondenti to mohli pochopiť ako kamaráti, a pod. Tu sme zaznamenali že až 43,70 % respondentov sleduje občas televíziu s inou osobou, s ktorou nie sú v rodinnom vzťahu. Často a veľmi často TV sleduje 25,80 % respondentov.

Všimli sme si fakt, ktorý vyplynul z tejto otázky. Ak spočítame odpovede či opýtaní rodičia sledujú televíziu s deťmi občas, často, a veľmi často tak získame číslo 45,50 % opýtaných. Zo všetkých opýtaných sa sledovanie s deťmi netýkalo 44,20 % respondentov a len 8 % respondentov odpovedalo, že televíziu nesleduje s deťmi vôbec. Teda môžeme povedať, že **skoro polovica opýtaných sleduje s deťmi televíziu**. Istotne to môže byť ovplyvnené aj vekom dieťaťa, či ho nechá sledovať samotné alebo nie. A určite svoju rolu zapríčiňuje aj fakt, ktorý sme spomínali v úvode teoretickej práce a síce, že v domácnosti máme dnes bežne viac ako jeden televízny prijímač, častokrát aj v detskej izbe. Platí to aj

z opačnej strany. Ak zrátame všetky odpovede či sledujeme s rodičmi televízne programy občas, často a veľmi často, tak tieto možnosti zvolilo 65,90 % respondentov. Môžeme teda povedať, že **2/3 opýtaných sleduje televíziu so svojimi rodičmi**.

Prečo sú tieto čísla odlišné sa môžeme len domnievať. Môže to vychádzať aj z faktu, že veľa mladých ľudí býva stále u svojich rodičov. Podľa prieskumu TNS realizovaného začiatkom roka 2013 na vzorke 6488 respondentov „vo veku do 20 rokov žije s rodičmi ešte 95 % mladých ľudí, čo je pochopiteľné, pretože v tomto veku ide ešte o stredoškólakov. Do 25 rokov je to ešte 3/4 a do tridsiatky žije doma takmer polovica mladých. Vo vekovej kategórii 31 – 35 rokov žije s rodičmi celá tretina mladých.“<sup>2</sup> Preto môžeme predpokladať, že viacero respondentov nášho dotazníka žije ešte so svojimi rodičmi a televíziu sledujú spolu. Rodičia ich však už ako deti vo vzťahu k tomu, čo sledujú v televízii, neberú.



**Graf 1.:** Zdieľanie informácií alebo názorov týkajúcich sa mediálneho obsahu s inými jednotlivcami.

**Zdroj:** Vlastné spracovanie

### 3.2 Povedomie o označovaní televíznych programov piktogramami.

Touto otázkou „Ako často si všímate používanie symbolov, tzv. piktogramov (malé obrázky v rohu obrazovky), ktorými sú označené televízne programy

2 DANKOVÁ, E.: *Mladí sa od rodičov neponáhľajú, nemajú na vlastné bývanie.* online] 2015 [cit. 2015-5-5]. Dostupné na: <<http://kosice.korzar.sme.sk/c/6939982/mladi-sa-od-rodicov-neponahljaju-nemaju-na-vlastne-byvanie.html>>.

*a majú pomáhať pri výbere vhodných programov pre deti a mládež?“* sme chceli poukázať na to, či si populácia na Slovensku všíma piktogramy, ktoré sú dané vyhláškou ministerstva kultúry. Tieto piktogramy majú byť nápomocné najmä rodičom pri výbere vhodných programov pre ich deti. V roku 2003 si Rada pre vysielanie a retransmisiu dala vypracovať výskum s podobným zameraním ako ten náš. Z oslovených respondentov sa 78% úplne alebo čiastočne stotožnilo s názorom, že označovanie uľahčuje rodičom výber programov pre ich deti. Pred 12 rokmi sa teda ľudia vyjadrili, že sú tieto „obrázky“ nápomocné. Ako je to dnes? Koľko ľudí si ich vôbec všíma pri sledovaní programov? Aj v tomto prípade šlo o škálovú otázku kde si respondenti mohli vybrať na škále od 1 do 5, kde 1 má hodnotu vždy si všímam a 5 nikdy si nevšímam.

Najviac opýtaných 25,50 % sa vyjadrilo, že si tieto symboly v rohu obrazovky všíma občas. Naopak 22,30 % si piktogramy všíma často a 18,50 % si ich všimne vždy. Zriedkavo symboly zaujmú 17,10 % opýtaných a nikdy si ich nevšímne až 16,60 % respondentov.

Pozrime sa na tieto výsledky ešte bližšie. Zriedkavo alebo nikdy si piktogramy nevšíma 37,60 % opýtaných mužov a vždy, často alebo občas si ich všimne takmer 2/3 (60,5 %) mužov. Ženy sú v tomto oveľa dôslednejšie. 69,8 % si piktogramy všimlo občas (24,7 %), často (23,5 %) a vždy (21,6 %). Čo sa týka veku, môžeme konštatovať, že najmä generácia, ktorá vychováva deti si piktogramy všíma viac. Z mládeže od 16 do 24 rokov si obrázky vždy všimne 18,80 % opýtaných, často si všimne až 24,10 % a občas 25,90 % respondentov v tomto veku. Zriedkavo alebo nikdy si nevšímne 31,20 % mladých. Ďalšia veková kategória sú 25 až 34 roční ľudia našej populácie. Percento, ktoré si vždy všíma piktogramy v rohu televíznej obrazovky, je tu väčšie a činí 20,10 %. Aj percento, ktoré si často všíma označenie, je vyššie ako u predošlej vekovej kategórie, 25 %. Občas si všíma 23 % opýtaných v tomto veku a zriedkavo alebo nikdy si nevšíma 31,90 % opýtaných v tomto veku.

Aj 35 až 44-roční si pravidelne všímajú piktogramy viac ako mladší respondenti. 22 % z nich si JSO všimne pri sledovaní televíznych programov vždy. Často si toto označenie všíma 20,10 % opýtaných v tejto vekovej kategórii a 25,60 % si piktogramy všimne občas. Zriedkavo alebo nikdy si nevšíma 32,30 % opýtaných v tomto veku.

Nasledujúca veková kategória je posledná, ktorá zaznamenáva progres pri prvej odpovedi. Ide o vekovú kategóriu 45 až 54 rokov. Piktogramy

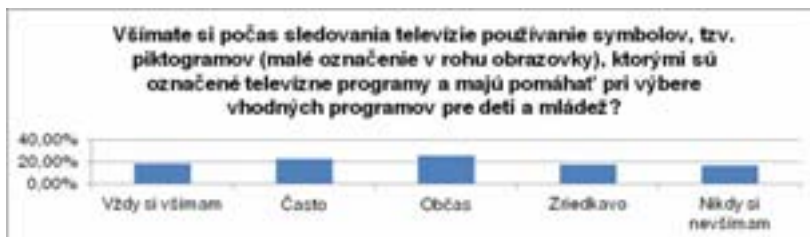
si vždy všimne 23,50 % opýtaných z tejto kategórie. Často si všíma 21,50 % a občas 24,10 %. Zriedkavo alebo nikdy 30,90 % opýtaných v tejto vekovej kategórii. Posledné dve kategórie budú zaznamenávať opačnú tendenciu. Tých, ktorí si vždy všímajú piktogramy v rohu obrazovky, odrazu rapídne ubudne. V kategórii od 55 až 64 rokov je to už len 13,60 % opýtaných a v ešte vyššej vekovej kategórii 64 až 83 rokov dokonca len 11,30 %. V kategórii 55-64 si ďalej JSO všíma veľmi často 22,10 % respondentov a občas 29,70 %. Zriedkavo a nikdy si nevšíma 34,60 %. V poslednej najstaršej kategórii 64 až 83 si veľmi často symboly všimne 16,60 % opýtaných, občas sa nimi zaoberá 27,80 %. Zriedkavo a nikdy si nevšimne 43,40 % opýtaných v tomto veku.

Pokiaľ pri veku bolo zaujímavé sledovať to, že najmä vo veku, kedy majú respondenti maloleté deti, je miera zodpovednosti, a tým aj sledovania piktogramov podľa vhodnosti programov vyššia, tak na to do veľkej miery vplýva aj vzdelanie. Len 9,10 % z ľudí, ktorí nemajú žiadne vzdelanie si vždy všíma piktogramy na televíznej obrazovke. Pokiaľ dosiahli aspoň úplné alebo neúplné základné vzdelanie (9-ročná školská dochádzka) sa percento ľudí, ktorí si JSO všímajú, zvýši na 14,70 %. Ak dosiahli hocikaké iné vzdelanie vyššie ako základné (aj učňovské), tak znova toto číslo rastie. Z tejto kategórie až 19 % si už pravidelne všíma označovanie vhodnosti programov. Respondentov s bakalárskym vzdelaním si označovanie všíma 19,60 % a s magisterským 20,90 %. Je tu teda istý vzťah medzi dosiahnutým vzdelaním a pravidelným všímaním si piktogramov v rohu televíznej obrazovky.

Veľmi dobrý ukazovateľ o povedomí piktogramov v televízii je aj výška príjmu. Len 1/10 ľudí s mesačným príjmom do 300 € si vždy všimnú piktogramy, ktorými sú označované televízne programy. Pokiaľ je ich príjem v rozmedzí od 301 – 500 € tak počet ľudí, ktorí si označovanie všimnú, narastá na 15 %. Ak zarábajú od 501 až 700 € je to 15,40 %. Pri 701 – 800 € sa podiel zvyšuje na 17,20 %. Tento trend pokračuje aj v platovej kategórii 801 – 1 000 € mesačného príjmu. Podiel opýtaných v tejto kategórii, ktorí si vždy všimnú JSO je 18,30 %. Pri príjme od 1 001 – 1 200 € je to 20,60 %, 1 201 – 1 500 € je to 24,60 %, pri príjme 1 501 – 2 000 je podiel 20,50 %, 2 001 – 3 000 € je to 27 % a nad 3 000 je to 28,60 %, ktorí si označovanie v rohu obrazovky všímajú vždy.

Môžeme teda povedať, že **piktogramy si skoro 2/3 ľudí všíma** (63,30 % občas, často, vždy) Ženy si piktogramy všímajú viac ako muži. Starší respondenti (rodičia) **vo veku 45 až 54 si ich proti mladším vekovým**

**alebo starším vekovým kategóriám všímajú viac.** Na všímanie piktogramov v rohu televízie **vplýva aj mieria najvyššie dosiahnutého vzdelania, a tak isto aj výška finančného príjmu.**



**Graf 2.:** Povedomie o označovaní televíznych programov piktogramami.  
**Zdroj:** Vlastné spracovanie

### 3.3 Zohľadňovanie piktogramov pri sledovaní programov s mladistvými

To, či si respondenti všímajú vyhlášku ministerstva kultúry vo forme piktogramov v rohu obrazovky, sme už zistili. Tretia otázka sa týka mediálnej kompetencie, či sa dospelí respondenti riadia touto vyhláškou a pomocou týchto symbolov určujú aj ktoré programy sú vhodné pre deti podľa vekovej vhodnosti. („*Ak sledujete televíziu s mladistvým divákom alebo divákmi, riadite sa týmito piktogramami pri výbere programu?*“) Otázka bola škálového typu a odpoveď si mohli vybrať z možností *vždy sa riadim, väčšinou sa riadim, občas sa riadim, neriadim sa, neviem, nesledujem televíziu s mladistvými, nesledujem televíziu vôbec.*

Pri výbere vhodnosti programov pre svoje deti sa týmito symbolmi vždy riadi 7 % opýtaných respondentov. Väčšinou sa nimi riadi 15,50 % opýtaných. Občas pri výbere čo majú deti sledovať pomáhajú 19,10 % opýtaných. Vôbec sa nimi neriadi 23,80 % respondentov. Odpovedať na túto otázku nevedelo 5,20 % ľudí. Televíziu s deťmi nesleduje 27,50 % a vôbec televíziu nesleduje 1,80 % opýtaných. Opäť rozdielne dáta sú aj v prípade pohlaví. Vždy sa symbolmi riadi 8,80 % žien oproti 4,80 % mužov. Väčšinou alebo občas sa riadi 38,40 % žien a 30,30 % mužov. Pri výbere programov pre deti sa symbolmi neriadi 21,50 % žien a 26,30 % opýtaných mužov. S deťmi nesleduje televíziu 25,60 % žien a 29,80 % mužov.

U najmladšej vekovej kategórie 16 – 24 rokov, kde sú zastúpení aj mladiství do 18 rokov (24,50 % nesleduje televíziu s mladistvými z toho môžeme usúdiť, že veľký počet respondentov v tomto prípade boli práve deti do 18 rokov) sa symbolmi pri výbere programov riadi len 4,30 %. Veľmi často a občas sa nimi riadi 34,10 % opýtaných v tomto veku. Neriadi sa 27,80 %, čo je najviac spomedzi vekových skupín. Nevieť v tomto prípade odpovedalo 5,70 % a televíziu nesleduje 3,6 % opýtaných v tejto vekovej kategórii.

Tak ako v predošlej otázke o všímaní si piktogramov v rohu televíznej obrazovky, aj pri otázke či sa nimi respondenti riadia ak sledujú TV s mladistvými, nám vychádzajú podobné výsledky pri vekových kategóriách. V kategórii od 25 do 34 rokov sa nimi vždy riadi 6,90 % opýtaných, vo veku 35 až 44 rokov to je 8,20 % opýtaných a z kategórie 45 – 54 ročných sa nimi vždy riadi 9,80 % respondentov v tomto veku. Potom, rovnako ako pri predošlej otázke, začne narastajúcim vekom klesať počet ľudí, ktorí sa vždy riadia piktogramami pri výbere programov, pokiaľ ich sledujú s mladistvými. Vo vekovej kategórii 55 až 64 ročných sa nimi vždy riadi len 8,40 % opýtaných a v kategórii 64 – 83 rokov je to 7,60 %.

Naopak nikdy sa nimi neriadi vo veku 25 až 34 rokov 24,40 % opýtaných, v ďalšej kategórii 35 až 44 ročných sa nimi neriadi 22,50 %. Neriadi sa nimi ani 18,80 % 45 až 54 ročných, 22,40 % 55 až 64 ročných a 20,70 % 64 až 83 ročných opýtaných respondentov.

Iba 5,70 % ľudí s úplným alebo neúplným základným vzdelaním sa piktogramami vždy riadia a 18,10 % sa väčšinou riadi alebo 16,30 % občas. Toto číslo stúpa aj pri hocijakom vyššom type vzdelania ako je základné na 7,10 % opýtaných, ktorí sa vždy riadia, väčšinou sa riadi 15,20 % a občas 19,20 % opýtaných s týmto vzdelaním. Tu je pozoruhodné sledovať, že ľudia s prvostupňovým vysokoškolským bakalárskym vzdelaním sa symbolmi pre vhodnosť programov vždy riadi iba 6,80 % respondentov a o niečo viac v 7 % je to pri ľuďoch, ktorí takto odpovedali a dosiahli dvojstupňové vysokoškolské vzdelanie. Často sa riadi 15,90 % a občas 18,60 % ľudí s ukončeným prvým stupňom VŠ vzdelania. Z ľudí, ktorí dosiahli ešte vyššie dvojstupňové VŠ vzdelanie, sa piktogramami často riadi 18,70 % a občas riadi 17,50 % respondentov.

Zaujímavé zistenie je aj to, že na to, či sa riadia ľudia piktogramami, ak sledujú TV, nemá skoro žiaden vplyv lokalita, z ktorej pochádzajú. Či už



máme na mysli v užšom slova zmysle – dedina, malé mesto, veľké mesto alebo kraj, z ktorého respondent pochádzal.

Takisto ani mesačný príjem do domácnosti nehrá príliš veľkú úlohu pri respondentoch, ktorí sa vždy riadia JSO. Rozdiel medzi ľuďmi, ktorí zarábajú do 300 € (6,50 %) a nad 3 000 € (9,50 %) sú len 3 percentá. Pozoruhodné je aj to, že ľudia s veľmi vysokým príjmom, sa piktogramami riadia najmenej. Pri mesačnom príjme nad 3 000 € je to až 42,90 % opýtaných.

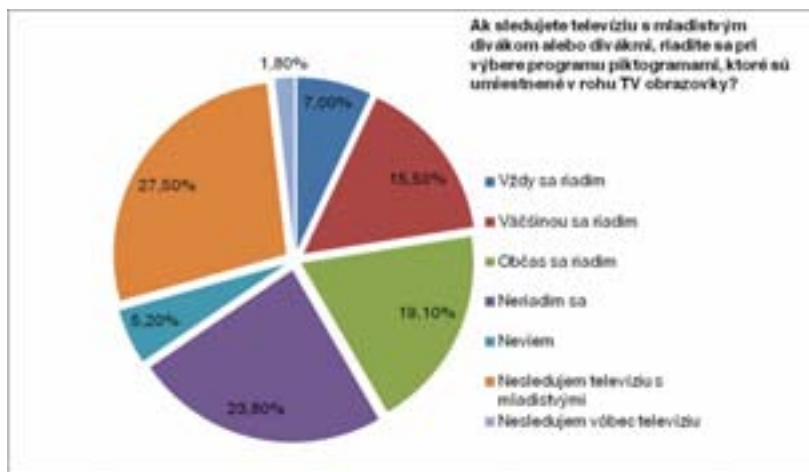
**Podľa získaných dát** sa dá usúdiť, že pokiaľ ľudia sledujú televízne programy spolu s mladistvými deťmi, **nehrajú piktogramy veľkú úlohu pri výbere programov** (len 7 % sa nimi riadi vždy, 15,50 % väčšinou). Môžeme povedať, že dôležitý faktor v tomto rozhodnutí má aj vek. Ľudia vo veku, keď sú pravdepodobne rodičmi maloletých detí (25 – 54 rokov), pristupujú k výberu programov podľa piktogramov, ak sledujú televíziu spoločne s deťmi, zodpovednejšie. Dáta neukázali, že by vzdelanie alebo príjem významnou mierou vplývali na toto rozhodovanie. Keďže podobnú otázku položili v roku 2003 aj výskumníci svojej vzorky pri mapovaní znalosti jednotného systému označovania, môžeme tieto odpovede porovnať.

V roku 2003 (2 roky po zavedení prvého systému označovania) sa piktogramom vždy riadilo 8% a väčšinou 27% ľudí. Naopak, väčšinou si ich nevšimá 15% a vôbec sa neriadi 8% opýtaných. V našom prípade sa vždy riadi 7% percent. Ak vezmeme do úvahy väčšinou a občas ako jednu kategóriu, dostaneme číslo 34,60 %. Neriadi sa 23,80 %.<sup>3</sup>

Môžeme teda konštatovať, že **situácia sa skoro vôbec nezmenila a za 11 rokov používania JSO ľudia pristupujú k riadeniu pri výbere programov pre deti pomocou piktogramov rovnako, ako pri jeho zavedení.**

---

3 Rada pre vysielanie a retransmisiu, *Správa o stave vysielania 2003* [online]. Dostupné na: <[http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbalitClanky=205#clanky\\_205](http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbalitClanky=205#clanky_205)>



**Graf 3.:** Zohľadňovanie piktogramov pri sledovaní programov s mladistvými.

**Zdroj:** Vlastné spracovanie

### 3.4 Názory na vhodnosť piktogramov ako nástroje pri výbere programov vhodných pre mladistvých

Chceli sme vedieť nielen to, či sa ľudia riadia JSO, ale aj to, či si myslia, že tento systém funguje a pomáha rodičom a starým rodičom pri výbere programov. („Myslíte si, že označovanie programov piktogramami o vhodnosti či nevhodnosti vysielaného programu pre deti a mládež uľahčuje rodičom výber programov pre deti, vnúčatá a pod.“) Nejde teda o to, či sa ním riadia ale o presvedčenie, že to pomáha. Odpoveď na otázku si mohli vybrať áno, nie, neviem.

Až 57,90 % opýtaných si myslí, že tento systém pomáha pri výbere programov. Len 19,60 % si myslí, že nepomáha a 22,50 % nevedelo na túto otázku odpovedať.

Ženy sa opäť raz postavili k tejto téme citlivejšie. Až 61,40 % si myslí že JSO pomáha pri výbere programu. Iba 18,50 % opýtaných žien si myslí, že je tento systém zbytočný a nepomáha a 20,10 % sa nevedelo k otázke vyjadriť. Naopak 54 % mužov si myslí, že piktogramy sú vhodné pri výbere programov pre nepnoletých, 20,60 % si zas myslí, že to vôbec

nepomáha rodičom či starým rodičom pri výbere a až ¼ (25,40 %) opýtaných mužov sa nevedela k otázke vyjadriť.

Viac ako polovica ľudí (53 %) vo veku od 16 do 24 rokov si myslí, že piktogramy vôbec neuľahčujú výber rodičom či starým rodičom, čo majú deti sledovať. Len 24,10 % ľudí v tomto veku je presvedčených, že to pomáha a vyjadriť sa nevedelo 22,90 % opýtaných v tejto vekovej kategórii.

Nasleduje opäť trend nárastu percent odpovedí podľa vekových kategórií. Viac ako polovica (54,90 %) 25 až 34-ročných si myslí, že tento systém je dobrý. Skoro ¼ o tom presvedčená nie je a 21,70 % sa nevedelo vyjadriť. Pri 35 až 44-ročných 58,20 % opýtaných súhlasí s označovaním ako poradným orgánom rodičov pri výbere programov pre deti. 19,90 % v tomto veku si myslí, že to vôbec rodičom neuľahčuje výber programov a 21,80 % nevedelo odpovedať. Skoro 2/3 (67,10 %) u 45 až 54 ročných vyjadrilo názor, že tento systém uľahčuje výber programov pre deti, naopak, *nie* odpovedalo 17,90 % a *neviem* 15 % opýtaných v tejto vekovej kategórii. Nastáva opäť pokles ako pri predošlých otázkach. Nie však taký rapidný, a preto 61,50 % vo veku od 55 do 64 podporuje tento systém a na otázku odpovedala áno. Záporne sa vyjadrilo 16,10 % a nevedelo odpovedať 22,40 % opýtaných v danom veku. V najstaršej vekovej kategórii odpovedalo 61%, že tento systém uľahčuje výber rodičom a starým rodičom pri tom, čo deti majú sledovať a čo nie. Len 9,80 % si myslí, že rodičom a starým rodičom tento systém nepomáha a až 29,30 % sa nevedelo vyjadriť.

Len 18,20 % ľudí so žiadnym vzdelaním si myslí, že systém JSO pomáha pri výbere programov. Naproti tomu až 48,80 % opýtaných ľudí, ktorí majú úplné alebo neúplné základné vzdelanie (9-ročná školská dochádzka) si myslí, že tento systém je dobrý a pomáha rodičom a starým rodičom. A nárast pokračuje aj u ľudí, ktorí majú akékoľvek iné najvyššie dosiahnuté vzdelanie ako základné 59,50 % či bakalárske 61,30 alebo dokončený druhý stupeň VŠ vzdelania 61,60 % opýtaných.

Na toto rozhodovanie skoro nijako nevyplýva fakt, či sú respondenti z dedín alebo malých či veľkých miest.

Ľudia z Banskobystrického kraja svojimi 65,70 % zo všetkých opýtaných vyjadrili najväčšiu podporu tomu, že jednotný systém označovania pomáha pri výberoch TV programov. Nasleduje Prešovský kraj

(64,90 %), Košický kraj (62,10 %), Nitriansky kraj (59 %), Bratislavský kraj (57,50 %), Trenčiansky kraj (56,80 %), Trnavský kraj (54,50 %) a posledné miesto patrí Žilinskému kraju (54,40 %). Čo sa týka mesačného príjmu obyvateľov, môžeme konštatovať, že veľké rozdiely v tom, či si myslia, že je tento systém dobrý, neboli výskumom zaznamenané.

Dáta teda ukázali, že **nadpolovičná väčšina ľudí je spokojných s jednotným systémom označovania** a myslia si, že pomáha pri výbere programov pre maloletého diváka.

Ženy sú oproti slovenskému priemeru ešte o niečo spokojnejšie ako muži. **Viac ako polovica mladej generácie vo veku 14 až 24 rokov si naopak myslí, že tento systém vôbec nepomáha** starším pri výbere programov. Rolu pri tom, či sú spokojní s JSO, hrá aj fakt, aké najvyššie vzdelanie respondenti dosiahli.

Otázka je zaujímavá z pohľadu, že predošlé otázky, ktoré patrili znalosti a riadeniu sa pomocou JSO, nedopadli až tak presvedčivo ako táto otázka, kde jednoznačná polovica vyjadrila súhlas s tým, že systém je dobrý a pomáha pri výbere programov. Z predošlých otázok však až také jednoznačné nie je, že ľudia sa ním aj naozaj riadia. Môžeme si všimnúť aj porovnanie spred 11 rokov. Vtedy na túto otázku 41,3 % ľudí odpovedalo, že piktogramy sú užitočná informácia pre tých, ktorí vychovávajú deti. Zaznamenali sme teda nárast v dôvere JSO a piktogramom o viac ako 15 %.<sup>4</sup>



**Graf 4.:** Názory na vhodnosť piktogramov ako nástrojov pri výbere programov vhodných pre mladistvých.

**Zdroj:** Vlastné spracovanie

4 Rada pre vysielanie a retransmisiu, *Správa o stave vysielania 2003* [online]. Dostupné na: <[http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbalitClanky=205#clanky\\_205](http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbalitClanky=205#clanky_205)>

### 3.5 Názor na správnosť označovania vysielaných programov príslušnými piktogramami

Chceli sme vedieť, ako verejnosť vníma vysielateľov a ich označovanie piktogramami. Televízie si totiž označujú svoje programy sami, a preto niekedy môže nastať situácia, že program sa označí zle, za čo vysielateľovi hrozí sankcia od RVR. Pri tejto otázke „*Myslíte si, že televízie označujú svoje vysielané programy správnymi piktogramami?*“ si respondenti mohli vybrať z možností: *vždy, často, občas, zriedkavo, nikdy*. Opäť sme špecifikovali aj časový výber: *vždy = každý program je označený správne, často = skoro každý program je označený správne, občas = existuje približný počet správne označených v pomere k nesprávne označeným programom, zriedkavo = existuje viac neoznačených správne ako označených správne, nikdy = nikdy nie sú označené správne*.

Táto otázka nedopadla práve najlepšie pre vysielateľov. Len 6,8 % opýtaných si myslí, že televízie svoje programy označujú vždy správnym symbolom o vhodnosti a nevhodnosti. To, že ich často označujú dobre, si myslí 21,10 % respondentov. Najviac opýtaných, až 46,10 %, je však presvedčených, že ich televízie označujú len občas správne. Odpoveď zriedkavo zvolilo 20,80 % opýtaných a nikdy 5,10 %. Rovnako muži (46,90 %) aj ženy (45,60 %) boli názoru, že televízie len občas označujú svoje programy správnymi piktogramami.

Väčšiu dôveru vo vysielateľov mali najvyššie vekové kategórie. Až 10,30 % 64 až 83 ročných si myslí, že televízie programy označujú vždy správne, naproti 5,90 % 16, až 24 ročným. Napríklad v poslednej spomínanej vekovej kategórii až 24,60 % si myslí že televízie len zriedkavo označujú programy správne.

Ľudia s minimálnym, základným vzdelaním, s ukončenou povinnou 9-ročnou školskou dochádzkou, veria televízii a ich označovaniu viac. Až 10,30 % si myslí, že televízie vždy označujú svoje programy správne. Ľudia s vyšším ako základným vzdelaním sú už viac skeptickejší (hocijaké vyššie ako základné vzdelanie 6,50 %, prvý stupeň 6,50 %, druhý stupeň 7 %). Ľudia bez vzdelania si myslia (45,50 %), že televízie často správne označujú svoje programy piktogramami.

Najviac dôveryhodní voči vysielateľom sú v Nitrianskom (8,90 % opýtaných), Prešovskom (8,20 %) a Trnavskom kraji (8,20 %), kde si myslia, že televízie vždy správne používajú piktogramy. Najmenej

im dôverujú v Banskobystrickom (2,70 %), a Žilinskom kraji (2,90 % opýtaných). O tom, že programy označujú vysielatelia častokrát správne, boli najviac presvedčení v Banskobystrickom (25,70 %), Bratislavskom (22,70 %), Trnavskom (22,20 %) a Nitrianskom kraji (21,60 %). Najmenej boli o tom presvedčení v Trenčianskom (15,60 %), Žilinskom (17,90 %), Prešovskom (17,90 %) a Košickom kraji (19 %). Aj tu opäť raz dáta neukázali veľké rozdiely u respondentov pochádzajúcich z obcí, malých alebo veľkých miest alebo s rozličným mesačným príjmom.

Najviac opýtaných, skoro  $\frac{1}{2}$ , je presvedčených, že televízie označujú svoje programy správnymi piktogramami len občas. V prospech toho, ak zrátame odpovede vždy a často 27,90 %. **Skoro  $\frac{1}{4}$  opýtaných** (ak spočítame odpovede zriedkavo a nikdy) **nedôveruje označovaniu televíznych vysielateľov**. Na tento názor mal najväčší vplyv stupeň dosiahnutého vzdelania.

Na porovnanie pred 11 rokmi sa ľudia na otázku, či televízni vysielatelia používajú symboly o vhodnosti a nevhodnosti TV programov primerane, vyjadrili že: 57% ľudí si myslí, že väčšinou primerane, 10% vždy primerane, 17% väčšinou neprimerane a 2% vždy neprimerane. 14% respondentov nevedelo problém posúdiť.<sup>5</sup>



**Graf 5.:** Názor na správnosť označovania vysielaných programov príslušnými piktogramami.

**Zdroj:** Vlastné spracovanie

5 Rada pre vysielanie a retransmisiu, *Správa o stave vysielania 2003* [online]. Dostupné na: <[http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbalitClanky=205#clanky\\_205](http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbalitClanky=205#clanky_205)>.

## 4 Zhrnutie výskumu a záver

Prostredníctvom zistených dát sme zistili zaujímavé skutočnosti. Niektoré otázky sme zámerne vytvorili tak, aby sme ich mohli porovnávať s prieskumom, ktorý si dala vypracovať RVR v roku 2003, dva roky po zavedení prvého systému označovania na Slovensku.

Zistili sme, že viac skoro polovica respondentov sleduje televíziu so svojimi deťmi. Okrem toho môžeme povedať, že piktogramy, ktoré sú umiestnené v rohu TV obrazovky si všima až 2/3 opýtaných ľudí. V kontraste s tým, že tieto piktogramy nehrajú skoro žiadnu rolu pri výbere programov pre deti a mládež. Zaujímavé však je aj zistenie, že nadpolovičná väčšina opýtaných je spokojná so systémom označovania. Respondenti boli dosť skeptickí aj voči vysielateľom a dôvere v ich správne označovanie programov. Skoro polovica im nedôverovala.

Z dát, ktoré sme nazbierali, môžeme konštatovať, že veľkú rolu pri odpovediach, ktoré sa týkali práve systému JSO nehrala lokalita, z ktorej respondenti pochádzali. Máme na zreteli, či pochádzali z dedín alebo miest. Takisto veľmi malý vplyv malo aj to, z akého kraja pochádzali. Najväčšie rozdiely v odpovediach boli hlavne pri pohlaviach, vekovej kategórii, stupni dosiahnutého vzdelania a výške finančného príjmu.

Najlepšie si viedli ženy. Tie JSO nielen poznajú viac ako muži, ale sa ním aj viac riadia. Najlepšie si viedla veková kategória 45 až 54 ročných, ktorí poznajú a riadia sa JSO. No a potvrdilo sa aj to, že vzdelanejší ľudia a ľudia s vyšším príjmom sa k problematike označovania programov a jej dodržiavania postavili zodpovednejšie ako ľudia s nižším vzdelaním. Zistili sme aj to, že ľudia sú naklonení piktogramom a systému označovania a myslia si, že pomáha rodičom pri výbere programu, ktorý je vhodný alebo nevhodný pre ich deti.

Môžeme však povedať aj to, že za 14 rokov od zavedenia systému označovania televíznych programov sa verejná mienka moc nezmenila (napríklad pri výbere televíznych programov pre deti sa vždy riadi piktogramom podľa našich zistení 7 % ľudí, väčšinou 15,50 % a občas 19,10 %. V roku 2003 sa vždy riadilo 8% a väčšinou 27% ľudí).

**Použitá literatúra a zdroje:**

Augustín, R.: *Jednotný systém obťažovania*, [online]. In: Mediálne.sk, accessed 19 apríl 2005. Dostupné na: <<http://medialne.etrend.sk/televizia-clanky/jednotny-system-obtazovania-.html>>.

DANKOVÁ, E.: *Mladí sa od rodičov neponáhľajú, nemajú na vlastné bývanie*. [online] 2015 [cit. 2015-5-5]. Dostupné na:<<http://kosice.korzar.sme.sk/c/6939982/mladi-sa-od-rodicov-neponahljaju-nemaju-na-vlastne-byvanie.html>>.

Rada pre vysielanie a retransmisiu, *Správa o stave vysielania 2003* [online].Dostupné na: <[http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbaliťClanky=205#clanky\\_205](http://www.rvr.sk/sk/spravy/index.php?kategorieId=205&rozbaliťClanky=205#clanky_205)>.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Andrej Brník, PhD.

Fakulta masmediálnej komunikácie

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

abrnký@gmail.com



## SÚČASNÝ STAV ZAČLENENIA MEDIÁLNEJ VÝCHOVY DO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

### CURRENT STATUS OF MEDIA LITERACY INTEGRATION IN PRE-PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA

*Ľubica Burianová*

**Abstrakt:**

Príspevok sa venuje problematike mediálnej výchovy zakomponovanej do predprimárneho vzdelávania (deti ho získajú absolvovaním vzdelávacieho programu posledného ročníka v materskej škole). Ústredná problematika je veľmi obširná a stále má čo priniesť, avšak v podmienkach Slovenskej republiky je v súčasnosti nedostatočne teoreticky aj výskumne spracovaná. Mediálna výchova síce je súčasťou vzdelávacieho programu materských škôl, realizuje sa však nejednotne, intuitívne, amatérsky a formálne. Programovo je samozrejme na primárnej a všeobecnej úrovni s dôrazom na základné mediálne kompetencie, zručnosti a schopnosti vo vzťahu k médiám a novým komunikačným technológiám. V príspevku identifikujeme rôzne aspekty súvisiace s touto problematikou a v empirickej časti interpretujeme výsledky kvantitatívneho výskumu, ktorým sme mapovali súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu v materských školách na Slovensku. V tomto kontexte je výučba mediálnej výchovy kľúčovou úlohou, ktorej úspešné napĺňanie si vyžaduje koordinovaný postup a participatívne modely spolupráce mediálnych odborníkov i zástupcov učiteľskej komunity.

**Kľúčové slová:**

Mediálna výchova. Predprimárne vzdelávanie. Výchovno-vzdelávacie proces. Vzdelávacie ciele. Mediálna gramotnosť. Mediálne kompetencie. Kritické myslenie. ISCED 0.

**Abstract:**

This paper is dedicated to the problem of media education incorporated into the pre-school education (children get it by completing the education programme in the last year of kindergarten). The main issue is very broad and still has a lot to bring, however, in conditions of the Slovak Republic the progress is currently on unsatisfactory level. Media education in pre-school education is currently undervalued and insufficient in theory and research. Although media education is part of the educational program in kindergartens, it is implemented inconsistently and taught in intuitive, amateur and formal way. Media education of children in pre-school is of course programmed to the primary and general level, with emphasis on basic media competence, skills and abilities in relation to media and new communication technologies. In this paper we are trying to identify the various aspects related to these issues and in the empirical part

of this dissertation we interpret the results of the quantitative research, in which we mapped the current state of integration of media education into the educational process in kindergartens in Slovakia. In this context, teaching media education plays the key role, it's successful implementation requires coordinated actions and cooperation between media professionals and representatives of the teaching community.

**Key words:**

Media studies. Pre-primary education. Educational process. Educational objectives. Media literacy. Media competence. Critical thinking. ISCED 0 (The International Standard Classification of Education).

## 1 Mediálna výchova v podmienkach predprimárneho vzdelávania

J. Čáp a J. Mareš uvádzajú niekoľko období priebehu vývoja osobnosti, čomu je náležite vekovo prispôsobená aj výučba mediálnej výchovy na jednotlivých stupňoch vzdelávania:

- › prenatálne obdobie,
- › ranné detstvo (1. – 3. rok života),
- › **predškolský vek (3. – 6. rok života)**,
- › mladší školský vek (od 6 – 11 rokov),
- › stredný a starší školský vek, resp. vek mladosti, predpuberta, puberta,
- › dospelosť,
- › staroba.<sup>1</sup>

Každé z uvedených období je veľmi dôležité pre formovanie osobnosti človeka, no obzvlášť tie, kedy sa dieťa vyvíja, učí sa nové veci, hľadá si vlastné vzory, spoznáva svoje telo a je ľahko ovplyvniteľné. Ako uvádza aj N. Slavíková „už deti vo veku 14 mesiacov preukázateľne pozorujú správanie, ktoré vidia v televízii. Inštinktívne sa snažia o napodobňovanie akéhokolvek videného ľudského správania. Inštinkt na bezprostredné posúdenie, či je takéto napodobňovanie vhodné, im chýba, imitujú čokoľvek vrátane správania považovaného väčšinou dospelých za nevhodné.“<sup>2</sup> A. Suchý tvrdí, že už od tretieho roka života môžeme pozorovať napodobňovanie zobrazovaných aktivít a v štyroch rokoch sa vývoj inteligencie jedincov dostáva zo symbolického myslenia na vyššiu úroveň.

1 ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007, s. 113.

2 SLAVÍKOVÁ, N.: *Význam mediálnej výchovy v prvej dekáde 21. storočia*. In: *Communication Today*. Trnava : UCM, 2010, s. 33.

Keďže deti ľahko dokážu napodobniť to, čo sa odohráva v ich okolí, ľahko dokážu napodobniť aj agresívne scény, ktoré vidia napr. v televízii.<sup>3</sup>

Aj v odporúčaniach Európskeho fóra mediálnej a informačnej gramotnosti, ktoré sa konalo v parížskej centrále OSN v dňoch 27. a 28. mája 2014 sa hneď v prvom bode uvádza: „*podporovať mediálnu výchovu v školách v rámci všetkých stupňov formálneho systému vzdelávania s dôrazom na predprimárne vzdelávanie, v mimoškolskom prostredí (kluby, centrá voľného času, pastoračné centrá, občianske združenia mládeže a pod.), prostredníctvom médií, predovšetkým verejnoprávných*“<sup>4</sup>

Koncepcia každého vyššieho stupňa mediálnej výchovy v závislosti od veku cieľovej skupiny a jej špecifických znakov by mala zohľadňovať cieľ a výsledok mediálnej výchovy na každom nižšom stupni, mala by koncepcne a metodicky na ňu nadväzovať. Účinné a efektívne prepojenie jednotlivých úrovní a stupňov mediálnej výchovy zabezpečí nepretržitý vývoj mediálnych kompetencií i zručností a zároveň aj vývoj osobnej individuality. Tá je v procese celoživotného vzdelávania len pridanou hodnotou a predstavuje skúsenostnú rezervu, ktorá môže byť základom rozvíjania ostatých nevyhnutných kompetencií pre zaradenie sa do spoločnosti.

V podmienkach Slovenskej republiky existujú predpoklady na vytvorenie efektívneho a účinného systému mediálnej výchovy. Cieľom je dosiahnuť prepojenie a dopĺňanie všetkých troch podsystémov mediálnej výchovy (mediálna výchova vo formálnom, neformálnom a informálnom vzdelávaní). Ako subsystem celoživotného vzdelávania by mala mediálna výchova štruktúrou svojich vzťahov vytvárať priame väzby na štátne inštitúcie, vzdelávacie a vedecko-výskumné inštitúcie, regulačné a samoregulačné orgány, ako aj na rodinu, cirkvi, mimovládne a nezávislé inštitúcie, médiá ako aj nezávislých odborníkov.

Výučba mediálnej výchovy je ale predovšetkým celoživotný proces, ktorý má plniť nasledovné hlavné ciele:

- ▶ zvyšovať mediálnu gramotnosť všetkých vekových skupín populácie,

---

3 SUCHÝ, A.: *Mediální zlo – mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Praha : Triton, 2007, s. 34-35.

4 CRKOŇOVÁ, H. – SLAVÍKOVÁ, N.: *Európske fórum mediálnej a informačnej gramotnosti*. In: Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, 2014, roč. LXI, č. 50, s. 4 – 5.

- ▶ aktualizovať mediálne kompetencie, vytvárať zodpovedný a kritický prístup k médiám a efektívne využívať médiá a nové komunikačné technológie,
- ▶ učiť jednotlivcov „učiť sa“ a využívať vo svoj prospech možnosti, ktoré im médiá a nové komunikačné prostriedky ponúkajú,
- ▶ chrániť deti a dospievajúcu mládež pred hrozbami, ktoré v obsahovej ponuke alebo spôsobe komunikácie prinášajú médiá a nové komunikačné technológie,
- ▶ chrániť špecifické skupiny pred obsahmi a službami, ktoré by ich mohli ohroziť,
- ▶ zabrániť formám generačného „komunikačného a informačného zaostávania“,
- ▶ zabrániť akýmkoľvek formám sociálneho vylúčenia z dôvodu nedostatočnej úrovne mediálnej gramotnosti.<sup>5</sup>

Autor knihy *Učíme deti myslieť a učiť sa* R. Fisher popisuje desať jednoduchých a účinných stratégií, ktoré sú veľmi úzko naviazané na úspešné učenie. Zahŕňa medzi ne aj prvky mediálnej výchovy, ktoré sa dajú uplatniť v ktorejkoľvek oblasti učenia a zároveň sú to postupy, ktoré najlepšie vedú k cieľu, teda k samostatnému účinnému učeniu a rozvoju kritického myslenia. Zaraduje medzi ne:

1. učenie myslením,
2. kladenie otázok,
3. plánovanie,
4. diskutovanie,
5. mentálne mapovanie,
6. divergentné myslenie,
7. kooperatívne učenie,
8. individuálne vedenie,
9. hodnotenie,
10. vytváranie učebného spoločenstva.<sup>6</sup>

---

5 MKSR: *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. [online]. Dostupné na internete: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/media-audiovizia-a-autorske-pravo-/media-a-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy-v-sr-1d3.html>. [2014 - 01 - 20].

6 FISHER, R.: *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha : Portál, s. r. o., 2011. s. 7-8.

## 1.1 Odraz mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania

Mediálna výchova bola do predškolského vzdelávania začlenená ako **prierezová téma** a v rámci neho je samozrejme programovo na primárnej a všeobecnej úrovni s dôrazom na základné mediálne kompetencie, zručnosti a schopnosti vo vzťahu k médiám a novým komunikačným technológiám, formovanie kritického a selektívneho prístupu k obsahovej ponuke médií a systémom komunikácie a základnú vedomostnú úroveň jednotlivcov z oblasti médií a nových komunikačných technológií. J. Paleschová uvádza, že *„jedným z hlavných cieľov smerujúcich k mediálnej výchove je naučiť všetky vekové kategórie, vrátane detí predškolského veku, zodpovednému prístupu k médiám a mediálnym obsahom, naučiť ich využívať nové komunikačné technológie a zároveň chrániť maloletých pred nezákonnými a nevhodnými obsahmi, pretože problémom súčasnosti je okrem uvedeného aj snaha orientovať jedinca v obrovskej mediálnej ponuke a schopnosť hodnotného výberu z tejto ponuky“*.<sup>7</sup> K predškolskému veku autori uvádzajú, že *„sociálnym učením a rozvíjaním poznania myslenia si dieťa osvojuje normy správania, napodobňuje správanie dospelých. Dieťa pozoruje ako je pristupované k správaniu druhých ľudí, súrodencov, ostatných detí či postavám v televízii“*.<sup>8</sup> Morálny vývin v tomto období závisí od spôsobu výchovy – za dobré sa väčšinou považuje to, „čo by rodičia schválili“.

Hlavným cieľom začlenenia mediálnej výchovy do vzdelávania v predškolskom veku je formovanie kritického a selektívneho prístupu u detí k obsahovej ponuke médií a systémom komunikácie a utvárať a posilňovať základnú vedomostnú úroveň jednotlivcov z oblasti médií a nových komunikačných technológií.

Deti by sa v rámci mediálnej výchovy mali naučiť v predškolskom veku primerane poznávať mediálny svet a orientovať sa v ponuke im určenej, primerane ich veku by sa im mali vysvetľovať mediálne posolstvá s dôrazom na ich osobnostný rast a mali by spoznávať rozdiely medzi fikciou a skutočným svetom, ktorý je zobrazovaný v médiách. Materská škola by mala podporovať vzťah detí k poznávaniu a učeniu sa prostredníctvom médií, taktiež k rozlišovaniu programov určených pre deti v predškolskom veku.

7 PALESCHOVÁ, J.: *Mediálna výchova ako prierezová téma v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014, s. 6.

8 ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007, s. 356.

Autorka K. Guziová uvádza, že v predprimárnom vzdelávaní smeruje mediálna výchova k osvojeniu si kompetentného zaobchádzania s médiami, čo je naformulované v jej cieľoch:

- ▶ orientovať sa v mediálnom svete veku primerane,
- ▶ rozumieť mediálne šíreným posolstvám, objavovať v nich to hodnotné a pozitívne formujúce osobnosť,
- ▶ uvedomovať si a odmietat' negatívne vplyvy mediálnych posolstiev.<sup>9</sup>

Vychádzajúc z rozvojovej úrovne a záujmu detí predškolského veku je možné medzi ciele zaradiť aj tvorbu prvotných mediálnych produktov, ako sú reklama, kniha, fotografie alebo divadelné predstavenie. Predpokladom napĺňania jednotlivých cieľov a plnenia funkcií mediálnej výchovy je v prvom rade kvalifikovaný a pripravený pedagogický zamestnanec, spoluúčasť všetkých zúčastnených na výchove a vzdelávaní s využitím aktivizujúcich metód, zážitkového a skúsenostného učenia, hry a projektov v rámci rôznych organizačných foriem denného poriadku. A. Bednařík rozdeľuje zážitkové metódy do troch skupín:

- 1. Zážitkové aktivity** – sú orientované predovšetkým na hru, súťaživosť a prekonávanie reálnych výziev a prekážok. Sú spojené s aktivitami s dynamickou interakciou v skupine, reálnymi situáciami a činnosťami, hravými aktivitami a zážitkovým učením.
- 2. Aktivity využívajúce umenie** – zahŕňajú široké spektrum aktivít založených na tvorbe a percepcii všetkých druhov umenia.
- 3. Športové aktivity** – predstavujú kolektívne a individuálne pohybové aktivity, súťaže, turnaje a netradičné hry.<sup>10</sup>

N. Vrabec dodáva, že „vyššie uvedené kategorizáciu zážitkových metód môžeme rozšíriť o štvrtý typ, ktorým sú aktivity využívajúce médiá. Ich súčasťou môže byť pomerne široký komplex aktivít využiteľných v práci s deťmi a mládežou.“<sup>11</sup>

9 GUZIOVÁ, K.: *Charakteristika prierezových tém*. In: HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008, s. 58.

10 BEDNAŘÍK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať: príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovenska, 2004, s. 72.

11 VRABEC, N.: *Médiá a informácie v práci s mládežou*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013, s. 45 – 46.

Osvojenie si istej úrovne mediálnej a informačnej gramotnosti už v období detstva je veľkou príležitosťou. Aj autor N. Vrabec tvrdí, že „od úrovne a rozsahu mediálnych kompetencií, ktoré recipienti nadobudnú v detstve a mladosti, sa odvíjajú mnohé ďalšie súvislosti ich života s médiami v dospelom veku“.<sup>12</sup> Zodpovedné, zmysluplné, efektívne a cielavedomé využívanie možností ponúkaných a sprostredkovaných médiami je otvoreným priestorom, ktorý by sa deti mali naučiť využívať čo najskôr. Internet ponúka množstvo príležitostí a pri správnom využití ich obrovského potenciálu sú vhodným prostredím pre rôzne formy profesionálneho uplatnenia. Aj v Parížskej deklarácii o mediálnej a informačnej gramotnosti v digitálnej dobe sa uvádza, že „v kontexte súčasných trendov vývoja, ako aj v súvislosti s ekonomickými, politickými a spoločenskými zmenami, ktoré sú s nimi spojené, je mediálna a informačná gramotnosť čoraz potrebnjšia“.<sup>13</sup> Účastníci 1. Európskeho fóra mediálnej a informačnej gramotnosti v parížskej centrále Organizácie spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (UNESCO) sa zhodli na tom, že „mediálna a informačná gramotnosť je preklenujúci pojem, ktorý zahŕňa zručnosti, schopnosti, vedomosti a postoje týkajúce sa pojmov, ako je mediálna gramotnosť, informačná gramotnosť, spravodajská gramotnosť, reklamná gramotnosť, filmová gramotnosť, internetová gramotnosť, gramotnosť sociálnych sietí, počítačová gramotnosť, IT gramotnosť, digitálna bezpečnosť či súkromie a osobnostná kyberbezpečnosť“.<sup>14</sup>

Deti dosahujú pri zaobchádzaní s médiami rôzne úrovne mediálnych kompetencií, pričom v tomto procese na ich osvojovanie pôsobia rôzne kľúčové faktory. D. Buckingham medzi ne zaraduje „celkovú kognitívnu úroveň detí, ich emocionálny a sociálny vývoj, ich skúsenosť sveta všeobecne a ich konkrétne skúsenosti s médiami“.<sup>15</sup> Výskumy mediálnej gramotnosti

12 VRABEC, N.: *Paradigmatické prístupy a súčasné trendy vo výskume mediálnej gramotnosti*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013, s. 95.

13 GAPMIL (GLOBÁLNA ALIANCIA PRE PARTNERSTVÁ V OBLASTI MEDIÁLNEJ A INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI): *Parížska deklarácia o mediálnej a informačnej gramotnosti v digitálnej dobe*. In: Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, 2014, roč. LXI, č. 55, s. 4 – 5.

14 GAPMIL (GLOBÁLNA ALIANCIA PRE PARTNERSTVÁ V OBLASTI MEDIÁLNEJ A INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI): *Parížska deklarácia o mediálnej a informačnej gramotnosti v digitálnej dobe*. In: Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, 2014, roč. LXI, č. 55, s. 4 – 5.

15 BUCKINGHAM, D.: *The Media Literacy of children and young people: A review of the research literature*. London : Centre for the Study of Children, 2005, s. 6.

tejto cieľovej skupiny by nemali ignorovať ani jeden z týchto faktorov, pretože všetky sú dôležitými indikátormi, ktoré výskumníkom poskytnú informácie o podmienkach priamo alebo nepriamo ovplyvňujúcich osvojovanie jednotlivých spôsobilostí súvisiacich s rôznymi aspektmi používania médií.

Práve mediálna výchova je vhodným prostredím, ktoré pripravuje deti na zvládnutie hodnotiaceho a kritického postoja voči rôznym typom mediálnych komunikátov a učí ich používať médiá spôsobom vhodným pre recipienta a nie pre mediálne organizácie a ďalšie záujmové skupiny snažiace sa prostredníctvom médií priamo alebo nepriamo ovplyvňovať publikum.

Preto aj pri výučbe mediálnej výchovy detí v predškolskom veku je potrebné rešpektovať špecifiká vývinových daností dieťaťa a vychádzať predovšetkým z ich skúseností a poznania sveta, tomu by mali samozrejme náležite zodpovedať aj metódy a didaktické pomôcky. Pri výučbe mediálnej výchovy sú v popredí najmä aktivizujúce metódy, prostredníctvom ktorých dieťa získava nové vedomosti a skúsenosti najmä prostredníctvom zážitku z vlastného správania alebo postoja. J. Paleschová uvádza, že *„aktuálnejšie a vhodnejšie ako vysvetľovanie sú napr. diskusia, hra, tvorivá dramatika, hranie rolí, inscenačná metóda, názorno-demonštračné a praktické metódy na precvičovanie schopností a zručností v kontakte s konkrétnymi druhmi médií, metóda tvorby modelových situácií, metódy heuristického charakteru (dialogické a problémové metódy).“*<sup>16</sup> Z didaktických pomôcok sú najvhodnejšie rôzne druhy kníh a encyklopédií, časopisy pre deti (napr. Včielka, Zvonček, Vrabček), digitálne pomôcky, z ktorých sa v materských školách najviac využívajú počítač, interaktívna tabuľa, digitálny fotoaparát, včielka beebot, mikrofóny, štipce a mnohé iné.

Pri tvorbe koncepcie mediálnej výchovy detí v predprimárnom vzdelávaní, hodnotení jej účinkov a dosahu je potrebné zohľadňovať aktuálny stav počtu týchto detí v Slovenskej republike a počet detí, ktoré nie sú zaradené do procesu predprimárneho vzdelávania. Totižto nie všetky deti navštevujú materskú školu a to je nevyhnutné zohľadňovať pri tvorbe koncepcie mediálnej výchovy detí predškolského veku. Preto je potrebné vytvoriť projekt realizácie v členení minimálne na dve špecifické skupiny:

16 PALESCHOVÁ, J.: *Mediálna výchova ako prierezová téma v materskej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014, s. 17.



- **deti, ktoré navštevujú materskú školu,**
- **deti, ktoré materskú školu nenavštevujú** – pre túto skupinu detí je potrebné vytvoriť špecifický model mediálnej výchovy. *„V spolupráci s VÚC a miestnymi samosprávami by bolo možné realizáciu mediálnej výchovy zabezpečiť prostredníctvom siete regionálnych a miestnych kultúrnych a osvetových centier. Centrum ako koordinátor by zabezpečovalo projekt mediálnej výchovy, metodickú časť (multimediálne didaktické pomôcky, tvorivé dielne a. i.) a učiteľov (lektorov) mediálnej výchovy.“<sup>17</sup>*

V koncepcii mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania sa ako jedna z možných foriem mediálnej výchovy detí v predškolskom veku uvádza aj realizácia mediálnej výchovy detí v predškolskom veku prostredníctvom verejnoprávnych médií (Slovenská televízia, Slovenský rozhlas), ktoré by do programovej ponuky zaradili napr. cyklus mediálnej výchovy pre deti do 6 rokov. Výhodou projektu by bola časová a priestorová nenáročnosť, tak pre samotný projekt ako aj pre deti a ich rodičov. Program by mohol byť vysielaný v dopoludňajších hodinách a koncepcie by mohol byť pripravený ako kombinácia primárnej a terciárnej špecifickej mediálnej výchovy, t. j. aj ako mediálna výchova rodičov. V súčasnosti takýto projekt však stále nie je a tak sú hlavné ciele predprimárneho vzdelávania v rámci mediálnej výchovy napĺňané prostredníctvom rôznych iných projektov.

## 2 Analýza metodického prístupu riešenia danej problematiky

Pri vypracovaní tohto príspevku sme použili viac metód vedeckého skúmania. V teoretickej časti sme uplatnili analýzu a následnú syntézu poznatkov nadobudnutých štúdiom literárnych prameňov, pričom sme sa zamerali na ich komparáciu a koreláciu. V empirickej časti sme postupovali na základe stanovených výskumných cieľov, položených výskumných otázok a sformulovaných hypotéz. Hlavným zdrojom údajov boli informácie získané metódou dopytovania formou dotazníkov na vzorke respondentov vypočítanej na základe veľkosti

17 MKSR: *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. [online]. Dostupné na internete: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/media-audiovizia-a-autorske-pravo-/media-a-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy-v-sr-1d3.html>. [2014 - 01 - 20].

výberového súboru, analýza dát a štatistické vyhodnotenie výsledkov, testovanie stanovených hypotéz prostredníctvom krížových tabuliek, chí-kvadrát testu a binomického testu a analýza záverov získaných z výsledkov kvantitatívneho výskumu. Všetky štatistické zisťovania, výpočty a testovania hypotéz sme realizovali v štatistickom programe IBM SPSS Statistics. Na základe výsledkov empirického výskumu sme zistili skutočný stav výučby mediálnej výchovy v materských školách na Slovensku, pomenovali sme príčiny tohto stavu, zadefinovali štandardy, ktoré by mala splňať „výučba“ pre tento stupeň škôl. Výsledkom práce je formulácia záverov a teórie využiteľnej v praxi, pričom zistené javy interpretujeme najmä so zreteľom na objasnenie vzájomných vzťahov a mechanizmov a s prihliadnutím na zosystematizované teoretické poznatky hľadáme korelačné a regresné vzťahy.

Materské školy na Slovensku majú povinnosť vyučovať mediálnu výchovu, až doteraz však u nás absentuje komplexnejšie zmapovanie a analýza súčasného stavu. Hlavným cieľom príspevku je na základe teoretickej analýzy dokumentov a empirického výskumu zistiť stav výučby mediálnej výchovy a formu v obsahu vzdelávania v materských školách na Slovensku.

Na základe rôznych vzorcov a výpočtov sme najskôr vypočítali veľkosť výskumného súboru (počet materských škôl na Slovensku, ktoré musíme osloviť, aby náš výskum bol svojou povahou reprezentatívny):

**Tabuľka č. 1:** Požadovaná veľkosť vzorky bez zohľadnenia populácie a po zohľadnení populácie

Veľkosť vzorky bez zohľadnenia populácie	983
Veľkosť vzorky po zohľadnení populácie	733

**Zdroj:** vlastné spracovanie, 2016

Našu výskumnú vzorku teda tvorí **733** vybraných materských škôl podľa výberových znakov:

- **sídlo materskej školy** (8 krajov),
- **druh materskej školy** (verejná, cirkevná, súkromná škola).

Keď sme vypočítali veľkosť vzorky, následne sme z celkového počtu materských škôl, ktoré máme osloviť, stratifikovaným proporčným výberom vypočítali počty štátnych, súkromných a cirkevných škôl.

**Tabuľka č. 2:** Celková požadovaná veľkosť výberového súboru materských škôl rozčlenených podľa zriaďovateľa

Typ škôlky	Počet v SR	Proporcia	Výberový súbor
Verejná	2716	94,63%	694
súkromná	89	3,10%	23
cirkevná	65	2,26%	17
	2870	100,00%	733

**Zdroj:** vlastné spracovanie, 2016

Ďalším krokom bol opäť stratifikovaný proporčný výber, pomocou ktorého sme vypočítali, ako tieto počty (typy materských škôl podľa zriaďovateľa) rozložíme medzi jednotlivé kraje.

**Tabuľka č. 3:** Veľkosť výberového súboru **verejných** materských škôl rozčlenených podľa jednotlivých krajov

Kraj	Počet škôlok	Proporcia	Výberový súbor
Bratislavský kraj	182	6,70%	47
Trnavský kraj	289	10,64%	74
Trenčiansky kraj	267	9,83%	68
Nitriansky kraj	394	14,51%	101
Žilinský kraj	324	11,93%	83
Banskobystrický kraj	352	12,96%	90
Prešovský kraj	494	18,19%	126
Košický kraj	414	15,24%	106
	2716	100,00%	694

**Zdroj:** vlastné spracovanie, 2016

**Tabuľka č. 4:** Veľkosť výberového súboru **súkromných** materských škôl rozčlenených podľa jednotlivých krajov

Kraj	Počet škôlok	Proporcia	Výberový súbor
Bratislavský kraj	27	30,34%	7
Trnavský kraj	5	5,62%	1
Trenčiansky kraj	6	6,74%	2
Nitriansky kraj	2	2,25%	1
Žilinský kraj	11	12,36%	3
Banskobystrický kraj	16	17,98%	4
Prešovský kraj	16	17,98%	4

Košický kraj	6	6,74%	2
	89	100,00%	23

**Zdroj:** vlastné spracovanie, 2016

**Tabuľka č. 5:** Veľkosť výberového súboru **cirkevných** materských škôl rozčlenených podľa jednotlivých krajov

Kraj	Počet škôlok	Proporcia	Výberový súbor
Bratislavský kraj	11	16,92%	3
Trnavský kraj	3	4,62%	1
Trenčiansky kraj	4	6,15%	1
Nitriansky kraj	9	13,85%	2
Žilinský kraj	6	9,23%	2
Banskobystrický kraj	4	6,15%	1
Prešovský kraj	16	24,62%	4
Košický kraj	12	18,46%	3
	65	100,00%	17

**Zdroj:** vlastné spracovanie, 2016

Keď sme vypočítali presné počty štátnych, cirkevných aj súkromných škôl v jednotlivých krajoch, ktoré máme osloviť, nasledovala distribúcia dotazníka do jednotlivých inštitúcií. Tie sme si rámci krajov volili náhodným výberom.

### 3 Zhrnutia výsledkov výskumu a návrhy na využitie poznatkov

Výskum, ktorý sme realizovali v materských školách v oblasti mediálnej výchovy vo všetkých krajoch Slovenska mal za cieľ diagnostiku súčasného stavu. V návrhovej časti popisujeme vlastné výstupy v oblasti mediálnej výchovy predprimárneho vzdelávania, ktoré prinášajú nové a originálne poznatky vyplývajúce z analýzy súčasného stavu a získaných poznatkov počas procesu tvorby tohto príspevku.

Z našich zistení a prezentovaných výsledkov vyplýva:

- Materské školy podľa platnej záväznej pedagogickej dokumentácie majú povinnosť začleniť mediálnu výchovu do obsahu vzdelávania, robia tak však v nedostatočnej miere, pretože až 35,9% materských

škôl uviedlo, že mediálnu výchovu vôbec nevyučuje. Výučbe mediálnej výchovy v materských školách by nemalo brániť nič, predovšetkým nie, ako riaditeľky materských škôl samy uvádzajú, nedostatočná odbornosť pedagogičiek či nedostatok informácií o danej problematike.

- ▶ Najčastejšie sa mediálna výchova vyučuje ako integrovaná edukačná aktivita – až u 56,6% materských škôl.
- ▶ Tzv. mediálne kompetencie (ako výstupy mediálnej výchovy) sa v školách najčastejšie rozvíjajú v rámci komunikatívnych kompetencií (spôsobilostí) (82%), informačných kompetencií (80,6%) a kognitívnych kompetencií (základy riešenia problémov, základy kritického myslenia, základy tvorivého myslenia) (76,6%).
- ▶ Veľké percento materských škôl nevyužíva v dostatočnej miere (alebo vôbec) dostupné a ľahko realizovateľné organizačné formy výučby, prostredníctvom ktorých môžu deťom v predškolskom veku priblížiť mnohé témy z mediálnej výchovy a rozšíriť ich obzory v tejto problematike. Výskum ukázal, že napr. návštevu novinára v škole realizovalo len 9,6% škôl, exkurziu detí v médiu zorganizovalo len 17,6% škôl. 19,2% škôl vôbec nevyužíva premietanie filmu/rozprávky s besedou a až 77,1% škôl vôbec nevyužíva krúžky ako jednu z možných foriem výučby mediálnej výchovy. 67,7% škôl nikdy nerealizuje jednoduchý projekt v rámci mediálneho vzdelávania a dokonca až 64,8% škôl netvorí žiadny časopis. 90% materských škôl na Slovensku nevyužíva žiadne iné organizačné formy výučby mediálnej výchovy, ako tie, ktoré boli uvedené v dotazníku.
- ▶ Najčastejšie realizovanou organizačnou formou je forma hry – až u 92% materských škôl.
- ▶ Mediálna výchova by sa mala učiť vo všetkých vekových kategóriách v materskej škole vo forme zodpovedajúcej vnímaniu a porozumeniu detí jednotlivých vekových skupín. V 2. – 3. roku života dieťaťa sa mediálna výchova nevyučuje až v 69,7 % materských škôl, v 4. – 5. roku života dieťaťa sa nevyučuje už len v 10,3% škôl. Najintenzívnejšie začlenená je výučba mediálnej výchovy u šesťročných detí – len 7,6% škôl ju v tomto veku nevyučuje.
- ▶ Až 70,4% škôl uviedlo, že u dvoj- až trojročných detí prevláda iný hodinový rozhas výučby (pod iným rozsahom sme rozumeli inú hodnotu, ako bola uvedená v tabuľke v dotazníku (napr. nemajú týždennú dotáciu, ale výučbu realizujú blokovo)). Najčastejšie sa však u tejto vekovej kategórie vyskytovali odpovede typu podľa

situácie, potreby či raz polročne hodinu, čo je podľa nášho názoru veľmi málo.

- ▶ V 4. – 5. roku života detí je už hodinový rozsah ustálenejší a realizovaný v pravidelných výučbových intervaloch, najčastejšie sa vyučuje jednu hodinu týždenne (36,7% škôl) a dve hodiny týždenne (29% škôl).
- ▶ U šesťročných detí sa mediálna výchova najčastejšie vyučuje dve hodiny týždenne (33% škôl), 24,7% škôl dokonca uvádza, že jej výučbe týždenne venujú viac, ako dve hodiny.
- ▶ Celkové % kvalifikovanosti učiteľov materských škôl v oblasti mediálnej výchovy je 58,1%. Je to stále nepostačujúca úroveň vzdelanosti učiteľov v oblasti mediálnej výchovy vyplývajúca zároveň aj z nedostatku vzdelávacích príležitostí pre nich. Až 41,9% učiteliek materských škôl neabsolvovalo žiadne vzdelávanie v tejto oblasti. Akreditovanú formu vzdelávania v hodinovom rozsahu absolvovalo len 19,4% učiteliek, krátkodobý kurz vzdelávania v hodinovom rozsahu len 16,3%. Počas štúdia na strednej škole vedomosti v tejto oblasti nadobudlo len 13,4% učiteliek, na vysokej škole je to o niečo viac – 25,2%. Len 10,2% učiteliek absolvovalo iné formy vzdelávania, medzi ktoré zaradili najmä samoštúdium.
- ▶ Až 97,5% škôl využíva v rámci bežných výchovno-vzdelávacích aktivít informačno-komunikačné technológie, resp. digitálne médiá. Počítač využíva viackrát týždenne až 46% materských škôl, CD a MP3 prehrávače denne využíva 43,4% škôl, ale napr. edukačné softvérové aplikácie (programy) nevyužíva až 12,5% materských škôl, čo je v súčasnom zdigitalizovanom svete príliš veľa. Elektronické interaktívne tabule nevyužíva až 14,9% škôl, digitálne fotoaparáty (využívané deťmi) nevyužíva až 30,5% škôl, digitálne prostriedky na komunikáciu (napr. vysielачky, telefóny) nevyužíva až 59,2% škôl, digitálne programovateľné hračky nevyužíva až 24,4% škôl, dotykové obrazovky nevyužíva až 46,4% škôl, zariadenia na diaľkové ovládanie nevyužíva až 42,8% škôl, mikrofóny a zariadenia na nahrávanie zvukov nevyužíva v súčasnosti až 43,4% materských škôl na Slovensku.
- ▶ Materské školy využívajú tieto informačno-komunikačné technológie, resp. digitálne médiá najčastejšie ako učebnú pomôcku pri iných tematických okruhoch (nie mediálnej výchove) – až 85,1% škôl a za účelom hry (82,2%). Pri napĺňaní obsahu mediálnej výchovy podľa ISCED 0 ich využíva len 34,1% materských škôl na Slovensku.

- Z médií materské školy pri výučbe mediálnej výchovy najčastejšie využívajú televíziu (programy, relácie, nahrávky z DVD) – až 88,7% škôl, knihy (86,8% škôl) a internet (83,8% škôl). Menej často sú využívané printové médiá (noviny, časopisy) – 67,5% škôl a rozhlas (66,4% škôl).

Výsledkom práce sú návrhy a odporúčania s odvolaniami na výskum, ktorý sme realizovali, na základe ktorého by malo dôjsť k vhodnej formulácii legislatívnych a rôznych podporných dokumentov súvisiacich s predmetnou problematikou. Tieto návrhy a odporúčania vznikli v rámci podnietenia efektívneho rozvoja predškolskej mediálnej výchovy, rozdelené do ťažiskových oblastí:

### **1. *Odporúčania v oblasti výskumu***

Spolupráca s výskumnými inštitúciami by mala poskytovať perspektívne pohľady na trendy vývoja začleňovania tém mediálnej výchovy do predprimárneho vzdelávania. Osobitnú pozornosť je preto potrebné venovať výskumom, ktoré by doplňali tento kvantitatívny výskum, aby sa predmetná problematika vždy mohla posúvať vpred. Vhodné by bolo, keby sa doterajší výskum obohatil aj kvalitatívnou metódou napr. skupinovej diskusie focus group, druhou možnosťou sú hĺbkové rozhovory s učiteľkami materských škôl. V jednotlivých krajských mestách by sa zorganizovali rozhovory so skupinou učiteliek materských škôl (6-8) (buď pomocou ohniskovej skupiny focus group alebo individuálne hĺbkové rozhovory), ktorých cieľom by bolo preskúmať postoje a názory učiteliek na problematiku mediálnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní. Zamerať by sa malo na otázky typu: Čo si predstavujete pod pojmom mediálna výchova? Učí sa u vás? Považujete za potrebnú výučbu mediálnej výchovy, prečo áno, prečo nie? Čo vidíte ako najväčší problém pri výučbe (materiály, (ne)pripravenosť učiteliek)? Aké zdroje používate pri výučbe? Čo vám pri výučbe pomáha, čím sa nechávate inšpirovať?

Odpovede na tieto otázky priamo od učiteliek mediálnej výchovy, resp. od riaditeľiek materských škôl by obohatili túto problematiku o poznatky vyplývajúce priamo z praxe, z potrieb, ktoré sa zrkadlia priamo vo vzdelávacom procese pri kontakte s deťmi. Prostredníctvom navrhnutých výskumných metód by kompetentné učiteľky mali možnosť a väčšiu voľnosť vyjadriť svoje pripomienky, postrehy, názory, návrhy na zlepšenia, vytýčiť problémy a nedostatky, s ktorými sa stretávajú v každodennej praxi. Vyhodnocovanie týchto výpovedí by dopomohlo k poskytnutiu perspektívnych pohľadov na

trendy vývoja začleňovania mediálnej výchovy do predprimárneho vzdelávacieho procesu. Pomenovanie konkrétnych nedostatkov a návrhov zo strany vyučujúcich je prvým krokom k úspešnému začleňovaniu tejto problematiky do Štátneho vzdelávacieho programu v podobe konkrétnych obsahových a výkonových štandardov vo všetkých vzdelávacích okruhoch a oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa.

Taktiež je veľmi potrebné realizovať výskumy zamerané výlučne na analýzu obsahovej stránky výučby mediálnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní, aby bolo možné zistiť na jednej strane mieru skutočných vedomostí detí v tejto oblasti, na strane druhej zároveň aj skutočnú mieru vedomostí učiteľov o podstate, cieľoch a témach mediálnej výchovy pre tento stupeň škôl.

Ďalšou možnosťou, ako pokračovať vo výskume v tejto oblasti je nadviazať na tento už realizovaný výskum, ktorý môže tvoriť východisko pre ďalšie vedecké skúmanie, napr. pri výskumoch zameraných na porovnanie stavu predmetnej problematiky s inými krajinami.

Systematické zhromažďovanie týchto dát bude tvoriť ukazovatele smerovania mediálnej gramotnosti celej populácie.

## **2. Odporúčania v oblasti vzdelávania**

Zvýšiť ponuku kvalitného vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy pre predškolských pedagógov považujeme za ťažiskovú aktivitu z hľadiska efektívnej realizácie mediálnej výchovy v materských školách. Je potrebné rozvinúť a zlepšiť stále nepostačujúcu úroveň vzdelanosti učiteľov z mediálnej výchovy, ktorá vyplýva z nedostatku vzdelávacích príležitostí pre predškolských učiteľov v súčasnosti. Účinným riešením by bolo, keby v problematike zainteresované profesionálne akademické pracovisko navrhlo a vytvorilo e-learningový modul, ktorý by slúžil ako vzdelávací program pre učiteľky materských škôl. Bezplatne (alebo za symbolický poplatok) by mohli učiteľky všetkých materských škôl na Slovensku čerpať inšpiráciu pre prácu s deťmi a neustále sa kedykoľvek zdokonaľovať v tejto oblasti. Tento e-learningový porátal by pozostával z jednotlivých lekcí, v rámci každej by mali učitelia prístup ku študijným materiálom. Tie by boli doplnené o najrôznejšie videá, obrázky, prezentácie, príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy v materských školách na Slovensku i v zahraničí, ale i odporúčanú literatúru, v ktorej nájdú mnohé ďalšie rozširujúce informácie k danej téme. Na konci každej lekcie by bolo diskusné fórum, kde by učiteľky mohli diskutovať o najdôležitejších



otázkach k téme, resp. vymieňať si názory a inšpirácie k práci. Zároveň by každému účastníkovi kurzu bol k dispozícii „online tútor“, s ktorým by v prípade potreby mohol konzultovať jednotlivé nejasnosti, otázky a problémy. Témy jednotlivých lekcí by systematicky na seba nadväzovali od zadefinovania základných pojmov a úvodu do mediálnej výchovy (objasnenia toho čo je a čo nie je mediálna výchova), cez jednotlivé tematické okruhy Štátneho vzdelávacieho programu týkajúce sa mediálnej výchovy tak, aby boli naplnené všetky obsahové a výkonové štandardy (napr. prinášať prehľad zaujímavých videohier s vysoko edukatívnym potenciálom pre deti v predškolskom veku, ktoré by mohli učiteľky začleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu). Učiteľky by tak získali dobrý teoretický základ a celkový rozhľad v problematike v rámci prípravy jednotlivých aktivít pre deti v predškolskom vzdelávaní.

Jednou z možností by bolo, keby po absolvovaní všetkých lekcí (napr. 20 lekcí = 20 týždňov výučby) učiteľky získali certifikát o absolvovaní tohto kurzu. Samozrejme, na konci každej lekcie by museli absolvovať postupujúci krátky test, resp. odovzdať týždňový žurnál ako ich reflexiu na obsah učiva, ktoré bolo predmetom danej lekcie. Učiteľky by tak nielen získavali vedomosti potrebné k realizácii mediálnej výchovy v školách, ale by boli aj motivované zvyšovaním ich kvalifikácie, čo je v súčasnosti nevyhnutný trend v pedagogickej praxi.

Ďalším, veľmi dôležitým a viac než potrebným krokom je vypracovať vzdelávacie obsahové a výkonové štandardy, navrhnúť obsah a ciele vzdelávania pre predprimárny stupeň vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy. Toto odporúčanie je navrhnuté najmä pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Na Slovensku v súčasnosti totižto neexistuje konkrétny výstup – doplnok k ISCED-u 0, ktorý by napomáhal učiteľkám v materskej škole plnohodnotne vyučovať mediálnu výchovu po formálnej stránke. Učiteľky v materskej škole by tak získali plnohodnotný podklad – metodickú pomôcku, na základe ktorého by mohli systematicky postupovať pri výučbe mediálnej výchovy detí v materských školách. Slúžil by ako flexibilný materiál k vyučovaniu mediálnej výchovy ako prierezovej témy a jeho hlavným cieľom by bolo ponúknuť námety na prácu s deťmi. Táto metodická pomôcka by zoznamovala s tematickým zameraním vyučovacích hodín, ich cieľmi, obsahovým a výkonovým štandardom, didaktickými metódami, súpisom potrebných materiálo-didaktických pomôcok, odporúčanou literatúrou pre vyučujúcich

k ich štúdiu (ako aj internetovými a inými zdrojmi pre prácu s deťmi). Absencia takéhoto dokumentu je v súčasnej dobe alarmujúca a v podmienkach Slovenskej republiky absentuje. Jeho vytvorenie by malo i veľký význam pre skutočnú prax.

Prínosným by taktiež bolo vytvorenie a zabezpečenie systému poradenstva a konzultantstva v oblasti mediálnej výchovy pre pedagógov materských škôl. Zastrešovať by ho mali špecializované (vzdelávacie) inštitúcie v danej oblasti, najmä IMEC, v ktorého kompetencii ako jedinej inštitúcie na Slovensku je plniť aj túto úlohu. Zároveň by sa tým zvýšila aj propagácia významu mediálnej výchovy ako edukačnej témy v oblasti vzdelávania, pretože s neznalosťou tohto pojmu súvisí aj nezáujem učiteľov o danú problematiku.

Väčšou motiváciou učiť mediálnu výchovu na školách by určite bola aj tvorba nových kvalitných didaktických materiálov z mediálnej výchovy určených učiteľkám v predprimárnom vzdelávaní, ktorých je v súčasnosti nedostatok.

### **3. *Odporúčania v oblasti rodičovskej mediácie***

Detské publikum je ponímané ako jav, ktorý sa socializuje nielen v materskej škole, ale aj v rodine, pričom hlavnými činiteľmi zodpovednými za priebeh tejto socializácie sú rodičia dieťaťa. Preto je nesmierne dôležité, aby si aj rodičia uvedomili dôležitosť existencie mediálnej výchovy ich detí, pretože práve ony sú jednou z najatraktívnejších a najpočetnejších cieľových skupín pre mediálny priemysel, no zároveň sú však aj najzraniteľnejšou a najohrozenejšou skupinou. Okrem výchovno-vzdelávacieho prostriedku médiá výrazne ovplyvňujú aj proces socializácie dieťaťa, jeho hodnoty, postoje, správanie a vplyv rodičov i rovesníkov sa dostáva do úzadia. V popredí je rôznorodosť mediálnych obsahov a informácií, ku ktorým majú deti v mnohých rodinách voľný prístup z dôvodu, že práve rodičia sú tí, ktorí často svoje dieťa „upracú“ či „odložia“ k televízii či iným médiám. Preto je veľmi dôležité dbať na to, aby si aj rodičia uvedomovali nevyhnutnosť potreby rozprávať sa s deťmi o jednotlivých nástrahách a nebezpečenstvách, ktoré na ne z médií číhajú. Jednou z možností, ako zabezpečiť informovanie rodičov o predmetnej problematike je zaradiť aspoň jeden až dva razy do roka na rodičovské združenie bod „Mediálna výchova“. Rodičia by tak boli informovaní nielen o dôležitosti tejto témy, ale o aktuálnych novinkách, publikáciách a materiáloch verejne dostupných na internete, s pomocou ktorých môžu nadobúdať inšpiráciu pre prácu s deťmi.

Vhodné by taktiež bolo, keby materské školy alebo iné profesionálne akademické pracovisko pravidelne aspoň raz až dva razy do roka organizovali rodičovské mediálne večery ako vyučovanie dospelých a jeho následnú implementáciu do rodinnej mediálnej politiky. Cieľom týchto kurzov by bolo naučiť rodičov orientovať sa vo svete médií, získavať potrebné mediálne kompetencie, ktoré zužitkujú v rodinnej mediálnej výchove, celkové posilnenie ich mediálnej gramotnosti a inšpirácia k aktivitám s deťmi, ktoré by mali v živote aktivizovať, realizovať a zautomatizovať. Je nevyhnutné, aby rodičia usmerňovali nielen konzum médií v rodine, ale ich aj konštruktívne využívali, kriticky posudzovali mediálne posolstvá, naučili svoje deti objavovať v médiách to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný rast a realizovali zmysluplnú rodinnú mediálnu výchovu.

#### **4. *Odporúčania v oblasti politiky***

Navrhujeme predložiť Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky jednotlivé odporúčania tejto dizertačnej práce, na základe ktorých by malo dôjsť k vhodnej formulácii legislatívnych a rôznych podporných dokumentov súvisiacich s touto problematikou (napr. ministerstvo by poverilo konkrétne profesionálne akademické pracovisko vytvorením a realizáciou e-learningového modulu a pod.). Keďže rozvoj mediálnej gramotnosti a zvyšovanie úrovne mediálnych kompetencií populácie sú jednou z dlhodobých priorít Európskej únie a kľúčových kompetencií jej obyvateľov, je potrebné iniciovať zaradenie podpory mediálnej výchovy už od predprimárneho vzdelávania medzi prioritné ciele predsedníctva Slovenskej republiky v Európskej únii. V rámci rotácie predsedníctva v Európskej únii sa stane Slovensko v druhej polovici roka 2016 v rámci predsedníckeho tria spolu s Holandskom a Maltou predsedajúcou krajinou.

#### **5. *Odporúčania v oblasti osvetu a propagácie mediálnej výchovy***

Je potrebné zvýšiť osvetu a propagáciu problematiky mediálnej výchovy materských škôl tak medzi učiteľmi, rodičmi, ako aj v povedomí širšej verejnosti, preto je dôležité zamerať sa na zdôvodnenie významu začlenenia mediálnej výchovy ako povinnej zložky obsahu vzdelávania, aby sa tak zvýšila motivácia učiteľov vyučovať daný obsah a predchádzalo sa len formálnemu realizovaniu mediálnej výchovy v školách.

Navrhujeme rozdistribúovať do materských škôl knižné publikácie a materiály určené pre vekovú kategóriu detí predškolského veku,

ktoré sme pripravili pod záštitou Medzinárodného centra mediálnej gramotnosti IMEC v Trnave:

- Rozprávková knižka **Ako Červená čiapočka noviny čítala**: Je to publikácia rozprávok s mediálno-výchovným podtextom (tradičné rozprávky transformované do súčasného moderného digitálneho sveta). Zámerom rozprávok je prostredníctvom zakomponovaných mediálno-výchovných problémov ukázať deťom správny postoj pri možných nástrahách a hrozbách, ktoré na ne číhajú a vzápätí ponúknuť model správneho riešenia. Texty sú zároveň obohatené o fotografickú zložku, ktorá zobrazuje rozprávkové postavy v reálnom prostredí. Publikácia obsahuje deväť rozprávok k mediálnej výchove (7 pôvodných rozprávok pretransformovaných do súčasného digitálneho sveta a 2 autorské rozprávky). Každá rozprávka je doplnená o úlohy/otázky a vysvetlenie slov, ktorým deti nemusia rozumieť. Hlavným vedeckým cieľom publikácie je rozvíjanie kritického myslenia a osvojenie si mediálnych kompetencií prostredníctvom prijímania, analyzovania, hodnotenia a komunikovania ponaučení vyplývajúcich z „mediálnych rozprávok“.

Brožúra **Učíme sa spoločne o médiách s priloženým CD**: Cieľom týchto kreatívnych videí a brožúr s tematikou mediálnej výchovy je rozvoj mediálnej gramotnosti detského mediálneho konzumenta, ktoré zábavnou a zároveň edukatívnou formou vysvetľujú vybrané témy zo sveta médií, pomôcť deťom porozumieť fungovaniu mediálneho sveta a rozvoj kritického myslenia. Publikácia obsahuje: deväť študijných textov, úlohy a otázky k nim, napr. Ako sa robia noviny, Čím je pre nás televízia taká výnimočná, Môj hrdina, môj vzor, Učíme sa o médiách s Maťkom a Kubkom.

Priložené CD obsahuje videá a zvukové nahrávky, publikácie pre deti, študijný materiál pre učiteľov materských a základných škôl. Je to komplexný materiál určený pre prácu s deťmi predškolského veku, ktorý sumarizuje množstvo výstupov vhodných pre učiteľky i rodičov ako kvalitný didaktický materiál či ako podporný prostriedok v rámci systému odbornej prípravy učiteľov, ktorý ponúka metodické námety na realizáciu rôznych foriem mediálnej výchovy v rámci jej začleňovania na školách.

Obe publikácie sú súčasťou webovej stránky [medialnavychova.sk](http://medialnavychova.sk), ale optimálnou možnosťou by bolo, keby sa rozdistibuovali

v tlačenej podobe do pokiaľ možno čo najvyššieho počtu materských škôl a knižníc na celom Slovensku (CD sú pripravené na distribúciu v IMEC-u). Potrebne je dotlačiť tieto publikácie, keďže boli súčasťou projektov (FPPV-11-2014 a FPPV-15/2015) a z prideleného grantu sa podarilo zakúpiť len 50 ks rozprávkových kníh a 34 ks brožúr.

Taktiež odporúčame pokračovať v tvorbe podobných materiálov určených vekovej kategórii detí predškolského veku.

Vo vzťahu k deťom predškolského veku by bolo zároveň ideálne uskutočniť celoslovenskú kontinuálnu informačnú kampaň o potrebe zvyšovania mediálnej gramotnosti detí, ktorá by čerpala skúsenosti s propagáciou mediálnej výchovy z iných krajín Európy, kde má mediálna výchova tradíciu.

### Záver

Slovensko jasne deklaruje potrebu existencie mediálnej výchovy vo vzdelávaní a rovnako kladie aj dôraz na dôležitosť rozvoja kritického myslenia prostredníctvom nej. V kontexte nášho príspevku je mimoriadne dôležitá implementácia výučby mediálnej výchovy pre deti v predškolských zariadeniach. To si ale vyžaduje presadzovanie nových metód a foriem mediálneho vzdelávania a rozvoja pedagogických spôsobilostí vyžadujúcich dynamické zmeny, ktoré môžu stavať na tradičných konceptoch a modeloch rozvoja mediálnej gramotnosti u detí v predprimárnom vzdelávaní. V tomto kontexte je výučba mediálnej výchovy kľúčovou úlohou, ktorej úspešné napĺňanie si vyžaduje koordinovaný postup a participatívne modely spolupráce mediálnych odborníkov i zástupcov učiteľskej komunity.

Aj výsledky nášho výskumu poukazujú na trendy, ktoré už dlhšie pozorujeme v zahraničí. Nevyhnutnosť zavedenia mediálnej výchovy do nášho systému výchovy a vzdelávania vyplynula z faktu, že médiá sa v čoraz väčšej miere stávajú silným výchovno-vzdelávacím prostriedkom a svojimi produktmi výrazne ovplyvňujú správanie už malých detí, utváranie ich životného štýlu a kvalitu života vôbec, preto je integrácia mediálnej výchovy do predškolského vzdelávacieho systému nutná a nevyhnutná.

Prínos príspevku aplikovateľný do praxe uvádzame v návrhovej časti, ktorá prezentuje návrhy a odporúčania v rôznych oblastiach, ktoré sú zamerané na skvalitnenie a zatraktívnenie súčasných výchovno-vzdelávacích vyučovacích metód v oblasti výučby mediálnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní.

Záver z výsledkov výskumu sú relevantným a uceleným zdrojom údajov a odporúčaní a okrem ich využitia pre prax môžu slúžiť ako východisko pre ďalšie vedecké skúmanie problematiky mediálnej výchovy v predškolskom vzdelávaní.

Na Slovensku mediálna výchova zaznamenala rozvoj predovšetkým v poslednom desaťročí a jej opodstatnenie je dnes už samozrejmosťou. Nesmierne dôležitá je podpora projektov implementujúcich výučbu mediálnej výchovy pre deti v predškolských zariadeniach zo strany politiky štátu, rodičovskej komunity a v neposlednom rade z iniciatívy samotných materských škôl. To si ale vyžaduje presadzovanie nových metód a foriem mediálneho vzdelávania a rozvoja pedagogických spôsobilostí vyžadujúcich dynamické zmeny, ktoré môžu stavať na tradičných konceptoch a modeloch rozvoja mediálnej gramotnosti u detí v predprimárnom vzdelávaní. Súčasná situácia nie je jednoduchá a vyžaduje si ešte veľa poctivej práce, ale najdôležitejšie je veriť, že na Slovensku bude stále pár nadšencov v oblasti mediálnej výchovy, ktorým sa podarí nájsť efektívne spôsoby na skvalitnenie vzdelávania jednotlivcov, a tým zároveň aj skvalitnenie života celej spoločnosti.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

BEDNAŘÍK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať: príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovenska, 2004.

BUCKINGHAM, D.: *The Media Literacy of children and young people: A review of the research literature*. London : Centre for the Study of Children, 2005.

CRKOŇOVÁ, H. – SLAVÍKOVÁ, N.: *Európske fórum mediálnej a informačnej gramotnosti*. In: *Učiteľské noviny*, 2014, roč. LXI, , č. 50, s. 4 – 5. ISSN 0139-5769.

ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s. r. o., 2007.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit sa*. Praha : Portál, s. r. o., 2011.

GAPMIL (GLOBÁLNA ALIANCIA PRE PARTNERSTVÁ V OBLASTI MEDIÁLNEJ A INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI): *Parížska deklarácia*

*o mediálnej a informačnej gramotnosti v digitálnej dobe.* In: Učiteľské noviny, 2014, roč. LXI, č. 55, s. 4 – 5. ISSN 0139-5769.

GUZIOVÁ, K.: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – Európsky referenčný rámec.* In: HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. s. 41 – 51.

MINISTERSTVO KULTÚRY SLOVENSKEJ REPUBLIKY: *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania.* [online]. [2016 – 01 – 20]. Dostupné na: <<http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/media-audiovizia-a-autorske-pravo-/media-a-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy-v-sr-1d3.html>>.

PALESCHOVÁ, J.: *Mediálna výchova ako prierezová téma v materskej škole.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

SLAVÍKOVÁ, N.: *Význam mediálnej výchovy v prvej dekáde 21. storočia.* In: Communication Today, 2010, roč. 1, č. 1, s. 31– 42. ISSN 1338-130X.

SUCHÝ, A.: *Mediálni zlo – mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí.* Praha : Triton, 2007.

VRABEC, N.: *Médiá a informácie v práci s mládežou.* Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013.

VRABEC, N.: *Paradigmatické prístupy a súčasné trendy vo výskume mediálnej gramotnosti.* Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Lubica Burianová  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSÁ REPUBLIKA  
lubka.burianova@gmail.com

## NOVÉ TECHNOLOGIE AKO NÁSTROJ VZDELÁVANIA

### NEW TECHNOLOGIES AS AN EDUCATIONAL TOOL

*Martin Graca*

**Abstrakt:**

Aplikácie a programy využívajúce rozšírenú realitu sú dokonale prepracovanými softvérmi a môžeme ich využiť v rôznych oblastiach. Okrem medicíny, lokalizačných služieb, priemyslu, kultúry a zábavy môžeme rozšírenú realitu využiť aj v školstve. Rozšírená realita môže veľkou mierou prispieť k zefektívneniu a zjednodušeniu vyučovacieho procesu. Ďalším nástrojom vzdelávania sa stáva interaktívna tabuľa a veľký potenciál majú aj mobilné aplikácie. Technologické inovácie vo vzdelávaní sú čoraz vyhľadávanejšie a preto sa nimi budeme v článku podrobnejšie zaoberať.

**Kľúčové slová:**

Rozšírená realita. Interaktívna tabuľa. Mobilné aplikácie.

**Abstract:**

Apps and programs using augmented reality are perfectly refined softwares and we can use them in various areas. Except medicine, local services, industry, culture and entertainment, augmented reality can be also used in education. It can largely contribute to streamlining and simplifying the learning process. Another tool of learning is interactive board and mobile apps have also great potential. Technological innovations in learning process are becoming more popular and that is why we are going to pay more attention to them.

**Key words:**

Augmented reality. Interactive board. Mobile applications.

## 1 Rozšírená realita

Rozšírenú realitu môžeme definovať ako reálne prostredie, ktoré je rozšírené pomocou virtuálnych objektov. Je to priame alebo nepriame zobrazenie fyzicky skutočného prostredia, ktorého časti sú v digitálnej forme (napríklad textová a obrazová podoba) obohatenej o dodatočné informácie relevantné k objektu pozorovania človekom.

V roku 1994 Milgram a Kishin vytvorili koncept *virtuálneho kontinua*, ktorý hovorí o kombinácií tried objektov zobrazovaných v jednotlivých situáciách, kde „*reálne prostredie sa nachádza na jednom konci kontinua*“



a virtuálne prostredie je voči nemu v opozícii. Časť naľavo definuje prostredie pozostávajúce iba z reálnych objektov (definované nižšie) a zahŕňa napríklad to, čo je pozorované cez bežné konvenčné video obrazovky z reálnej scény. Ďalší príklad zahŕňa priame pozorovanie rovnamej scény, ale nie prostredníctvom jednotlivých systémov elektronických displejov. Druhý prípad, vpravo, definuje prostredie pozostávajúce iba z virtuálnych objektov, príkladom čoho môže byť bežná počítačová grafická simulácia. Ako je uvedené na obrázku číslo 1, najjednoduchšou cestou ako popísať zmiešanú realitu, je spôsob ako sa prezentuje reálny svet a virtuálne objekty spoločne v jednom zobrazení, ktoré sa nachádza kdekoľvek medzi dvomi extrémami virtuálneho kontinua.<sup>1</sup>



**Obrázok 1.** Virtuálne kontinuum podľa Milgrama a Kaishina

Zdroj: Vlastné spracovanie

V roku 1997 popísal Ronald Azuma rozšírenú realitu a charakterizoval ju tromi znakmi:

- kombinácia reálneho a virtuálneho
- interaktivita v reálnom čase
- naviazanosť na priestor.<sup>2</sup>

Vo všeobecnosti definujú rozšírenú realitu ako takú štyri základné vlastnosti:

- pridaný obsah,
- interaktivita,

- 1 MILGRAM, P. – KISHINO, F.: A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. In: *IEICE Transactions of Information Systems*. [online]. 1994, vol. E77-D, no. 12 [cit.2011-10-20]. Dostupné na: <[http://vered.rose.utoronto.ca/people/paul\\_dir/IEICE94/ieice.html](http://vered.rose.utoronto.ca/people/paul_dir/IEICE94/ieice.html)>.
- 2 AZUMA, R. T.: A survey of augmented reality. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. [online]. 1997, vol. 6, no. 4 [cit. 2011-02-02]. Dostupné na: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.35.5387&rep=rep1&type=pdf>>.ISSN355-385, 1997.

- reálny čas,
- naviazanie na prostredie.

Pod termínom rozšírenie chápeme doplnenie reality o ďalšie informácie. Aplikácie pracujú so snímanou scénou a nevytvárajú novú realitu ako pri virtuálnej realite. Výber informácií, scény a ich využitie závisí od voľby používateľa a jeho zámeru. Celý tento proces prebieha v reálnom čase. Dodatočné informácie získavame bez oneskorenia, priamo v obraze, v snímanej realite. Informácie sú uložené v rozsiahlych databázach, ku ktorým sa môžeme dostať prostredníctvom pripojenia cez internet (online) alebo aj bez prístupu k sieti (offline). Online informácie sú napríklad správy o počasí, k offline môžeme zaradiť rôzne snímky. Typickým príkladom pre využitie rozšírenej reality je napríklad GPS navigácia, ktorá nám dopĺňa reálne prostredie.

V súčasnosti existuje niekoľko programov, aplikácií využívajúcich rozšírenú realitu, ktoré môžu slúžiť ako nástroj vzdelávania. Jedným z takýchto aplikácií je Anatomy 4D (anatómia ľudského tela). Táto aplikácia umožňuje užívateľom po vytlačení snímky sledovať anatómiu ľudského tela v 3D. Stačí ak namierite objektív smartfónu alebo tabletu na vytlačený obraz a aplikácia sa už o všetko postará. S Anatomy 4D môžete skúmať ľudské telo a srdce v rôznych zložitých detailoch, vyberať napríklad medzi zobrazeniami kostí, svalov či dýchacích ciest, prepínať zobrazenie mužského a ženského tela alebo približovať každú časť tela alebo orgán do hĺbky.



**Obrázok 2.** Aplikácia Anatomy 4D využívajúca rozšírenú realitu

*Zdroj: Vlastné spracovanie*

Ďalším príkladom aplikácie vhodnej pre edukačné využitie je ARSights, ktorý umožňuje zobrazovať 3D modely významných stavieb ako

napríklad Socha slobody, Koloseum, Eiffelova veža a podobne pomocou programu Google Earth. Google Earth zobrazuje satelitné snímky, mapy, terén a budovy v 3D. Funguje na rovnakom princípe ako Anatomy 4D. V Google Earth si vyberiete stavbu, vytlačíte si jej značku, ukážete ju na kameru a aplikácia vám zobrazí 3D model.



**Obrázok 3.** Publikácia Solar System Magic Book

*Zdroj: Vlastné spracovanie*

Na princípe rozšírenej reality funguje aj aplikácia s názvom World Lens Translator, ktorý prekladá text v reálnom čase automaticky po namierení objektívu smartfónu na text v cudzom jazyku. Na displeji smartfónu sa ihneď objaví preklad textu ako to môžeme vidieť na obrázku číslo 6. Táto voľne dostupná aplikácia v súčasnosti tlmočí 6 svetových jazykov (taliančina, francúzština, nemčina, ruština, portugalčina, španielčina) do angličtiny a z angličtiny.



**Obrázok 4.** Aplikácia World Lens Translator využívajúca rozšírenú realitu

*Zdroj: <<http://www.azcentral.com/story/money/business/tech/2015/01/14/google-unveils-upgraded-translate-tool/21746217/>>, 2015*

Je množstvo aplikácií a programov podporujúcich rozšírenú realitu. V súčasnosti je len málo z nich dostupných v Slovenskom jazyku. Je len otázkou času, kedy budeme môcť využívať túto inováciu aj u nás. Ďalšou otázkou je, ako s touto technológiou naložíme a či ju implementujeme do vzdelávania.

## 2 Interaktívna tabuľa

Interaktívna tabuľa je súbor zariadení a softvéru pre ovládanie, zobrazenie a spracovanie dát rôzneho obsahu. Z hľadiska využitia je interaktívna tabuľa rozmerná, dotykovo senzitívna plocha, prostredníctvom ktorej vytvárame vzájomnú, aktívnu komunikáciu medzi používateľom a divákom, s cieľom zabezpečiť maximálne možnú mieru názornosti zobrazovacieho obsahu.

Svetový trh ponúka široké spektrum interaktívnych tabúľ. Ich diferenciacia spočíva v použitej technológii a softvérových možnostiach. Jedným z rozdielov je ovládateľnosť, ktorá je zabezpečená pomocou interaktívneho pera, alebo prsta. Niektoré tabule môžu využívať naraz dve osoby, iné iba jedna. Ďalším z rozdielov je softvérové vybavenie. Existujú softvéry s jednoduchším (intuitívnym) ovládaním, pokrývajúce nároky na využívanie tabule a softvéry, ponúkajúce obrovskú škálu možností práce, vhodnejšie pre pokročilejších používateľov.<sup>3</sup>

Jednou z mnohých interaktívnych tabúľ je SmardBoard od výrobcu Smart Technologies. SmardBoard je zväčšená obdoba dotykovej obrazovky spojená s klasickou tabuľou s veľkosťou 55", 65" a 75". Túto interaktívnu tabuľu môžeme používať ako veľkú podložku na kreslenie, premietacie plátno alebo na tabuľu samotnú, tak aby bola práca interaktívnejšia. Disponuje širokým spektrom funkcií s ktorých za zmienku stojí napríklad prepojenie tabule s mobilnými zariadeniami a notebookmi na ktorých sa zdieľa obsah zobrazený na SmarBoarde. Interaktívna tabuľa je citlivá na dotyk, teda ju môžeme používať s ľubovoľným ukazovátkom, perom alebo jednoducho prstom. Obsah zobrazený na SmartBoarde môžeme následne uložiť na disk a zdieľať prostredníctvom internetu. Potenciál tohto technického zariadenia je široký, záleží len na spôsobe jeho využitia.

3 VEREŠOVÁ, J.: Využívanie projekčnej techniky a interaktívnej technológie vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach [online]. 2016, Dostupné na: <[http://www.mpcedu.sk/library/files/j\\_veresova\\_vyuzivanie\\_projekcnej\\_tech\\_a\\_interaktivnej\\_tech\\_vo\\_vychov\\_vzdel\\_zariadeniach.pdf](http://www.mpcedu.sk/library/files/j_veresova_vyuzivanie_projekcnej_tech_a_interaktivnej_tech_vo_vychov_vzdel_zariadeniach.pdf)>



**Obrázok 5.** Interaktívna tabuľa SmartBoard

Zdroj: <<http://smarttech.com/8000series>>

### 3 Mobilné aplikácie

Nástup inteligentných telefónov, tzv. smartfónov úplne zmenil pohľad na využívanie mobilných zariadení. Pre maximálne využitie potenciálu smartfónov, ktoré disponujú výkonom porovnateľným s počítačmi, je potrebné vyvíjať nové a stále dokonalejšie aplikácie. Mobilné aplikácie sú špeciálne programy, ktoré si užívateľ môže stiahnuť z internetu a nainštalovať do mobilného telefónu. Okrem hrania hier, užívatelia využívajú aplikácie, napríklad na nákup produktov, získavanie rôznych informácií alebo na komunikáciu. Potenciál využitia mobilných aplikácií v procese vzdelávania nie je ani zďaleka naplnený. Len veľmi málo škôl na Slovensku využíva tento spôsob výučby, čo je dôsledkom nie len technického vybavenia škôl, ale veľkým mínusom je, že veľa mobilných aplikácií určených pre školy nie je v slovenskom jazyku a taktiež k nim nie sú vypracované metodické postupy, ktoré by boli nápomocné pri ich využívaní učiteľmi a žiakmi.

Výnimkou je centrum EDULAB, ktoré sa snaží o podporu digitalizácie vzdelávania na Slovensku a výrazne prispieva k modernizácii vzdelávania na základných a stredných školách. V roku 2013 vytvoril EDULAB

(unikátne centrum technológií zamerané na efektívne aplikovanie informačných a komunikačných technológií a využívanie digitálneho vzdelávacieho obsahu v procese výučby) projekt s názvom Škola na dotyk. Do tohto projektu sa zapojilo desať škôl zo všetkých regiónov Slovenska, aby si v praxi otestovali vyučovanie s tabletmi a dotykovými displejmi.

Hlavnou úlohou projektu je okrem zapojenia moderných technológií do vyučovania aj zodpovedanie niekoľkých otázok: Ako sa prejavia tieto technológie na motivácii a kreativite žiakov a ako sa zmení spôsob výučby a domácej prípravy? <sup>4</sup>

Prostredníctvom multimediálneho spracovania vzdelávacieho obsahu a ďalších technológií sa zvyšuje kvalita a rýchlosť získavania vedomostí a študent tak prechádza z pasívnej roly poslucháča do pozície aktívneho účastníka vyučovacieho procesu. EDULAB ponúka školám možnosti, ako prostredníctvom moderných informačných a komunikačných technológií vytvárať motivujúce prostredie pre kreatívnu prácu učiteľov a študentov.<sup>5</sup>

V rámci experimentálnej skupiny žiakov (spolu 103 žiakov s priemerným vekom 12,8), ktorá mala možnosť otestovať využívanie tabletov a dotykovej technológie vo vyučovaní boli zistené tieto údaje:

- 40 % používa digitálne technológie od predškolského veku,
- 55 % žiakov začalo s používaním počítača už na prvom stupni základnej školy,
- 74 % z nich má k dispozícii počítač i mobilný telefón s prístupom na internet a
- každý žiak má doma minimálne jedno z uvedených zariadení,
- 100 žiakov by si želalo aj naďalej sa učiť pomocou tabletov a
- 98 žiakov zo 103 by privítalo využívanie tabletov na všetkých predmetoch.

V rámci digitalizácie vyučovacieho procesu chce slovenská vláda v priebehu roka 2015 vybaviť základné školy ďalšími 20 000 tabletmi a 4 000 interaktívnymi tabuľami. EDULAB disponuje mobilnou aplikáciou

---

4 *Projekt Škola na dotyk*. [online]. [2013]. Dostupné na: <<http://www.skolanadotyk.sk/o-projekte.html>>

5 *EDULAB* [online]. [2015]. Dostupné na: <<http://www.edulab.sk/ed-hlavna-stranka.html>>

Škola na dotyk. Tá obsahuje užitočné tipy na aplikácie, ktoré sa dajú využiť vo vyučovacom procese. Škola na dotyk momentálne ponúka viac ako 40 tipov na školské aplikácie, ktoré postupne dopĺňajú. Priamo z prostredia aplikácie je možné prejsť do obchodu Google Play a vybranú aplikáciu si nainštalovať. Škola na dotyk používa operačný systém Android, kvôli hardvérovému vybaveniu projektu, ktorý je od spoločnosti Samsung.



**Obrázok 6.** Mobilná aplikácia Škola na dotyk  
Zdroj: Vlastné spracovanie

Nové technológie ktoré sme predstavili môžu prispieť veľkou mierou k zefektívneniu a zjednodušeniu vyučovacieho procesu. Tieto technologické inovácie sa môžu využívať na všetkých stupňoch vyučovacieho procesu. Od predškolských zariadení, kde deťom môžeme ukázať „ako veci fungujú“ cez základnú školu a interaktívne chemické a fyzikálne pokusy až po vysokoškolské predmety, kde sa dajú aplikovať v rôznych vysoko špecializovaných odboroch. Interakcia a názornosť sú hlavnými prednosťami, ktoré môžu zatriktívniť a zefektívniť prijímanie nových informácií.

#### **Podakovanie:**

*Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0754-12.*

**Použitá literatúra a zdroje:**

AZUMA, R. T.: A survey of augmented reality. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. [online]. 1997, vol. 6, no. 4 [2011-02-02]. Dostupné na: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.35.5387&rep=rep1&type=pdf>>. ISSN 355-385, 1997.

EDULAB [online]. [2015]. Dostupné na: <<http://www.edulab.sk/ed-hlavna-stranka.html>>

MILGRAM, P. – KISHINO, F.: A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. In: *IEICE Transactions of Information Systems*. [online]. 1994, vol. E77-D, no. 12 [cit.2011-10-20]. Dostupné na: <[http://vered.rose.utoronto.ca/people/paul\\_dir/IEICE94/ieice.html](http://vered.rose.utoronto.ca/people/paul_dir/IEICE94/ieice.html)>.

PROJEKT ŠKOLA NA DOTYK. [online]. [2013]. Dostupné na: <<http://www.skolanadotyk.sk/o-projekte.html>>

VEREŠOVÁ, J.: Využívanie projekčnej techniky a interaktívnej technológie vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach [online]. [2016], Dostupné na: <[http://www.mpcedu.sk/library/files/j\\_veresova\\_vyuzivanie\\_projekcnej\\_tech\\_a\\_interaktivnej\\_tech\\_vo\\_vychov\\_vzdel\\_zariadeniach.pdf](http://www.mpcedu.sk/library/files/j_veresova_vyuzivanie_projekcnej_tech_a_interaktivnej_tech_vo_vychov_vzdel_zariadeniach.pdf)>.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Martin Graca  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
[martin.graca@gmail.com](mailto:martin.graca@gmail.com)



## GRAMOTNOSTI 21. STOROČIA

### 21ST CENTURY LITERACIES

*Monika Hossová*

**Abstrakt:**

Príspevok sa venuje problematike mediálnej, informačnej a digitálnej gramotnosti. Zameriavame sa na vymedzenie jednotlivých pojmov podľa viacerých prístupov, no predovšetkým hľadáme prienik medzi uvedenými druhmi gramotností, ktoré by v súčasnej informačnej spoločnosti mali tvoriť istý súbor gramotností jedinca v 21.storočí. Cieľom príspevku je vytvorenie modelu prieniku gramotností 21.storočia a vymedzenie chápania týchto gramotností vo vzájomných súvislostiach.

**Kľúčové slová:**

Mediálna gramotnosť. Informačná gramotnosť. Digitálna gramotnosť. Gramotnosti 21. storočia.

**Abstract:**

The contribution is dedicated to media literacy, information literacy and digital literacy. We focus on the definition of terms from different approaches. Above all, we are looking for the intersection between these literacies, which we consider as a package of literacies needed in 21st century. The aim of this contribution is to create a model of 21st Century Literacies and to understand mutual relations among media, information and digital literacies.

**Key words:**

Media Literacy. Information Literacy. Digital Literacy. 21st Century Literacies.

## Úvod

Pojem gramotnosť nadobúda v 21. storočí nový rozmer. Pod základným pojmom gramotnosť rozumieme schopnosť jedinca čítať, písať či počítať. S rozvojom nových komunikačných technológií však prichádza aj nové chápanie gramotnosti, spolu s požiadavkou rozširovať schopnosti občanov o porozumenie a ovládanie komunikácie prostredníctvom týchto technológií. V posledných rokoch sa tak kladie čoraz väčší dôraz na rozvoj špecifických druhov gramotností, ktoré sú odrazom súčasnej informačnej spoločnosti a vyplývajú z jej potrieb a požiadaviek. Do skupiny týchto

gramotností zaradujeme v rámci nášho skúmania mediálnu, informačnú a digitálnu gramotnosť. Potreba vychovávať mediálne, informačne a digitálne gramotných občanov vyplýva zo súčasného stavu spoločnosti, ktorá je považovaná za informačnú a súvisí s nástupom elektronických médií a internetu. Ernest Boyer (bývalý prezident Carnegie Foundation for Advancement of Teaching) túto situáciu komentoval slovami: „*Už viac nestačí vedieť len jednoducho čítať a písať. Študenti musia byť gramotní aj v porozumení vizuálnych obrazov. Naše deti sa musia naučiť ako rozpoznať stereotypy, izolovať spoločenské klišé, odlíšiť fakty od propagandy, analýzu od „podpichovania“ a dôležité správy od krycích – menej dôležitých.*“<sup>1</sup>

Každá epocha vývoja ľudskej komunikácie sa vyznačuje používaním istého média. V počiatkoch to bola reč, neskôr písmo. S nástupom tlače ako masového médiá sa začala epocha masovosti, vzniklo masové publikum, šírenie informácií bolo jednoduchšie a malo väčší dosah. Po epoche masovosti, nastúpil na miesto popredného média internet a informačné a komunikačné technológie. Lohisse túto éru nazýva epochou netvarovosti. Gálik spoločnosť, do ktorej vstúpili a popredné miesto zaujali informačné technológie a internet, nazýva informačnou epochou.<sup>2</sup> Ak je súčasťou všeobecnej vzdelanosti, schopnosť jedinca *čítať, písať* či *počítať*, ktoré sa vyvinuli spolu so spoločnosťou a nástupom masových médií (predovšetkým tlače) a jej požiadavkami na jej plnohodnotného člena, potom súčasťou dnešnej všeobecnej vzdelanosti (v informačnej spoločnosti) musí nutne byť *mediálna gramotnosť*. Plnohodnotným členom spoločnosti dnes by tak mal byť jedinec, ktorý disponuje aj schopnosťami, zručnosťami a vedomosťami týkajúcimi sa médií, ktoré z neho robia *mediálne gramotného jedinca*.

Mediálnu gramotnosť však musíme posudzovať v súvislostiach. V rámci nášho skúmania posudzujeme mediálnu gramotnosť ako súčasť súboru gramotností 21. storočia, v ktorom sa stretávajú mediálna, informačná a digitálna gramotnosť. Definície uvedených druhov gramotností sa zhodujú v pojmoch, s ktorými operujú – informácie, médiá, komunikačné technológie, nástroje, mediálne obsahy a i. Z tohto dôvodu je nutné uviesť si existujúce vzťahy a súvislosti medzi posudzovanými gramotnosťami, pre ktorých efektívny rozvoj je dôležité, aby sme si uvedomili ich vzájomnú prepojenosť a potrebu ich vzájomnej súdržnosti v rámci prípravy plánov či stratégií, ktorých cieľom bude formovanie

1 TRILLING, B., FADEL, CH.: *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco : Jossey- Bass, 2009, s. 61.

2 GÁLIK, S.: *Úvod do filozofie médií*. Trnava : FMK UCM, 2011, s. 45.

aktívneho, mediálne, informačne a digitálne gramotného obyvateľstva 21. storočia.

## 1 Mediálna gramotnosť

Potreba zvyšovania mediálnej gramotnosti obyvateľstva sa dostáva do popredia spolu s vývojom spoločnosti a, predovšetkým, s vývojom médií. Pojmom médium označujeme tlač, rozhlas, televíziu, internet a ostatné prostriedky, ktoré slúžia na odovzdávanie informácií a ich zdieľanie. Jiráková a Köpplová spomínajú latinský pôvod slova médium, čo znamená prostriedok alebo sprostredkujúci činiteľ. Keď hovoríme o médiu ako o komunikačnom nástroji, považujeme ho za sprostredkovateľa komunikácie. Táto komunikácia je celospoločenská, podmienená existenciou masových médií ako jej sprostredkovateľov a nazývame ju mediálnou komunikáciou.<sup>3</sup> Mediálna gramotnosť potom nachádza svoje miesto práve v procese mediálnej komunikácie a v prostredí médií. Vyjadruje požiadavky na členov spoločnosti rozumieť médiám, poznať ich históriu, funkcie či pozadie samotnej mediálnej produkcie, ale aj vedieť si vybrať z množstva dostupných obsahov a tieto obsahy chápať a vedieť dešifrovať.

David Buckingham označuje mediálnu gramotnosť ako poznatky, zručnosti a kompetencie potrebné pre používanie a interpretáciu médií.<sup>4</sup> Zároveň však zdôrazňuje, že mediálna gramotnosť je istým druhom „kritickéj“ gramotnosti, pretože jej súčasťou je aj analyzovanie, kritický prístup a posudzovanie mediálnych obsahov. Mediálna gramotnosť tak nepredstavuje iba kompetencie používať a interpretovať médiá a ich obsahy, ale aj hlbší analytický prístup k nim.<sup>5</sup> Podobne dôležitosť analytického a kritického prístupu k mediálnym obsahom zdôrazňujú aj ostatní autori. Podľa autorov publikácie UNESCO – *Media and Information Literacy – Curriculum for Teachers*, zahŕňa mediálna gramotnosť aj kritické nazeranie na mediálne obsahy, porozumenie funkciám médií, ich postaveniu v demokratickej spoločnosti, a tiež podmienkam ich vzniku, existencie a fungovania.<sup>6</sup> W. James Potter v publikácii *The Theory of Media*

3 JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B.: *Médiá a spoločnosť : stručný úvod do studia médií*. Praha : Portál, 2003, s. 16.

4 BUCKINGHAM, D.: *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge : Polity Press, 2003, s. 36.

5 Tamtiež, 38.

6 GRIZZLE, A., WILSON, C.: *Media and Information Literacy – Curriculum for Teachers*. Paríž : UNESCO, 2011, s. 18.

*Literacy* skúma pojem mediálna gramotnosť podľa dostupných definícií. Mediálnu gramotnosť definuje ako súbor perspektív, cez ktoré nazeráme na médiá a interpretujeme ich posolstvá. Tieto perspektívy si tvoríme na základe našich poznatkov o médiách, ich štruktúre, financovaní či vplyvoch. Čím silnejšie sú naše poznatky v tejto oblasti a čím viac ich vieme „používať“, tým je, podľa Pottera, naša mediálna gramotnosť na vyššej úrovni.<sup>7</sup>

Uvádza napríklad chápanie mediálnej gramotnosti podľa Action Coalition for Media Education, podľa ktorej je mediálna gramotnosť podporovanie kritického myslenia ako aj slobody myslenia, skúmanie mediálneho priemyslu a inšpirovanie občanov k aktívnej participácii v spoločenskom živote.<sup>8</sup> Centrum pre mediálnu gramotnosť (Center for Media Literacy) definuje mediálnu gramotnosť ako „*Rámec pre prístup, analyzovanie, posudzovanie a tvorbu medií. Rozvoj kritického myslenia a tvorivých schopností potrebných pre plnohodnotný život v mediálnej kultúre 21. storočia.*“<sup>9</sup> National Communication Association definuje mediálne gramotného človeka ako osobu, ktorá rozumie ako slová, obrazy a zvuky ovplyvňujú vytváranie významov a ich zdieľanie v súčasnej spoločnosti. Rovnako vie posúdiť hodnotu a význam užívania médií a ich obsahov.<sup>10</sup> Ďalšie dôležité pohľady na problematiku mediálnej gramotnosti uvádza Potter podľa Hobbsa, ktorý mediálnu gramotnosť definuje ako schopnosť pristupovať, analyzovať, posudzovať a komunikovať posolstvá v rôznych formách.<sup>11</sup> Silverblatt a Eliceiri vo svojom chápaní mediálnej gramotnosti kladú dôraz na kritické myslenie, ktoré umožňuje publiku dešifrovať informácie prijaté masovými médiami a posilňuje samostatné, nezávislé vynášanie súdov o mediálnych obsahoch.<sup>12</sup>

Autori Bernie Trilling a Charles Fadel (21st Century Skills: learning for life in our times) charakterizujú mediálnu gramotnosť podľa iniciatívy Partnership for 21st Century Skills. Mediálna gramotnosť je vysvetlená prostredníctvom schopností a zručností, ktoré by mal mať mediálne gramotný jedinec, a to: (a) schopnosť analyzovať médiá (ako a prečo sú mediálne obsahy konštruované a za akým účelom; porozumenie

7 POTTER, W. J.: *Theory of media literacy: a cognitive approach*. California : Sage Publications, Inc., 2004, s. 58-59.

8 Tamtiež, s. 24

9 Tamtiež, 24,

10 Tamtiež, 25.

11 Tamtiež, 27.

12 Tamtiež, 27.

mediálnym obsahom a ich schopnosti ovplyvňovať presvedčenie a správanie; porozumenie etickým a politickým aspektom prístupu a používaniu médií) a (b) schopnosť vytvárať mediálne obsahy (porozumieť a využívať vhodné nástroje pre tvorbu mediálnych obsahov; porozumieť a efektívne využívať vhodné výrazové prostriedky v diverzifikovanom, multikulturálnom prostredí).<sup>13</sup>

Dana Petranová definuje mediálnu gramotnosť ako schopnosť pristupovať a analyzovať obrazové, zvukové, zvukovo-obrazové a textové informácie, ktoré sú súčasťou nášho každodenného života.<sup>14</sup> Norbert Vrabec v publikácii *Mediálna výchova: teoretické východiská a trendy* poukazuje na stupňovitosť mediálnej gramotnosti. Pod týmto pojmom rozumie odstupňovanie úrovni mediálnej gramotnosti, pričom ako prvý stupienok označuje schopnosť človeka ovládať a vnímať čas strávený užívaním médií. Druhým stupňom je kritické nazeranie na prijímaný mediálny obsah. Tento stupeň ústi do najvyššieho stupňa mediálnej gramotnosti, a to je schopnosť analyzovať mediálne obsahy, rozumieť podmienkam a príčinám ich vzniku, analyzovať mediálne stereotypy a nakoniec mediálne obsahy aj samostatne tvoriť.<sup>15</sup> V publikácii *Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*, Norbert Vrabec definuje mediálnu gramotnosť ako „rozšírenú informačnú a komunikačnú zručnosť, ktorá zároveň spôsobuje zmenu charakteru informácií v spoločnosti. Nadobudnutie zručností s ňou spojených posilňuje v ľuďoch kritické myslenie, ale zároveň podporuje kreatívne schopnosti, v prostredí stále sa rozširujúceho množstva mediálnych posolstiev používajúcich obraz, slovo a zvuk. Práve z tohto dôvodu možno mediálnu gramotnosť zaradiť medzi najzákladnejšie životné zručnosti pre 21. storočie.“<sup>16</sup>

Za najvyšší stupeň mediálnej gramotnosti považujeme *mediálne kompetencie*. Tie by podľa teoretikov v oblasti mediálnej gramotnosti mali predstavovať dosiahnuté poznatky, no predovšetkým schopnosti

---

13 TRILLING, B., FADEL, CH.: *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco : Jossey- Bass, 2009, s. 69.

14 PETRANOVÁ, D.: Mediálna výchova. In MAGÁL, S., MATÚŠ, J., PETRANOVÁ, D. (eds.): *Lexikón masmediálnych štúdií*. Trnava : FMK UCM, 2011, s. 402.

15 VRABEC, N.: *Mediálna výchova: teoretické východiská a trendy*. Trnava : FMK UCM, 2013, s. 48.

16 VRABEC, N.: *Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava : Iuventa, 2008, s. 5. [online]. [2015-12-20]. Dostupné na: <[http://www.iuventa.sk/files/documents/7\\_vyskummladeze/publikacie/media\\_mlade.pdf](http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/media_mlade.pdf)>.

a zručnosti nadobudnuté v procese učenia sa o médiách a ich obsahoch. Čoraz väčší dôraz sa v poslednom čase kladie na zaradenie mediálnych kompetencií do kontextu kľúčových kompetencií. Referenčný rámec kľúčových kompetencií prijal Európsky parlament a Rada Európskej únie v roku 2006 ako výsledok rokovaní, z ktorého vyplynula potreba definovania nových základných zručností, ktoré majú byť zabezpečené prostredníctvom celoživotného vzdelávania. Stanovené kľúčové kompetencie sú:

- a. komunikácia v materinskom jazyku,
- b. komunikácia v cudzích jazykoch,
- c. kompetencie v oblasti matematiky, vedy a techniky,
- d. digitálna kompetencia,
- e. schopnosť naučiť sa učiť,
- f. spoločenské a občianske kompetencie,
- g. iniciatívnosť a podnikavosť,
- h. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.<sup>17</sup>

Zaradenie mediálnej gramotnosti, a tým pádom aj mediálnych kompetencií do kontextu uvedených kompetencií je vnímané ako samozrejmosť, vzhľadom na obsah jednotlivých kľúčových kompetencií. V prípade kompetencie *komunikácia v materinskom jazyku*, sa podľa stanoveného referenčného rámca jedná o „*schopnosť vyjadrovať a tlmočiť koncepty, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie) a z jazykového hľadiska interaktívne reagovať primeraným a kreatívnym spôsobom v rôznych spoločenských a kultúrnych súvislostiach; vo vzdelávaní a odbornej príprave, v práci, doma a vo voľnom čase.*“<sup>18</sup> V takejto definícii možno jasne nájsť potrebu mediálnej gramotnosti u jedinca, ktorý disponuje takouto kľúčovou kompetenciou. V prípade tlmočenia myšlienok rôznou formou môže ísť o prezentáciu prostredníctvom médií. Okrem toho táto kompetencia zasahuje aj zhromažďovanie a spracovávanie informácií či rozlišovanie rôznych textov, v čom opäť možno nájsť požiadavku na mediálnu gramotnosť. Podobne to je aj pri kľúčovej *digitálnej kompetencii*, ktorá v sebe „*zahŕňa*

17 *Legislatívne uznesenie Európskeho parlamentu o návrhu odporúčania Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových zručnostiach pre celoživotné vzdelávanie (KOM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD))*. [online]. [2015-11-27]. Dostupné na: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//SK#BKMD-11>>

18 Tamtiež

*sebaisté a kritické používanie technológie informačnej spoločnosti (TIS) na pracovné účely, vo voľnom čase a na komunikáciu. Je založená na základných zručnostiach v IKT: používanie počítača na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.*<sup>19</sup> Okrem mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií, tu vzniká aj požiadavka na informačnú a digitálnu gramotnosť. Podobne je tomu tak aj v prípade *spoločenských a občianskych kompetencií*, v ktorých ide o „*všetky formy správania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť na spoločenskom a pracovnom živote [...]. Občianska kompetencia umožní jednotlivcom zúčastňovať sa v plnej miere na občianskom živote založenom na znalosti spoločenských a politických konceptov a štruktúr a prijatí záväzku aktívnej a demokratickej účasti.*“<sup>20</sup> Podobne ako táto kľúčová kompetencia, umožnenie jednotlivcom zúčastňovať sa na občianskom a spoločenskom živote, ako aj poznanie spoločenskej situácie, tak aj chápanie mediálnej gramotnosti v európskych dokumentoch označuje aktívnu participáciu občanov za znak mediálnej gramotnosti. Tieto príklady tak naznačujú prienik kľúčových kompetencií s mediálnymi kompetenciami a podporujú názory, ktoré považujú mediálne kompetencie za nevyhnutné schopnosti a zručnosti každého občana spoločnosti 21. storočia.

Ako sme už uviedli vyššie, David Buckingham charakterizuje pojem mediálna gramotnosť prostredníctvom pojmu kompetencie, a to ako poznatky, schopnosti a kompetencie potrebné pre používanie a interpretovanie médií, ako aj ich využívanie v bežnom, občianskom a spoločenskom živote. V takomto prípade môžeme hovoriť o mediálnych kompetenciách. Podľa Thieleho je ich súčasťou aj schopnosť recipienta používať médiá s vedomou motiváciou; vnímať, hodnotiť a porozumieť obsahu aj forme výpovede; odhadnúť spoločenský význam a tiež vedieť produktívne využívať médiá pre vlastné záujmy. Problematika mediálnych kompetencií je zakotvená aj v medzinárodne platných dokumentoch. Odporúčanie 1466 (2000): Mediálna výchova, ktoré vydala Rada Európy a Parlamentné zhromaždenie, chápe mediálne kompetencie ako „*kritický*

19 Tamtiež

20 *Legislatívne uznesenie Európskeho parlamentu o návrhu odporúčania Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových zručnostiach pre celoživotné vzdelávanie (KOM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD))*. [online]. [2015-11-27]. Dostupné na: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//SK#BKMD-11>>

*a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné súdy na základe dostupných informácií.<sup>21</sup>*

Odlíšny pohľad na termín kompetencie má W. James Potter, ktorý hovorí o kompetenciách v súvislosti so zručnosťami. Nedefinuje priamo mediálne kompetencie, venuje sa však rozdielu medzi kompetenciami a zručnosťami. Kompetencie považuje za schopnosti, ktoré jedinec nadobúda nato, aby mu pomohli prístupovať k médiám a informáciám z ich posolstiev.<sup>22</sup> Potter tvrdí, že kompetencie nadobúda jedinec v skoršom období života a následne ich už automaticky používa. Zatiaľ čo kompetencie sú v jeho chápaní dichotomické, tzn. jedinec nimi buď disponuje alebo nie a neexistuje nijaký medzistupeň, o zručnostiach hovorí ako o nástrojoch jedinca, ktoré si vybudoval precvičovaním a praxou, sú variabilné a možno ich zlepšovať. Vo svojej teórii Potter upozorňuje na to, že disponovanie takýmito kompetenciami nerobí z človeka mediálne gramotného jedinca. Na druhej strane však uznáva, že bez kompetencií by takýto jedinec nemohol byť vôbec mediálne gramotný, pretože by nemal prístup k médiám a ich obsahom. V tomto prípade treba poznamenať, že Potterove chápanie problematiky neoperuje s pojmom mediálne kompetencie, ale len s pojmom kompetencie. V súvislostiach s predchádzajúcimi uvedenými definíciami môžeme povedať, že Potter vníma kompetencie ako zložku mediálnej gramotnosti a nevyhnutnosť pre mediálne gramotného človeka. Definícia Odporúčania 1466, naopak, chápe mediálne kompetencie ako výsledok či cieľ rozvoja mediálnej gramotnosti. Z toho vyplýva, že mediálne kompetencie sú výsledkom zvyšovania mediálnej gramotnosti a možno ich vysvetliť ako schopnosti a zručnosti, ktorými disponuje mediálne gramotný jedinec a ktoré nadobudol v procese zvyšovania svojej mediálnej gramotnosti. Zvyšovanie mediálnej gramotnosti je následne hlavným cieľom mediálnej výchovy, a preto môžeme skonštatovať, že mediálne kompetencie sú najvyšším stupňom – výsledkom – mediálnej gramotnosti a jedinec ich nadobúda v procese mediálnej výchovy.

21 *Odporúčanie 1466 (2000) [1]: Mediálna výchova.* [online]. [2016-01-10].

Dostupné na: < [www.culture.gov.sk/extdoc/2636](http://www.culture.gov.sk/extdoc/2636) >

22 POTTER, W. J.: *Theory of media literacy: a cognitive approach.* California : Sage Publications, Inc., 2004, s. 54-55.



## 2 Informačná gramotnosť

Josef Musil upozorňuje na dôležitosť rozlišovania medzi informáciami a vzdelaním. Zatiaľ čo informácie sú len prostriedkom informovanosti a „predstupeň“ vedomostí, vzdelanie vysvetľuje ako systém informácií a proces utriedovania informácií, ktorý vedie k vzdelanosti.<sup>23</sup> Informácie v súčasnosti zohrávajú dôležitú úlohu v spoločnosti, o ktorej hovoríme, že je informačná. V úvode kapitoly sme spomínali prístup Slavomíra Gálika, ktorý túto epochu nazýva informačnou a charakterizuje ju prítomnosťou a popredným postavením média internetu a informačných a komunikačných technológií v spoločnosti. Ak hovoríme o poprednom postavení internetu a informačných a komunikačných technológií (IKT), musíme zhodnotiť aj požiadavky na členov takejto informačnej spoločnosti vo vzťahu k ich schopnostiam pristupovať k informáciám a spracovávať ich. V tomto prípade hovoríme o informačnej gramotnosti.

Informačnú gramotnosť spolu s mediálnou a digitálnou gramotnosťou považujeme za fenomény, na ktoré je potrebné nazerať komplexne a v súvislostiach. Už v definícii informačnej epochy operujeme s pojmami internet a IKT. Internet predstavuje médium súčasnej spoločnosti, a preto môžeme povedať, že pre jeho plnohodnotné a uvedoméle využívanie je potrebné dosiahnuť istú úroveň mediálnej gramotnosti. Na druhej strane potom IKT ako technológie, ktoré nám umožňujú aj prístup k internetu, sú prostriedky, ktoré nám umožňujú pristupovať k informáciám a pracovať s nimi. V tomto prípade tak vzniká potreba informačnej gramotnosti u jedinca.

Pojem informačná gramotnosť sa v literatúre objavil v roku 1974, kedy ho prvýkrát použil Paul Zurkowski a charakterizoval tak informačnú gramotnosť ako pripravenosť jedinca používať informačné zdroje pri práci a využívanie širokej škály techník a informačných nástrojov. Takisto zahŕňa aj schopnosť vyhodnotiť potrebu doplnenia a získania nových informácií, extrakciu potrebných faktov z množstva dostupných informácií a ich ďalšiu prezentáciu v rôznych formátoch. Autorka Ana Maria Ramalho Correia v publikácii *Information Literacy for an Active and Effective Citizenship* (Informačná gramotnosť pre aktívne a efektívne občianstvo, preklad autorky) charakterizuje informačnú gramotnosť ako schopnosť pristupovať k informáciám, vyhodnocovať a používať ich, a to vždy z viacerých a rôznych zdrojov. Autorka v tejto publikácii

23 MUSIL, J.: *Komunikace v informační společnosti*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 134.

taktiež uvádza, že podľa Siedmich pilierov informačnej gramotnosti (Seven Pillars of Information Literacy) rozlišujeme dve oblasti tejto gramotnosti, a to: 1. vedieť ako vyhľadať informáciu a dostať sa k nej a 2. vedieť porozumieť získanej informácii a použiť ju. Bernie Trilling a Charles Fadel vo svojej publikácii *21st Century Skills: learning for life in our times*, definujú informačnú gramotnosť (podľa *Partnership for 21st Century Skills*) ako nevyhnutnosť a zdôrazňujú, že v 21. storočí bude jej potreba, ako aj potreba vedieť pristupovať k informáciám, kompetentne a kriticky ich posudzovať a tiež kreatívne ich využívať, neustále narastať.<sup>24</sup>

Chápanie tohto pojmu je u viacerých autorov prakticky zhodné. Pre účely tejto práce považujeme informačnú gramotnosť za schopnosť človeka uvedomiť si potrebu doplnenia informácií a svojich poznatkov a ich vyhľadávanie. Tento druh gramotnosti zahŕňa aj overenie získaných informácií, ich zapracovanie do poznatkového systému jedinca a prípadné ďalšie použitie.

### 3 Digitálna gramotnosť

V nadväznosti na informačnú gramotnosť je potrebné venovať sa pojmu digitálna gramotnosť. Na prvý pohľad medzi týmito pojmi badáme rozdielne, avšak aj spoločné znaky. Digitálna gramotnosť taktiež operuje s informáciami, avšak do procesu ich získavania, hodnotenia a používania zapája aj informačné a komunikačné technológie.

Podľa publikácie *Media and Information Literacy – Curriculum for Teachers* tento pojem predstavuje schopnosť jedinca používať digitálne technológie a ich komunikačné nástroje a siete za účelom hľadania, vyhodnocovania, spracovania a vytvárania informácií. Takisto odkazuje na schopnosť porozumieť médiám, interpretovať ich, reprodukovat' informácie, ktoré poskytujú a následne aplikovať získané poznatky.<sup>25</sup> Taktiež portál euractiv.sk prezentuje digitálnu gramotnosť ako „schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov, ktoré sú prezentované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.“<sup>26</sup> Z týchto definícií jasne vyplýva

24 TRILLING, B., FADEL, CH.: *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco : Jossey- Bass, 2009, s. 67.

25 GRIZZLE, A., WILSON, C.: *Media and Information Literacy – Curriculum for Teachers*. Paríž : UNESCO, 2011, s. 183.

26 *Digitálna gramotnosť*. [online]. [2015-11-21]. Dostupné na internete:

prepojenosť mediálnej gramotnosti s gramotnosťou informačnou a digitálnou.

Podľa uvedených definícií možno digitálnu gramotnosť označiť za súčasť informačnej gramotnosti, avšak s nutným použitím informačných a komunikačných technológií. Tento názor podporuje aj vyjadrenie Stanislava Javorského, ktorý označuje digitálnu gramotnosť ako parciálny prvok informačnej gramotnosti, ktorý podporuje jej rozvoj.<sup>27</sup> V literatúre sa často stretáme s názorom, že informačná a digitálna gramotnosť sú synonymické pojmy. V publikácii *21st Century Skill: learning for life in our times* zaznamenávame zmenu v chápaní tejto problematiky. Zatiaľ čo niektorí autori považujú informačnú a digitálnu gramotnosť za synonymické pojmy alebo svoje súčasti, Trilling a Fadel stavajú digitálnu gramotnosť na vrchol. Mediálna, informačná a IKT gramotnosť, s ktorými operujú, sú potom súčasťou schopností a zručností digitálnej gramotnosti.

Pre účely tohto príspevku rozumieme digitálnou gramotnosťou schopnosť jedinca využívať digitálne technológie, IKT a iné informačné nástroje pre účely hľadania, získavania a používania informácií. Z takéhoto chápania vyplýva spätosť a neoddeliteľnosť týchto druhov gramotností, ktorú považujeme za výsledok súčasnej informačnej spoločnosti a existencie nových médií a digitálnych technológií.

#### 4 Gramotnosť 21. storočia

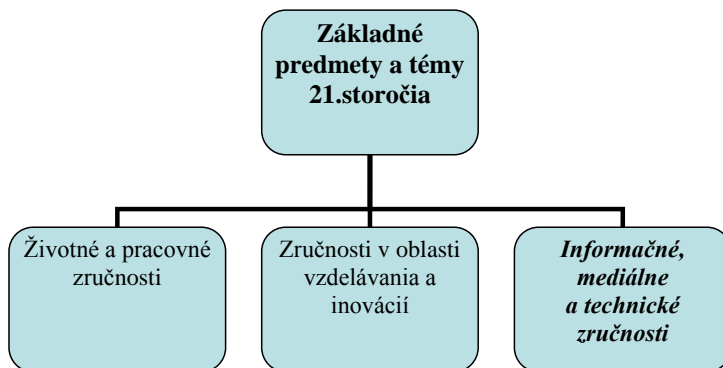
V našej práci bližšie pracujeme so súborom gramotností jedinca v 21. storočí, ktorý sa skladá z mediálnej, informačnej a digitálnej gramotnosti a je nevyhnutnou výbavou gramotného človeka v 21. storočí. Toto chápanie problematiky podporuje aj spomínaná publikácia *21st Century Skills: learning for life in our times*. Autori tejto publikácie, Bernie Trilling a Charles Fadel, vychádzajú z iniciatívy *Partnership for 21st Century Skills*. Rozdiel v našom ponímaní však nastáva v tom, že spomínaní autori zaraďujú informačnú, mediálnu a IKT gramotnosť hierarchicky pod *digitálnu gramotnosť*. V ich ponímaní sú mediálna, informačná a IKT

---

<[http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam\\_liniek/digitalna-gramotnost](http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam_liniek/digitalna-gramotnost)>.

27 JAVORSKÝ, S.: *Štruktúra informačnej gramotnosti*. [online]. [2015-11-21]. Dostupné na internete: <[http://cec.truni.sk/javorsky/informacna-gramotnost/truktra\\_informanej\\_gramotnosti.html](http://cec.truni.sk/javorsky/informacna-gramotnost/truktra_informanej_gramotnosti.html)>.

gramotnosť súborom schopností a zručností digitálnej gramotnosti. Digitálna gramotnosť potom tvorí samostatnú zložku v akejsi „dúhe schopností a zručností 21.storočia“ (Obr. 1).



**Obr. 1:** „Dúha schopností a zručností“; spracované podľa TRILLING, B., FADEL, CH.: *21st century skills: learning for life in our times*, s. 65

Operujeme s podobnými pojmami a, taktiež, hovoríme o súbore gramotností, ktorý je nevyhnutnosťou pre gramotného jedinca 21. storočia a spája mediálnu, informačnú a digitálnu gramotnosť (Obr. 2). Práve hierarchické usporiadanie gramotností podľa Trillinga a Fadela (vychádzajúc z *Partnership for 21st Century Skills*) sa stalo východiskom pre naše porozumenie problematiky a zdefinovanie súboru gramotností.

Súbor gramotností jedinca 21.storočia združuje mediálnu, informačnú a digitálnu gramotnosť. Každá z týchto gramotností zahŕňa konkrétne schopnosti a zručnosti – kompetencie, ktoré ju vymedzujú. Súvislosti medzi vybranými druhmi gramotností však nachádzame v prieniku kompetencií vybraných gramotností.

Mediálna gramotnosť pre účely nášho skúmania predstavuje schopnosti porozumenia, analýzy a tvorby mediálnych obsahov. O mediálnej gramotnosti teda hovoríme vtedy, ak nasledovné procesy súvisia s používaním médií a ich obsahov. Mediálne gramotný disponuje *technickou zručnosťou* (používanie dostupných druhov médií); *informačnou zručnosťou*, ktorú chápeme ako schopnosť získavať informácie z médií a ich obsahov; a *komunikačnou zručnosťou*, ktorá súvisí so spracovávaním a používaním získaných informácií, ale aj s tvorbou

vlastných mediálnych obsahov. Medzistupňom medzi informačnou a komunikačnou zručnosťou je *schopnosť kritického prístupu a analýzy obsahov*, ktorá ústi do formovania názorov a postojov, ako aj utvárania hodnotového systému jedinca.

Informačnú gramotnosť definujeme ako schopnosti a zručnosti súvisiace so získavaním informácií z rôznych zdrojov. Týmto zdrojmi nemusia byť len médiá (v zmysle masových médií), môže ísť napr. o informácie získané počas osobného rozhovoru, prednášky a pod. Podstatou problematiky informačnej gramotnosti sú pre účely našej práce nasledovné schopnosti a zručnosti: *schopnosť vyhodnotiť potrebu novej informácie, schopnosť zvoliť zdroj a vyhľadať informáciu, schopnosť analyzovať informáciu a komunikačná zručnosť* (použitie informácie zapracovanej do systému poznatkov jedinca).

Digitálna gramotnosť v našom ponímaní úzko súvisí s informačnou gramotnosťou, považujeme ju však za viac technicky zameranú a súvisí s využívaním IKT. Digitálne gramotný jedinec disponuje nasledovnými schopnosťami a zručnosťami: *technické zručnosti súvisiace s používaním IKT, schopnosť zvoliť vhodné IKT pre vyhľadávanie informácií, schopnosť spracovať získané informácie pomocou IKT a komunikačná zručnosť* (použitie a zdieľanie informácií prostredníctvom IKT).

Pre účely našej práce operujeme s uvedenými definíciami pojmov a k zvoleným gramotnostiam pristupujeme ako k súboru vymedzených schopností a zručností. Z toho vyplýva, že gramotnosti sa v určitých kompetenciách zhodujú, v iných sa odlišujú. Z toho hierarchicky vymedzujeme ich usporiadanie v súbore gramotností jedinca 21.storočia. Za východiskovú považujeme informačnú gramotnosť, ktorá bližšie nešpecifikuje z akého zdroja (médiu, osobný kontakt a pod.) jedinec získava potrebné informácie, a zaoberá sa základnou potrebou – získanie, vyhodnotenie a použitie informácie. Digitálna gramotnosť potom istým spôsobom špecifikuje informačnú a schopnosti a zručnosti informačne gramotného jedinca rozširuje o technické zručnosti súvisiace s IKT, ktoré zahŕňa do procesov hľadania, spracovania a komunikovania informácií. Mediálna gramotnosť uzatvára súbor gramotností jedinca 21.storočia, zameriava sa na médiá a ich obsahy. Okrem spoločnej informačnej a komunikačnej zručnosti, zahŕňa aj rozširujúce schopnosti kritickej analýzy mediálnych komunikátov a utvárania si názorov a postojov vo vzťahu k týmto komunikátom, ktoré ovplyvňujú aj hodnotový systém jedinca. Grafické znázornenie prieniku mediálnej, informačnej

a digitálnej gramotnosti v rámci modelu *súboru gramotností jedinca 21. storočia*, vyjadrujeme v grafe nižšie (Graf1).



**Graf 1: Súbor gramotností jedinca 21. storočia**

Zdroj: vlastné spracovanie

## Záver

Cieľom predkladaného textu bolo vymedzenie termínov predmetnej problematiky z rôznych pohľadov. Príspevok sa zameria predovšetkým na mediálnu, informačnú a digitálnu gramotnosť, medzi ktorými hľadal prienik i rozdiely. K problematike mediálnej, informačnej a digitálnej gramotnosti pristupujeme v súvislostiach a posudzujeme ich ako súčasť akéhosi súboru gramotností, ktorými by mal disponovať gramotný jedinec v 21.storočí. Na základe uvedených definícií a prístupov sme vymedzili chápanie termínov mediálna, informačná a digitálna gramotnosť a, následne sme pristúpili k vytvoreniu modelu prieniku týchto gramotností – súbor gramotností jedinca 21.storočia. Ako sme uviedli v úvode príspevku, považujeme za potrebné na spomínané gramotnosti nahliadať spoločne a v súvislostiach. Ich vzájomná

prepojenosť sa potvrdila aj pri vytváraní modelu súboru gramotností jedinca 21.storočia, kde sa ukázalo, že jednotlivé gramotnosti sa prelínajú v *informačných zručnostiach*, *komunikačných zručnostiach* aj v *technických zručnostiach* (médiá, IKT a i.). Znaky, ktoré slúžia k odlíšaniu jednotlivých druhov gramotností sme vymedzili podľa požiadaviek na schopnosti a zručnosti jedincov. Zatiaľ čo informačná gramotnosť bližšie nešpecifikuje z akého zdroja pochádzajú informácie, ktoré má jedinec vyhľadať, spracovať a ďalej používať, digitálna gramotnosť už operuje s konkrétnou technickou zručnosťou v oblasti informačných a komunikačných technológií. Mediálna gramotnosť svoje požiadavky na jedinca rozširuje ešte o schopnosti kritického prístupu k médiám, kritickej analýzy mediálnych obsahov a vytvárania si názorov, postojov a hodnôt. Týmto sme poukázali na zhodné i odlišné znaky (schopnosti a zručnosti), ktoré charakterizujú skúmané druhy gramotností. Pre naplnenie spoločenského cieľa, ktorým je vychovať gramotných, uvedomelých a plnohodnotných členov súčasnej informačnej spoločnosti, považujeme za nevyhnutné nazerať na spomínané druhy gramotností komplexne, v súvislostiach a snažiť sa o ich systematický rozvoj a prienik do spoločnosti.

### **Podakovanie:**

*Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0754-12.*

### **Použitá literatúra a zdroje:**

BUCKINGHAM, D.: *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge : Polity Press, 2003.

*Digitálna gramotnosť*. [online]. [2015-11-21]. Dostupné na: <[http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam\\_liniek/digitalna-gramotnost](http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam_liniek/digitalna-gramotnost)>.

GÁLIK, S.: *Úvod do filozofie médií*. Trnava : FMK UCM, 2011.

GRIZZLE, A., WILSON, C.: *Media and Information Literacy – Curriculum for Teachers*. Paríž : UNESCO, 2011.

JAVORSKÝ, S.: *Štruktúra informačnej gramotnosti*. [online]. [2015-11-21]. Dostupné na: <[http://cec.truni.sk/javorsky/informacna-gramotnost/truktra\\_informanej\\_gramotnosti.html](http://cec.truni.sk/javorsky/informacna-gramotnost/truktra_informanej_gramotnosti.html)>.

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B.: *Médiá a spoločnosť : stručný úvod do studia médií*. Praha : Portál, 2003.

*Legislatívne uznesenie Európskeho parlamentu o návrhu odporúčania Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových zručnostiach pre celoživotné*

vzdelávanie (KOM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD)). [online]. [2015-11-27]. Dostupné na: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//SK#BKMD-11>>

MUSIL, J.: *Komunikace v informační společnosti*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007.

*Odporúčanie 1466 (2000) [1]: Mediálna výchova*. [online]. [2016-01-10]. Dostupné na: <[www.culture.gov.sk/extdoc/2636](http://www.culture.gov.sk/extdoc/2636)>

PETRANOVÁ, D.: Mediálna výchova. In MAGÁL, S., MATÚŠ, J., PETRANOVÁ, D. (eds.): *Lexikón masmediálnych štúdií*. Trnava : FMK UCM, 2011.

POTTER, W. J.: *Theory of media literacy: a cognitive approach*. California : Sage Publications, Inc., 2004.

TRILLING, B., FADEL, CH.: *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco : Jossey- Bass, 2009.

VRABEC, N.: *Mediálna výchova: teoretické východiská a trendy*. Trnava : FMK UCM, 2013.

VRABEC, N.: *Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava : Iuventa, 2008. [online]. [2015-12-20]. Dostupné na: <[http://www.iuventa.sk/files/documents/7\\_vyskummladeze/publikacie/media\\_mlade.pdf](http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/media_mlade.pdf)>.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Monika Hossová  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
[monikahossova@gmail.com](mailto:monikahossova@gmail.com)



## MEDIÁLNÍ VÝCHOVA JAKO ZPŮSOB REGULACE MÉDIÍ

### MEDIA EDUCATION AS A WAY OF REGULATING THE MEDIA

*David Chudoba*

**Abstrakt:**

Tématem předkládaného teoretického příspěvku je zamyšlení, za jakých okolností by bylo možné nahradit v českém mediálním právu zakotvené povinnosti provozovatelů televizního a rozhlasového vysílání poskytovat „objektivní a vyvážené informace nezbytné pro svobodné vytváření názorů“ a dbát „zásad objektivity a vyváženosti“ regulací v podobě státem poskytovaného vzdělávání. V úvodu příspěvek předkládá výčet limitů daných zákonných ustanovení, přičemž vychází z praxe českého regulátora. Následuje nastínění možných alternativ, mezi nimiž vyniká mediální výchova. I ta má však v daném ohledu doposud značné limity (např. nedostatečná podpora ze strany státních orgánů či omezení pouze na povinnou školní docházku), jejichž popis tvoří závěrečnou část příspěvku.

**Klíčová slova:**

Regulace médií. Objektivita. Vyváženost. Mediální výchova. Mediální gramotnost.

**Abstract:**

This theoretical paper explores the circumstances in which it would be possible to replace Czech media law enactments, that impose a duty on operators of television and radio broadcasting to provide “objective and balanced information necessary for independent opinion making” and to comply with “the principles of objectivity and balance” by the regulation in the form of the State guaranteed education. The introduction presents the limits of such enactments, and is based on the practice of the Czech regulator. The following is an outline of possible alternatives, among which excels media education. However, also media education has significant limits in that regard (e.g., lack of support from State authorities or limitation solely to schooltime), whose description forms the final part of the paper.

**Key words:**

Media regulation. Objectivity. Ballance. Media education. Media literacy.

V českém (a obdobně slovenském) mediálním právu je přítomna z evropského hlediska poměrně raritní, pod sankcí vymáhaná, povinnost provozovatelů rozhlasového a televizního vysílání poskytovat objektivní a vyvážené informace, resp. dbát zásad objektivity a vyváženosti.

Konkrétně se jedná o následující dvě ustanovení § 31 zákona č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání:

- *odst. 2 stanoví, že provozovatel vysílání poskytuje objektivní a vyvážené informace nezbytné pro svobodné vytváření názorů, přičemž názory nebo hodnotící komentáře musejí být odděleny od informací zpravodajského charakteru.*
- *odst. 3 pak provozovatelům ukládá povinnost zajistit, aby ve zpravodajských a politicko-publicistických pořadech bylo dbáno zásad objektivity a vyváženosti a zejména nebyla v celku vysílaného programu jednostranně zvýhodňována žádná politická strana nebo hnutí, popřípadě jejich názory nebo názory jednotlivých skupin veřejnosti, a to s přihlédnutím k jejich reálnému postavení v politickém a společenském životě.*

Tolik na začátek nutný výčet paragrafů, které jsou do značné míry východiskem předkládaného zamyšlení. Zákon č. 231/2001 Sb. jako celek zapracovává příslušné předpisy Evropské unie, které se však tzv. objektivita a vyváženost ve skutečnosti prakticky netýkají. Ve skutečnosti evropské právní normy vztahující se k práci médií objektivitu nezmiňují. Šmíd<sup>1</sup> v tomto ohledu uvádí jedinou výjimku v závěru úvodní preambule Směrnice EU „Televize bez hranic“ (tzv. recital číslo 102, str. 11), kde v českém překladu doslova stojí: „vzhledem k tomu, že subjekty televizního vysílání jsou běžně povinny zajistit, aby při vysílání byly skutečnosti a události sdělovány objektivně, je však důležité, aby podléhaly přesným povinnostem v oblasti práva na uveřejnění odpovědi nebo obdobných opatření, aby se jakákoli osoba poškozená ve svých legitimních právech tvrzeními učiněnými průběhu televizního vysílání mohla účinně svých práv dovolat...“<sup>2</sup> Při srovnání jednotlivých jazykových verzí dokumentu však Šmíd dochází k závěru, že „jde o invenci českého překladatele, který takto přeložil výraz, jenž v angličtině zní: „present facts and events fairly“, ve francouzštině „les émissions présentent loyalement les faits et les événements“ a v němčině „Tatsachen und Ereignisse in den Sendungen

- 
- 1 ŠMÍD, M.: *Téma – objektivita médií. Příspěvek prezentovaný na semináři ATO.* Praha, prezentované dne 4. října 2007. Dostupné na: <<http://www.louc.cz/11/2290219.html>>.
  - 2 SMĚRNICE EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY 2010/13/EU ze dne 10. března 2010. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:CS:PDF>>.

korrekt dargestellt werden“, přičemž absenci slova „objektivita“ připisuje jeho obtížné právní uchopitelnosti.<sup>3</sup>

V českém právním řádu dále figuruje zákon č. 132/2010 Sb., o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání. Jedná se o regulaci segmentu služeb, „které jsou obdobné televiznímu vysílání, svoji charakteristikou se ale liší tím, že sám uživatel si z předložené nabídky vybere co a kdy bude sledovat“.<sup>4</sup> Zákon provádí evropskou směrnici o audiovizuálních mediálních službách (2007/65/ES), která reagovala na nerovnováhu regulace audiovizuálního trhu.<sup>5</sup> Zcela logicky tedy neobsahuje žádná ustanovení týkající se zásad objektivit a vyváženosti, protože v tomto směru nebylo co vyrovnávat (viz výše). Lze tedy hovořit o silné disproporci v českém právním řádu, kterou by mohla ještě zvýraznit další snaha Evropské komise regulaci lineárních a nelineárních služeb ještě více sblížovat.<sup>6</sup> O disproporci ve vztahu k tištěným médiím se není nutné šíře rozepisovat. Regulace vysílání v tomto ohledu jednoduše zamrzla v časech, kdy byly vysílací kmitočty rozhodně větším národním bohatstvím než v současnosti.

V tomto místě je vhodné vyjasnit si pojmy, s kterými zákon č. 231/2001 Sb. pracuje, tj. objektivitu a vyváženost. Vzhledem ke znění příslušných paragrafů lze vyvozovat, že vyvážeností je míněn požadavek na možnost přístupu do vysílání všem relevantním názorům a úhlům pohledu a to jak v rámci jednotlivých zpracování tématu, tak v rámci zpravodajství jako celku. Jelikož požadavek oddělení názorů nebo hodnotících komentářů od informací zpravodajského charakteru je artikulován zvlášť, objektivitou by pak mohla být vnímána pouhá fakticita, tj. že novinář nemá nic překrucovat a žádná fakta zatajovat. Toto trojčlenné vymezení se blíží široce přijímané Westerstahlově<sup>7</sup> koncepci, v níž ovšem objektivita tvoří zastřešující pojem pro faktičnost (sestává z pravdivosti a relevance)

3 ŠMÍD, M.: *Téma – objektivita médií. Příspěvek prezentovaný na semináři ATO*. Praha, prezentované dne 4. října 2007 <http://www.louc.cz/11/2290219.html>.

4 Audiovizuální mediální služby na vyžádání. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://www.mkcr.cz/cz/media-a-audiovize/rozhlasove-a-televizni-vysilani/audiovizualni-medialni-sluzby-na-vyzadani-64882/>>

5 Ibid.

6 ZELENÁ KNIHA: Vstříc plně integrovanému audiovizuálnímu světu: růst, tvorba a hodnoty. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://www.mkcr.cz/assets/zpravodajstvi/zpravy/Zelena-kniha.pdf>>

7 WESTERSTAHL, Jorgen. Objective News Reporting: General Premises. In *Communication Research*, 1983, Vol. 10, No. 3, s. 404-5.

a nestrannosti (sestává z vyváženosti a neutrální prezentace). Pouperová<sup>8</sup> oproti tomu konstatuje, že z rozhodovací praxe Rady pro rozhlasové a televizní vysílání i správních soudů vyplývá spojování požadavků objektivitu a vyváženosti v jedno. Toto pojetí však ve skutečnosti platí pouze pro překryv objektivitu a vyváženosti v podobě úplnosti předkládaných informací. Objektivita předpokládá pravdivost, jejímž komponentem je i úplnost, kterou, v podobě zahrnutí všech relevantních pohledů na danou problematiku, vyžaduje i vyváženost. Přesněji než o splývání daných termínů by bylo vhodnější hovořit o vyváženosti jakožto součásti objektivitu. Příspěvek tedy bude dále, s výjimkou výslovného zaobírání se vyvážeností (ve smyslu jednoho z aspektů úplnosti a tedy pravdivosti), používat souhrnný termín objektivita.

Mediální studia jsou ve věci dosažení objektivitu (potažmo vyváženosti) převážně značně kritická.<sup>9</sup> Nebylo by však spravedlivé zákonu vyčítat, že káže cosi nespílitelného. Zákon totiž neukládá objektivní a vyvážené informace, ale hovoří o „objektivních a vyvážených informacích nezbytných pro svobodné vytváření názorů“ a „zásadách objektivitu a vyváženosti“, což není totéž. Týká se tedy zřejmých porušení profesních norem (v tomto duchu objektivitu vnímá např. Westerstahlova<sup>10</sup> koncepce), nikoliv jakéhosi nedosažitelného ideálu.<sup>11</sup> Obecně lze říci, že „požadavek objektivitu nespílitují takové pořady a příspěvky, kdy divák nemá jinou možnost než dospět k totožnému závěru jako redakce“.<sup>12</sup>

Ovšem i pokud se budeme držet pojetí objektivitu a vyváženosti jakožto dodržování určitých pravidel či zásad,<sup>13</sup> je výkon regulace

8 POUPEROVÁ, O.: Regulace médií. Praha: Leges, 2010, s. 192-3.

9 Viz např. TUCHMAN, G.: *Making news: a study in the construction of reality*. New York, London: Free Press, 1978; FISKE, J.: *Television culture*. London: Routledge, 1987; BERKOWITZ, D.: *Social meanings of news: a text-reader*. Thousand Oaks: SAGE Publications, c1997; MCQUAIL, D.: *Media performance: mass communication and the public interest*. London: SAGE Publications, 1995.

10 WESTERSTAHL, Jorgen. Objective News Reporting: General Premises. In *Communication Research*, 1983, Vol. 10, No. 3, s. 403.

11 TRAMPOTA, T.: Zpravodajství. Praha: Portál, 2006, s. 145.

12 POUPEROVÁ, O.: Regulace médií. Praha: Leges, 2010, s. 192.

13 Jelikož požadavek oddělení názorů nebo hodnotících komentářů od informací zpravodajského charakteru je artikulován zvláště, objektivitou by pak mohla být vnímána pouhá fakticita, tj. že novinář nemá nic přerucovat a žádná fakta zatajovat. Vyvážeností je pak pravděpodobně míněno poskytnutí přístupu do vysílání všem relevantním názorům a úhlům pohledu a to jak v rámci jednotlivých zpracování tématu, tak v rámci zpravodajství jako celku.

silně problematický. Naráží totiž na značná omezení na straně orgánu odpovědného za regulaci. Regulátor totiž nemůže reálně disponovat všemi relevantními informacemi pro posouzení odvysílaných zpravodajských a publicistických příspěvků. Jako relativně snadné se na první pohled jeví hodnocení vyváženosti v rámci jednotlivých zpracování tématu sporu (všechny strany předkládaného sporu mají dostat příslušný prostor; zda tomu tak bylo lze zjistit z pouhého sledování příspěvku). Radě však nemusí být vůbec známo, že se o spor jedná, případně jaké existují strany sporu (ve zdánlivě bezproblémovém „nepolitickém“ příspěvku o budování obecní infrastruktury například nezazní, že opozice či občanské iniciativy považují projekt za nevhodný). Na pouhém základě monitoringu odvysílaných příspěvků (orgán dozoru, tedy Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, může při analýzách vycházet pouze z odvysílaného materiálu, nikoliv „vyšetřovat“ pravdivost takových tvrzení) dále nelze ověřit případná tvrzení, že se určitý aktér odmítl k dané kauze nebo tvrzení protistrany vyjádřit či že nevyužil nabídnutý prostor k vyjádření. Ještě ve větší míře se to týká požadavku, aby zazněla přesná fakta a nic nebylo „zatajeno“. Těžko může být v silách jakéhokoliv regulátora ověřovat veškeré informace a zjišťovat, do jaké míry zaznělo vše, co mělo.

Regulátor při své činnosti samozřejmě často vychází z došlých podnětů, které mohou na konkrétní neúplnosti či nepravdivosti poukazovat, nicméně v tomto případě se nezřídka jedná o další z hlediska regulátora těžko ověřitelná tvrzení. Ten totiž může, jak již bylo řečeno, při své činnosti vycházet pouze z toho, co bylo reálně odvysíláno, nikoliv vyrazet do terénu a ověřovat tvrzení obsažená ve stížnostech. Ve skutečnosti by danou problematiku teoreticky měl ve valném množství případů smysluplněji a koncepčněji řešit institut práva na odpověď, jež provozovatelům ukládá povinnost na žádost osoby, o níž bylo uveřejněno sdělení obsahující skutkové tvrzení, které se dotýká její cti, důstojnosti, soukromí, dobrého jména nebo pověsti, uveřejnit odpověď. Na tuto povinnost nicméně nejsou navázány žádné sankce, z čehož vyplývá nízká ochota provozovatelů odpovědi zveřejňovat.

Sledování vyváženosti veškerého vysílaného programu jako celku pak naráží na personální, resp. finanční omezení. Nehledě na to, že sledování četnosti a délky výskytu určitých prvků ve vysílání považují např. Jiráková a Köpplová<sup>14</sup> spíše za projev snahy o vyvíjení tlaku na média, než za údaj vypovídající o vyváženosti nabídky).<sup>15</sup> Ve skutečnosti kořeny

14 JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B.: *Masová média*. Praha: Portál, 2009, s. 314.

15 Při dosahování vyváženosti dle nich hraje roli i to, jak se o tématu referovalo

regulace vyváženosti celku vysílání souvisejí s regulací přístupu, resp. s omezeným množstvím vysílacích frekvencí. Provozovat rozhlasové a televizní vysílání nemohl každý, kdo by takovou činnost provozovat chtěl a mohl (na rozdíl například od vydávání tiskovin). Oprávnění k provozování vysílání (licenci) mohlo obdržet jen několik vybraných zájemců. Bylo proto nezbytné, aby na tyto vybrané subjekty, výměnou za možnost přístupu k vysílací frekvenci, byly kladeny určité zvýšené nároky – zejména pak na kvalitu a pluralitu jimi poskytovaných informací. Právo veřejnosti na plnohodnotnou informovanost je ale v současnosti naplňováno v podstatě neomezeným přístupem k nespočtu informačních zdrojů, tudíž je nadbytečné zákonem požadovat po každém jednom provozovateli, aby plnil komplexní informační roli.

Značně problematická je i kvalitativní analýza jednotlivých příspěvků z hlediska neutrality, tj. nepřítomnosti viditelných i skrytých hodnotících a hodnotově zabarvených prvků. Zpravodajství zejména komerčních televizních programů se doslova hemží snadno identifikovatelnými hodnotícími komentáři, jež však nepramení ze zaujatosti, ale spíše ze snahy maximálně zatraktivnit téma pro diváky, jinými slovy infozábavní povahy valné části televizního zpravodajství. Daná interpretativnost zpravodajství souvisí zejména s jeho stylistickou stránkou, která inklinuje k stále většímu užívání přirovnání, metafor, personifikace, ironie, perifráze či frazeologických obrátů, přičemž z logiky věci nelze nerezignovat alespoň na část zásad objektivit (Klimeš 2015: 21 a 40).<sup>16</sup> Vzhledem k proliferaci daného fenoménu hraničící se zesamozřejmím a jeho malé společenské nebezpečnosti Rada tyto prohršky proti zásadám objektivit většinou nijak nesankcionuje.

Na základě výše uvedeného lze o inkriminovaných paragrafech hovořit jako o těžko vynutitelných. Například Šmíd<sup>17</sup> je však považuje přímo za nadbytečné (danou problematiku dle něj efektivněji pokryjí jednak jiné právní normy, zejména tiskový zákon, právo na odpověď, ochrana osobnosti, jednak samoregulační orgány) a dokonce nebezpečné ve smyslu potenciálního potlačování plurality z pozice moci. Příklad, kdy byla prostřednictvím dotyčných ustanovení potlačována pluralita

---

dříve či jaká je hodnotová orientace nebo momentální naladění publika.

16 KLIMEŠ, D.: Jak zábavné je informovat (infotainment čili infozábava v teorii, praxi a českém kontextu). Praha: Karolinum, 2015, s. 21 a 40.

17 ŠMÍD, M.: *Objektivita a vyváženost – nepříjemný, ale také nebezpečný paragraf*. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://www.mediar.cz/objektivita-a-vyvazenosť-neprijemny-ale-take-nebezpecny-paragraf/>>

názorů z pozice moci, by se pravděpodobně hledal velmi těžko, ovšem jistě lze připustit, že toto nebezpečí je zakódováno v samotném jejich znění. Těžko však lze v současnosti hovořit o efektivnosti v souvislosti s právem na odpověď, když na nedodržení povinností, které zákon v jeho souvislosti provozovatelům ukládá, nejsou navázány žádné sankce (viz výše). Tiskový zákon zase nemá na provozovatele televizního a rozhlasového vysílání žádný vliv a o vůli samoregulačních orgánů se danou problematikou zabývat lze pouze spekulovat.

Zásadní roli v pokrytí dané problematiky však může sehrát nový typ regulace, za nějž lze považovat zavádění mediální výchovy do výuky zejména na základních. Roger Silverstone<sup>18</sup> tento posun přirovnává k shora iniciovanému zgramotňování obyvatelstva ve Velké Británii a v menší míře v západní Evropě či Spojených státech v druhé polovině 19. století, které se stalo předpokladem pro zařazení vykořeněného, původně venkovského obyvatelstva v městech do občanské společnosti. Dodává, že by tento projekt (který zároveň provázela liberalizace) bylo naivní nepovažovat za regulaci. Podobně je pak dle něj mediální gramotnost (dosažená mediální výchovou) nezbytná pro plné zapojení se do pozdně moderní společnosti.<sup>19</sup>

Ačkoliv se tedy může návrh nahradit danou výše zákonné regulace *procesem zezodpovědnění*<sup>20</sup> (Buckingham, 2009) samotných recipientů jevit ze své podstaty jako neoliberalní projekt, ve skutečnosti se jedná o více než jen ochranu zájmů spotřebitelů ve formě diváků. Mediální výchovu totiž v tomto ohledu není možné vnímat pouze jako výuku ke kvalifikovanému spotřebitelskému rozhodnutí (jež je podmíněno kritickou recepcí a znalostí principů fungování médií), nýbrž i k aktivnímu občanství, které je doménou spíše levicového diskursu. Mediální gramotnost totiž může být i způsobem, jak podněcovat občanskou participaci, projevující se ve společenské diskusi schopné hnát média k zodpovědnosti.<sup>21</sup> Právě kompetenci rozpoznat detekovatelná provinění

---

18 SILVERSTONE, R.: *Regulation, Media Literacy and Media Civics*. In. *Media, Culture & Society*, 2004, Vol. 26, No. 3, s. 446-7.

19 *Ibid.*, s.448.

20 BUCKINGHAM, D.: *Beyond the competent consumer: The role of media literacy in the making of regulatory policy on children and food advertising in the UK*. In. *International Journal of Cultural Policy*, 2009, Vol. 15, No. 2, s. 217-230.

21 WALLIS, R., BUCKINGHAM, D.: *Arming the citizenconsumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy*. In. *European Journal*

se vůči zásadám objektivitu lze vnímat jako základ jak pro spotřebitelský, tak občanský aspekt mediální gramotnosti.

Regulace prostřednictvím procesu vzdělávání má oproti zákonné regulaci jednu neoddiskutovatelnou výhodu. Zákonná regulace je vždy ze své podstaty defenzivní, tj. porušení zákona je na jejím základě možné sankcionovat až ex post. To ji odlišuje od předběžné cenzury<sup>22</sup> a zároveň limituje její akceschopnost. Případná účinnost sankcí se totiž omezuje víceméně pouze na odstrašující efekt, tj. snahu zabránit dalšímu budoucímu porušení zákona. Potenciální újmu vzniklou prvotním porušení zákona není možné zahladit. Pomůžeme-li si přirovnáním, léčí současná regulace určité nemoci mediální krajiny (v daném případě porušení zásad objektivitu), přičemž účinnost dané léčby je diskutabilní. Mediální výchova oproti tomu pravděpodobně nemá moc tyto nemoci vyléčit, ale může vůči ní učinit recipienty imunními, vlastně je proti ní očkovat.

Jistě je možné namítnout, že pokud regulátor, jak bylo uvedeno výše, nemá možnost odhalit široké spektrum možných prohřešků vůči úplnosti a vyváženosti, těžko to lze vyřešit přenesením „kontrolní funkce“ na samotného diváka, jehož kompetence jsou v tomto ohledu pravděpodobně ještě limitovanější. Argumentem jsou však právě oboustranné limity, které do značné míry rozdělily mezi regulátorem a divákem stírají. Regulátor jednoduše často nemá jinou možnost, než hodnotit úplnost a vyváženost zpravodajských i publicistických příspěvků prizmatem poučenějšího diváka. Jak bylo uvedeno výše, může totiž posuzovat pouze reálně odvysílané obsahy, nikoliv provádět vlastní vyšetřování nad rámec monitoringu vysílání. A rozdíl v „poučenosti“ je dán pouze úrovní mediální gramotnosti, kterou lze ovlivnit mediální edukací.

Jistá souvislost mezi regulací a mediální gramotností byla známa i českým zákonodárcům při tvorbě mediální legislativy. Ta totiž Radě pro rozhlasové a televizní vysílání jakožto orgánu dozoru nad dodržováním vysílacího zákona přiřkla pravomoc podílet se „svými stanovisky a návrhy na vytváření zásad státní politiky České republiky ve vztahu k vysílání a koncepci jeho rozvoje a ve vztahu ke zvyšování úrovně

---

of Communication, 2013, Vol. 28, No. 5, s. 531.

22 Vedle legitimizace prostřednictvím tzv. veřejného zájmu, viz LUNT, P. K., LIVINGSTONE, S. M.: *Media regulation: governance and the interest of citizens and consumers*. Los Angeles: Sage, 2012, s. 2.



mediální gramotnosti“.<sup>23</sup> Možnosti Rady jsou však v daném ohledu značně omezené. To lze doložit na příkladu její iniciativy z roku 2015. Tehdy se Rada pokusila iniciovat koordinovaný projekt ve věci mediální gramotnosti, opřený o závěry Rady Evropské unie, která vyzvala členské státy, aby v rámci svých příslušných pravomocí a v souladu se zásadou subsidiarity „prosazovaly osvědčené postupy a výzkum ohledně začleňování mediální gramotnosti do formálního vzdělávání a odborné přípravy, jakož i do neformálního a informálního učení“.<sup>24</sup> V otevřeném dopise adresovaném Ministerstvu kultury ČR, Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Úřadu vlády ČR Rada konstatovala:

*Mediální gramotnost populace ČR je v evropském srovnání stále nízká. Mediální vzdělávání má značně kolísavou úroveň, chybí mu jednotná, plošná koncepce a nesleduje konkrétní cíle. Chybí adekvátní evaluace proběhnuvších projektů.*

*Patrně základním nedostatkem je skutečnost, že problematika mediální gramotnosti není jednoznačně vložena do pravomoci konkrétního resortu, který by nesl i finální odpovědnost za stav mediální gramotnosti populace ČR.*

*V současnosti jsou úkoly, spojené s mediální gramotností, roztržštěné mezi různé subjekty (ministerstvo školství, ministerstvo kultury, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání), což samo o sobě není chybou, jelikož mediální gramotnost má různé sledované aspekty, ale problémem je, že neexistuje žádná kooperace a společný program.*

*Již v roce 2009 shledala závěrečná zpráva Studie kritérií k hodnocení úrovně mediální gramotnosti ve státech EU, vydaná v Bruselu Generálním ředitelstvím pro informační společnost a média Evropské komise, situaci v ČR jako neuspokojivou. V tzv. kritériu souvislostí mediální gramotnosti, kam spadá mediální vzdělávání, státní politika mediální gramotnosti, občanská společnost a mediální průmysl, se ČR umístila na posledním místě z celé Evropské unie.*

*Studie prokázala úzký vztah mezi úrovní mediální gramotnosti u jednotlivců a institucionálně uplatňovanou politikou mediální*

23 Ustanovení § 5 písm. m) zákona 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání.

24 Závěry Rady o evropské audiovizuální politice v digitální éře týkajícími se mediální a filmové gramotnosti a filmového dědictví. In. Úřední věstník Evropské unie. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=OJ:C:2014:433:TOC>>

*gramotnosti. Je zřejmé, že dostatečná úroveň mediální gramotnosti je závislá na aktivní strategii státu na podpoře růstu mediální gramotnosti. Ta ovšem v České republice chybí.<sup>25</sup>*

Z citovaného textu tedy vyplývá zcela neuspokojivý stav mediální gramotnosti v ČR, který je do značné míry způsoben nedostatečnou státní politikou mediální gramotnosti. Alarmující však je nezáměr oslovených institucí danou situaci jakkoliv řešit. Ministerstvo kultury ČR a Úřad vlády ČR na iniciativu vůbec nereagovaly, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyjádřilo souhlas s názorem, že v České republice chybí jednotná, plošná koncepce mediálního vzdělávání, ovšem jakoukoliv případnou další iniciativu ponechalo na straně Rady.

Je tedy nutné konstatovat, že za současných podmínek není alespoň v českém prostředí možné, aby mediální výchova plnila regulatorní funkci popsanou výše. Bohužel se tato možnost, vzhledem k (ne)činnosti příslušných státních orgánů, jeví jako neprůchodná i do přinejmenším střednědobé budoucnosti. Je ovšem zároveň nutné zdůraznit, že tato skutečnost nic nemění na problematičnosti povinností týkajících se objektivitu zakotvených v českém mediálním právu, které by bylo každopádně vhodné nahradit lépe terminologicky ukotvenými ustanoveními či je zcela vypustit z právního řádu (za současně zlepšené vymahatelnosti práva na odpověď).

V současné době jsou tedy do značné míry irelevantní další limity, které se k pojetí mediální výchovy/gramotnosti jakožto dalšího evolučního stupně regulace médií váží. Přesto je vodné je pro úplnost alespoň stručně zmínit. Za nejzásadnější nedostatek lze považovat skutečnost, že mediální výchovu lze v daném pojetí omezit na období povinné školní docházky.<sup>26</sup> Pouze v tomto životním období je možné zasáhnout prakticky celou populaci. Je však zároveň otázkou, zda kognitivní schopnosti dětí v daném věku dosahují takové úrovně, aby byly schopné nabýt dovedností nutných k rozpoznání alespoň části nedostatků ve zpravodajství. Každopádně však lze konstatovat, že kognitivní schopnosti nejsou na stejné úrovni ani mezi vrstevníky. U žáků s lepšími kognitivními schopnostmi lze navíc

25 Mediální gramotnost – České republice ujíždí vlak. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <[http://www.rrtv.cz/cz/files/press/TZ\\_MG.pdf](http://www.rrtv.cz/cz/files/press/TZ_MG.pdf)>

26 Z čehož mimo jiné vyplývá, že i při dosažení dostatečné kvalitativní úrovně výuky mediální výchovy by byla ještě desítky let velká část populace touto výukou nezasažena, tudíž by se jí daná regulatorní funkce prakticky netýkala.

předpokládat, že budou pokračovat ve studiích na vyšších úrovních vzdělávacího systému, kde budou dále zlepšovat své kompetence v oblasti mediální gramotnosti. Žáci se slabšími kognitivními schopnostmi naopak nezískají v rámci základního vzdělávání pravděpodobně ani potřebný dovednostní fundament, nehledě na to, že jej nebudou moci rozvíjet na dalších stupních vzdělávacího systému. To zákonitě musí vést ke vzniku vzdělanostní a dovednostní propasti. Jako řešení se pak nabízí nějaká forma institucionálního dohledu, tedy regulace...

Závěrem lze tedy zopakovat již uvedené konstatování, že za současné situace může mediální výchova těžko sehrát roli regulačního mechanismu. Nicméně ani limity tohoto řešení by neměly bránit učinění kroků ke změně dané situace, ač se jedná o záležitost dlouhodobého horizontu. V krátkodobém a střednědobém horizontu by nicméně bylo vhodné učinit úpravu stávající právní normy, která by povinnost týkajících se dané problematiky lépe terminologicky ukotvila či je zcela vypustila z právního řádu (za současně zlepšené vymahatelnosti práva na odpověď).

#### **Poděkování:**

*Tento příspěvek byl podpořen z projektu SVV IKSŽ FSV UK 260 343.*

#### **Použitá literatura a zdroje:**

AUDIOVIZUÁLNÍ MEDIÁLNÍ SLUŽBY NA VYŽÁDÁNÍ. [online]. [2016-04-06]. dostupné na: <<http://www.mkcr.cz/cz/media-a-audiovize/rozhlasove-a-televizni-vysilani/audiovizualni-medialni-sluzby-na-vyzadani-64882/>>

BERKOWITZ, D.: *Social meanings of news: a text-reader*. Thousand Oaks: SAGE Publications, c1997.

BUCKINGHAM, D.: *Beyond the competent consumer: The role of media literacy in the making of regulatory policy on children and food advertising in the UK*. In: *International Journal of Cultural Policy*, 2009, Vol. 15, No. 2, s. 217–230.

FISKE, J.: *Television culture*. London: Routledge, 1987.

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B.: *Masová média*. Praha: Portál, 2009.

KLIMEŠ, D.: Jak zábavné je informovat (Infotainment čili infozábava v teorii, praxi a českém kontextu). Praha: Karolinum, 2015, s. 21 a 40.

MCQUAIL, D.: *Media performance: mass communication and the public interest*. London: SAGE Publications, 1995.

MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST – ČESKÉ REPUBLICE UJÍŽDÍ VLAK. [online]. [2016-04-06]. dostupné na: <[http://www.rrtv.cz/cz/files/press/tz\\_mg.pdf](http://www.rrtv.cz/cz/files/press/tz_mg.pdf)>

POUPEROVÁ, O.: Regulace médií. Praha: Leges, 2010.

SILVERSTONE, R.: *Regulation, Media Literacy and Media Civics*. In. Media, Culture & Society May, 2004, Vol. 26, No. 3, s. 440-449.

SMĚRNICE EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY 2010/13/EU ze dne 10. března 2010. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:CS:PDF>>

ŠMÍD, M.: *Objektivita a vyváženost – nepříjemný, ale také nebezpečný paragraf*. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://www.mediar.cz/objektivita-a-vyvazenosť-neprijemny-ale-take-nebezpecny-paragraf/>>

ŠMÍD, M.: *Téma – objektivita médií. Příspěvek prezentovaný na semináři ATO*. Praha, prezentované dne 4. října 2007. Dostupné na: <<http://www.louc.cz/11/2290219.html>>

TRAMPOTA, T.: Zpravodajství. Praha: Portál, 2006.

TUCHMAN, G.: *Making news: a study in the construction of reality*. New York, London: Free Press, 1978.

WALLIS, R., BUCKINGHAM, D.: Arming the citizenconsumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. In. European Journal of Communication, 2013, Vol. 28, No. 5, s. 527-540.

WESTERSTAHL, Jorgen. Objective News Reporting: General Premises. In Communication Research, 1983, Vol. 10, No. 3, s. 403-424.

ZÁVĚRY RADY O EVROPSKÉ AUDIOVIZUÁLNÍ POLITICE V DIGITÁLNÍ ÉŘE TÝKAJÍCÍMI SE MEDIÁLNÍ A FILMOVÉ GRAMOTNOSTI A FILMOVÉHO DĚDICTVÍ. In. Úřední věstník Evropské unie. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=OJ:C:2014:433:TOC>>

ZELENÁ KNIHA: Vstříc plně integrovanému audiovizuálnímu světu: růst, tvorba a hodnoty. [online]. [2016-04-06]. Dostupné na: <<http://www.mkcr.cz/assets/zpravodajstvi/zpravy/Zelena-kniha.pdf>>

### **Kontaktní údaje:**

Mgr. David Chudoba

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Fakulta sociálních věd

Univerzita Karlova v Praze

Smetanovo nábřeží 6

110 01 Praha

Česká republika

chudoba.david@gmail.com

**PRODUKTÍVNE ZAMERANÁ MEDIÁLNA VÝCHOVA  
AKO SÚČASŤ VÝUČBOVÉHO PROCESU  
NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH**

**PRODUCTION-ORIENTED MEDIA EDUCATION AS PART  
OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SLOVAK SCHOOLS**

*Viera Kačínová*

**Abstrakt:**

Príspevok prezentuje aktuálne trendy výučby mediálnej výchovy na slovenských školách. V nadväznosti na výskumné zistenia a analýzu vybraných príkladov dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na slovenských základných a stredných školách ozrejmuje koncepcné a didaktické východiská uplatňovania produktívne zameranej mediálnej výchovy v edukačnom procese. Štúdia zároveň načrtáva možnosti jej rozvoja v aplikácii koncepcných východísk nemeckej činnostne zameranej mediálnej pedagogiky.

**Kľúčové slová:**

Mediálna výchova. Produktívne zameraná mediálna výchova. Činnostne zameraná mediálna pedagogika. Príklady dobrej praxe výučby. Mediálne projekty. Základné a stredné školy.

**Abstract:**

This paper presents the current trends of teaching media education in Slovak schools. Building on research findings and analysis of selected examples of good teaching practice of media education in Slovak primary and secondary schools it explains the conceptions and didactic bases application of production-oriented media education in the educational process. The study also outlines the possibility of its development in the application of conceptual bases of the German action-oriented media pedagogy.

**Key words:**

Media education. Production-oriented media education. Action-oriented media pedagogy. Good teaching practices. Media projects. Primary schools. Secondary schools.

## 1 Produktívne zameraná mediálna výchova ako praktické a reflexívno-praktické vyučovanie a učenie sa o médiách

Produktívne zameraná mediálna výchova predstavuje aktuálnu a v školskej i mimoškolskej praxi v hojnej miere aplikovanú koncepciu učenia (sa) o médiách.<sup>1</sup> Ide o proces **praxocentrického vyučovania a učenia sa o médiách**, resp. učenia sa o médiách konaním,<sup>2</sup> ktorého základný učebný princíp predstavuje **praktické činnostné učenie (sa)**. Jeho východiskom je získavanie nových poznatkov, osvojenie si vybraného aspektu životnej reality jednotlivcom prostredníctvom praktickej činnosti, praktického konania a na základe vlastnej skúsenosti. Uvedený princíp vychádza z koncepcie pragmatickej pedagogiky -teórie Deweyho učenia sa konaním (*learning by doing*), resp. skúsenostného učenia sa (*experience learning*). V aplikácii na problematiku mediálnej výchovy, resp. v zmysle podstaty učenia (sa) o médiách sa objektom praktického činnostného učenia sa stávajú, majú stať primárne médiá a ich realita. V popredí tzv. **practickej**, resp. „**reflexívno-practickej práce s médiami**“;<sup>3</sup> ktorá predstavuje základnú didaktickú metódu sprostredkovania poznania v ponímaní nemeckej činnostne zameranej mediálnej pedagogiky (*Handlungsorientierte Medienpädagogik*) je podľa G. Anfanga a G. Uhlenbruckovej<sup>4</sup> „*vysporiadanie sa s mediálnymi zážitkami a skúsenosťami a s mediálnymi produktami a mediálnymi inštitúciami.*“ Žiaci poznávajú fungovanie médií (učia sa o médiách) prostredníctvom vlastnej, resp. kolektívnej tvorby mediálnych obsahov. Učiaci sa uplatňuje

- 1 Pojem učenie (sa) zahŕňa aj učenie (niekoho), predovšetkým učiteľovo vyučovanie aj učenie sa (v zmysle vlastnej učebnej aktivity subjektu, žiaka).
- 2 KAČINOVÁ, V.: Médiá ako významné edukačné objekty a prostriedky – o východiskách zodpovednosti médií vo vzťahu k deťom a mládeži. In PETRANOVÁ, D. – MAGÁL, S. (eds.): *Zodpovednosť v médiách : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Nové trendy v marketingu – Zodpovednosť v podnikaní organizovanej v Kongresovom centre SAV na Smolenickom zámku v dňoch 6. – 7. novembra 2012.* [CD-ROM]. Trnava : FMK UCM, 2012, s. 52
- 3 SCHORB, B.: Stichwort: Medienpädagogik. In *PEDOCS : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1998, Jahr 1, Hft. 1, S. 17. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4497/pdf/ZfE\\_1998\\_01\\_Schorb\\_Medienpaedagogik\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4497/pdf/ZfE_1998_01_Schorb_Medienpaedagogik_D_A.pdf)>
- 4 ANFANG, G., UHLENBRUCK, G.: Medien selber machen bildet – Aktive Medienarbeit. In DEMMLER, K., LUTZ, K., MENZKE, D., PRÖLß-KAMMERER, A. (Hrsg.): *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis.* München : Kopaed, 2009, s. 105-106. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.mediaculture-online.de>>

prítom svoj kreatívny potenciál v rámci tvorby vlastných mediálnych produktov, resp. v aktívnom zapájaní sa do kolektívnej tvorivej mediálnej práce (tvorba fotografií, videí, internetových stránok, časopisu, rozhlasu). Takýmto činnostným spôsobom žiaci spoznávajú formálne a obsahové zložky tvorby mediálnych produktov, ich kultúrno-estetický význam, získavajú autentické skúsenosti s podmienkami mediálnej produkcie a vedomosti o technických, organizačných aspektoch fungovania médií, čo má žiakov uspôsobiť mediálne obsahy kriticky vnímať a hodnotiť.<sup>5</sup> Podľa Schella: Kto raz vytvorí vlastný mediálny produkt, dokáže zažiť a pochopiť „(vy)konštruovanosť“ médií. Mladí ľudia, ktorí už sami raz stáli za kamerou a premýšľali o kompozícii filmového obrazu, veľkosti záberu, uhla snímania kamerou, osvetlení, sú schopní sledovať film iným pohľadom. A kto sám raz zostrihal kompletne interview pre príspevok do rádia, skôr pochopí, že vyjadrenia osôb môžu byť v mediálnych obsahoch vytrhnuté z kontextu. Takého skúsenosti pomáhajú byť voči médiám kritickejšími.<sup>6</sup>

**Praktická práca s médiami** sa tak môže stať **prostriedkom analýzy a kritiky médií**, hoci nejde o automatický proces. Ako upozorňuje uvedený autor analýza a kritika médií musia byť jej cieľenou súčasťou, resp. na mediálnu produkciu zámerne nadväzovať. Primárnym cieľom je tu jednak spoznať obsahové a formálne prostriedky tvorby a spracovania reality v masmédiách, ako aj rozpoznať manipulatívne prostriedky, pochopiť súvislosti medzi mediálne sprostredkovanou a zažitou realitou a prítom s médiami autonómne, zodpovedne a kompetentne zaobchádzať.<sup>7</sup> V tomto zmysle je žiadané využívať učebné metódy, ktoré sú uplatňované aj v rámci receptívnej mediálnej výchovy (problémových metód vyučovania, napríklad problémového rozhovoru, projektu atď.).

5 TULODIECKI, G.: Medienpädagogik. In ERLINGER, H. D. u.a. (Hrsg.): *Handbuch des Kinderfernsehens*. Konstanz : UVK Medien, 1998, s. 542. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <[https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/tulodziecki\\_medienpaedagogik/tulodziecki\\_medienpaedagogik.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_medienpaedagogik/tulodziecki_medienpaedagogik.pdf)>

6 SCHELL, F.: *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen : Theorie und Praxis*. München : Kopaed, 2003. Podľa: SCHORB, B., HOLTEN, S.v., WÜRFEL, M., KEILHAUER, J.: *Modelle & pädagogische Hinweise für themenzentrierte aktive Medienarbeit zum Thema Gentrasts*. 2006, s. 5. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sitesource/TAM.pdf>>

7 SCHELL, F.: *Aktive Medienarbeit*. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : KoPäd Verl., 2009, s. 13

Príkladom učebnej aktivity obsahujúcej kritiku mediálnych produktov, špeciálne reklamy v kontexte produktívne orientovanej mediálnej výchovy je projekt *Základnej školy SNP, Horná Ždaňa „Ako sme „reklamovali“*. Aktivita sa uskutočnila na hodinách mediálnej výchovy a informatiky. Učebným cieľom aktivity bolo učiť žiakov 5. ročníka:

- kriticky zhodnotiť pravdivosť, zámery a účinok reklamy;
- pracovať s médiami (fotoaparátom, kamerou) a IKT;
- kreatívne sa podieľať na mediálnej tvorbe;
- kooperovať a komunikovať.

V rámci uplatňovaného metodického postupu žiaci analyzovali a hodnotili vybrané televízne či rozhlasové reklamy, diskutovali o potrebe reklamy, o jej vplyve na recipientov, špeciálne na vlastnú osobnosť (uvažovali či si kúpili pod jej vplyvom nejaký výrobok). Žiaci zároveň v rámci skupinovej práce pripravili predvedenie známej reklamy alebo reklamy, ktorú sami vytvorili. Scénku stvárnil na vyučovacej hodine v podobe rolovej hry a nasnímali videokamerou. Nasledovala tvorba (anti)reklám, ktoré žiaci umiestnili do spoločného padletu. Okrem samotnej realizácie (anti) reklamy žiaci vysvetlili, čo zamýšľali danou reklamou vyjadriť a prečo je nezmyselná. Výstup aktivity tvoria videá so žiackymi reklamami a spoločná nástenka s (anti)reklamami, zverejnenými na internetovej stránke školy: [http://padlet.com/pisova\\_a\\_/szvldlqyw3uv](http://padlet.com/pisova_a_/szvldlqyw3uv), ktoré predstavujú príklad verejného žiackeho protestu proti persuzívnemu vplyvu reklamy a inzercie. Dôležitým prvkom učenia bolo podnietenie žiackej vzájomnej spolupráce pri tvorbe výstupov.<sup>8</sup>

**Kooperatívne učenie (sa)** predstavuje ďalší významný didaktický princíp produktívne zameranej mediálnej výchovy. Kooperatívne učenie (sa) patrí k súčasným najmodernejším didaktickým trendom a jedným z najefektívnejších spôsobov učenia (sa), nakoľko vychádza z prirodzenej potreby žiakov komunikovať a spolupracovať. Predstavuje spôsob učenia sa v sociálnej interakcii, podnecujúci rozvoj sociálno-komunikačných spôsobilostí žiakov. Kooperatívny motív podmieňuje učebnú aktivitu jednotlivca a spôsobuje správanie, ktoré prináša úžitok všetkým zúčastneným a zabezpečuje efektivitu učebného procesu. Projekty produktívne zameranej mediálnej výchovy by mali byť

8 PÍŠOVÁ, A.: Čo nám rozprávali veci a Ako sme „reklamovali“. In KAČINOVÁ, V. (ed.): *Príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách : metodická príručka pre učiteľov*. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 11 – 12



realizované ako skupinové projekty, v ktorých sa žiaci učia rozdeľovať a plniť úlohy súvisiace s tvorbou mediálnych produktov, v skupinových diskusiách argumentovať, vyjadrovať a prijímať kritiku a byť schopní sa zasadiť ako člen skupiny za vlastný mediálny produkt.

Vhodnou metódou či organizačnou formou produktívneho druhu učenia (sa) o médiách sú vyššie uvedené **projekty**. Vyučovanie prostredníctvom projektov v rámci produktívne zameranej mediálnej výchovy slovenské základné a stredné školy vo veľkej miere využívajú. Vyplynulo to z výsledkov výskumu realizovaného Medzinárodným centrom pre mediálnu gramotnosť IMEC pri FMK UCM v rokoch 2011 – 2012. Výskum zameraný na zistenie súčasného stavu v oblasti začleňovania mediálnej výchovy do vzdelávania na základných a stredných školách na Slovensku<sup>9</sup> bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke 567 základných škôl a 631 stredných škôl. Podľa výsledkov 45% ZŠ využíva vo výučbe mediálnej výchovy projektovú formu v podobe typických výstupov produktívnej mediálnej výchovy – školského časopisu, rádia, televízie či školského webu. Tvorbe školského časopisu sa venuje z uvedeného počtu 67%, televízie, resp. rádia 16%, školskej webovej stránky 17%. (graf 1). Školy vo výučbe mediálnej výchovy zároveň využívajú i ďalšie typy projektov.



**Graf 1** Mediálna výchova na základných školách formou projektu

9 KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V.: *Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na stredných školách na Slovensku : záverečná správa z výskumu*. Trnava : IMEC – FMK UCM, 2013, s. 22-26

Zo skúmanej vzorky v prípade SŠ uplatňuje danú formu 21% škôl. Tvorbu časopisu uviedlo z uvedeného počtu spolu 86%, televízie resp. rádia 10%, školskú webovú stránku 4% škôl. (graf 2).



**Graf 2** Mediálna výchova na stredných školách formou projektu

Vysoký záujem škôl o projektovú formu či metódu výučby, dokazujú aj výsledky kvantitatívnej obsahovej analýzy príkladov dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách. Z analýzy 28 prípadových štúdií vyplynulo, že projektovú formu, resp. metódu v kontexte výučby produktívne zameranej mediálnej výchovy uplatňovali v 17 prípadoch.<sup>10</sup>

Praktické, resp. reflexívno-praktické vyučovanie a učenie sa o médiách by malo byť úzko prepojené so záujmami žiakov. Prostredníctvom mediálnej tvorby totiž mladí ľudia nielen poznávajú médiá, ale mediálne produkty slúžia na vyjadrenie vlastných tém, záujmov a pohľadov na realitu. Aktívna práca s médiami vedie k rozšíreniu schopnosti jednotlivca vnímať, reflektovať témy, ktoré sú predmetom ich pozornosti

10 Ide o výstupy súťaže pre učiteľov *Najlepšie príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách*, ktorú organizovalo Medzinárodné centrum pre mediálnu gramotnosť – IMEC pri FMK UCM v Trnave od júna 2014 do októbra 2015 (viď: KAČINOVÁ, V.: Teoretické koncepcie mediálnej výchovy v reflexii pedagogickej praxe. In PETRANOVÁ, D., MATÚŠ, J. – GÁLIK, S. (eds.): *Megatrendy a médiá 2015: Mediálna farma I.: transformácia mediálnej záhrady : mediálne a marketingové hry oligarchov : zborník z vedeckej konferencie*. [CD-ROM]. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 141 – 178.

a rozvoju komunikačných zručností tým, že sú žiaci schopní dané témy pomocou médií spracovávať, zobraziť a prezentovať verejnosti.<sup>11</sup> Prostredníctvom spolupráce na tvorbe školských novín, videofilmu, výstavy fotografií, majú deti a mladí ľudia možnosť tvorivým spôsobom vyjadriť vlastné predstavy o spracovávanej realite za pomoci rôznych médií a komunikovať ich verejnosti na školskej či regionálnej úrovni.

Príkladom edukačnej aktivity, ktorá efektívne spája reflexívno-praktické vyučovanie a učenie sa o médiách so záujmami žiakov a podnecuje rozvoj ich komunikačných zručností, je Projekt *Strednej priemyselnej školy Svidník „Internet – môj múdry priateľ (vzdelávacia reklamná kampaň)*.<sup>12</sup> Cieľom projektu, realizovaného so skupinou žiakov 3. ročníka odborov Grafický dizajn a Módna tvorba v rámci výučby predmetov anglický jazyk, grafika a projektových aktivít (Erasmus+ KA2 projekt) bolo prostredníctvom vlastnej navrhutej a vytvorenej vzdelávacej reklamnej kampane (vytvorených žiackych reklamných spotov a reklamných plagátov) poukázať na internet ako nevyčerpatelný zdroj samo-vzdelávania a osobnostného rastu jednotlivca a zároveň upozorniť na pozitívny prínos média pre život mladého človeka. Žiaci zamerali svoje produkty na päť oblastí záujmov mladých ľudí: hudba, pohyb (tanec, šport), komunikácia, cudzie jazyky a rozvíjanie zručností. *„Táto kampaň mala zároveň za cieľ odkloniť neustálu pozornosť mladých ľudí na sociálnu sieť FB a zamerať ju na iné webové stránky a zdroje na internete, ktoré môžu zmeniť ich život na oveľa produktívnejší, tvorivejší a zmysluplnejší.*<sup>13</sup> Prínosom aktivity bola predovšetkým žiacka kritická reflexia prevažujúceho vplyvu sociálnej siete Facebook na ich každodenný život a jeho prežívanie ako aj získanie vhľadu o tvorení a poslaní tzv. vzdelávacích reklamných kampaní a ich vplyve na zmenu správania človeka. Aktivita podporila rozvoj kritického myslenia žiakov a to najmä prostredníctvom produktívnej fázy výučby.

11 ANFANG, G., UHLENBRUCK, G.: Medien selber machen bildet – Aktive Medienarbeit. In: DEMMLER, K., LUTZ, K., MENZKE, D., PRÖLL-KAMMERER, A. (Hrsg.): *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis*. München : Kopaed, 2009, S. 105-106. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.mediaculture-online.de>>

12 Škola sa s uvedeným príkladom prihlásila do 2. ročníka súťaže Najlepšie príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách „Dobré médiá“, organizovanej Medzinárodným centrom IMEC pri FMK UCM v Trnave od decembra 2015 do marca 2016.

13 KOCUROVÁ, D., KUCER, V.: *Internet – môj múdry priateľ (vzdelávacia reklamná kampaň)*. Prihláška do súťaže IMEC pri FMK UCM v Trnave *Najlepšie príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách*, 2016, s. 2

Podľa hodnotenia pedagógov: „Vplyv danej aktivity na rozvoj kritického myslenia študentov bol zrejmy hlavne počas praktickej časti projektu, kedy pri tvorení materiálov prichádzali stále s novými pohľadmi na negatívny vplyv FB, čo už vlastne ani nebolo cieľom daného projektu, ale čo bolo jasným dôkazom vzbuđeného záujmu o danú problematiku“.<sup>14</sup>

Mladí ľudia sa zároveň uvedenou vzdelávacou reklamnou kampaňou zapojili do verejnej diskusie. Výstupy žiakov boli umiestnené v tzv. „banke“ učebných materiálov, nápadov a prezentácií zrealizovaných výstupov žiakov prostredníctvom webovej stránky *European Media Education Lab*: <http://www.europeanmediaeducationlab.com/>, ktorá je prístupná širokej verejnosti. Databáza je výsledkom projektu Erasmus+ KA2 projektu s názvom „Mediálna výchova od pasívnych konzumentov k aktívnym tvorcom“, ktorý prebieha druhý rok na uvedenej škole. Zámerom medzinárodného projektu, ktorého koordinátorom je SPŠ vo Svidníku a zapája do spolupráce partnerské školy z Portugalska, Talianska, Grécka a španielska je implementácia praktickej mediálnej výchovy na stredných školách.

Uvedený príklad aktivity je ukážkou spôsobu praxocentrického vyučovania a učenia sa za asistencie médií, v ktorom sa **mediá** stávajú cielene **nástrojmi vyjadrenia sa jednotlivca na verejnosti, resp. tvorby verejnej mienky**. V ponímaní nemeckej činnosť zameranej pedagogiky sa mladí ľudia majú prostredníctvom vlastných produktov, resp. prostredníctvom médií ako internet, či „otvorené kanály“ zapojiť do verejnej, resp. mediálnej komunikácie.<sup>15</sup> V Nemecku majú mladí ľudia k dispozícii pomerne široké možnosti presadiť sa na verejnosti produktívnym spôsobom. Ide o sieť „otvorených kanálov“, „kanálov poskytujúcich vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie“, „voľných rádii“ či vysielacieho priestoru v rámci rôznych masmédií, ktoré umožňujú mladým ľuďom zasielať rozhlasové či televízne príspevky a šíriť ich na lokálnej či regionálnej úrovni verejnosti. Predovšetkým systém „otvorených kanálov“ je v Nemecku účinným a mediálnou legislatívou garantovaným spôsobom vyjadrenia sa jednotlivca prostredníctvom médií na regionálnej úrovni. V ôsmich spolkových krajinách sú v príslušných krajiných mediálnych zákonoch zakotvené pravidlá pre fungovanie a financovanie uvedených inštitúcií nekomerčného

14 tamže.

15 SCHELL, F.: *Aktive Medienarbeit*. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : KoPäd Verl., 2009, s. 12

charakteru, ktoré umožňujú občanom produkciu a vysielanie vlastných mediálnych obsahov (televíznych a rozhlasových relácií). Celkový počet otvorených kanálov produkujúcich mediálne obsahy je viac ako 50.<sup>16</sup>

Ďalej majú mladí ľudia v Nemecku príležitosť prezentovať vlastnú tvorbu v rámci množstva festivalov či súťaží zameraných na rôzne oblasti mediálnej produkcie ako sú napríklad filmové festivaly, multimedialné festivaly. Medzi najznámejšie patria: *Berliner Medienfestival*, *Deutscher Jugendvideopreis*, *F.I.S.H – das Filmfestival im StadtHafen Rostock*, *Deutscher Multimediapreis MB21*. Uvedené možnosti sú inšpiratívne i pre slovenské prostredie.

Z príkladov dobrej praxe výučby mediálnej výchovy, ktoré boli predmetom obsahovej analýzy len v ojedinelej miere prezentovali výstupy žiakov na verejnosti v spolupráci s masmédiami. Výnimkou je projektová aktivita „*O čom snívam*“ ZŠ *Janova Lehota*, v ktorej žiaci pod vedením pedagóga opravili staré školské vysielacie zariadenie, založili *Rádio 13*, nahráli vlastné CD „*Red roses – Červené ruže*“ a nakrútili a zostrihali krátke filmy. Študenti aktivitu prezentovali v živom vstupe poslucháčom nitrianskeho rádia MAX. Nahrávka bola zároveň zverejnená na internete: <https://www.youtube.com/channel/UC4oYAvOQQDdwiHZ03179r6A>.

Podľa slov pedagóga M. Kinku pod vedením ktorého bola aktivita realizovaná: „*Vďaka vytvorenému CD sa škola dostala nielen do povedomia obce, ale aj širšej verejnosti. O Rádiu 13 sa ľudia vďaka reklamnej kampani dozvedeli aj v okolitých obciach (pokusom bolo predat' reklamný čas za symbolickú cenu, ktorá by pokryla odmeny pre súťažiacich)*“.<sup>17</sup>

Ďalší príklad dobrej praxe – ocenený projekt ZŠ *Vyhne „Modrá droga“*, ktorého výstupom bola tvorba krátkeho videofilmu zameraného na tému sociálnych sietí a rizík ich využívania reprezentoval školu aj na filmových súťažiach amatérskych filmov, kde získal popredné umiestenia:

- Juniorfilm (ČR) – 2. miesto,
- Cineama 2013 – 3. miesto,

16 LINKE, J.: Offene Kanäle. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : KoPäd Verl., 2009, s. 242 – 243.

17 KINKA, M.: O čom snívam. In KAČINOVÁ, V. (ed.): *Príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách : metodická príručka pre učiteľov*. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 14.

- Celosvetová súťaž KWN Panasonic – 1. miesto v národnom kole.<sup>18</sup>

Bežným spôsobom prezentácie výsledkov prác žiakov je ich umiestnenie na internetovej stránke školy, resp. prostredníctvom youtube kanálu.

## 2 Produktívne zameraná mediálna výchova ako reflexívno-praktické vyučovanie a učenie sa o témach sociálnej reality

Ďalším ťažiskovým cieľom praktickej mediálnej práce v ponímaní koncepcie nemeckej činnostnej mediálnej pedagogiky je dosiahnuť, aby mladí ľudia boli schopní za pomoci médií artikulovať svoje vlastné postoje k rôznym predmetom sociálnej reality, ktoré sú mediálne spracovávané a prezentovať ich na verejnosti. Predmetom učenia sa, v rámci ktorého žiaci aktívnym či praktickým spôsobom s médiami pracujú, sa tak v uvedenom ponímaní nestávajú len médiá a ich realita, ale v širšom význame témy sociálnej reality. Nemeckí odborníci B. Schorb, S.v. Holten, M. Würfel, J. Keilhauer v tejto súvislosti vymedzujú tzv. *tematicky centrovanú aktívnu prácu s médiami*.<sup>19</sup> V rámci nej sú médiá využité ako prostriedky explorácie určitej špecifickej tematickej oblasti, resp. špecifického problému, ktoré sa učitelia za pomoci médií snažia analyticky preskúmať, reflektovať a zaujať k nim kvalifikovaný postoj. V očakávanej finálnej dimenzii učebného procesu sa pritom spájajú súčasne dva ciele: spracovanie a reflexia špecificky vymedzenej témy a podpora rozvoja mediálnych kompetencií jednotlivca. Prostredníctvom vlastného produktu ako nositeľa určitého postoja jednotlivca sa zároveň môžu mladí ľudia zapojiť do spoločenského mediálneho diskurzu na danú tému. Médium sa rovnako stáva nástrojom rozpoznania, komunikovania a vyjadrenia vlastného záujmu jednotlivca participovať na spoločenskom riešení danej témy, resp. predmetného problému, a tak aktívne spoluformovať spoločnosť.<sup>20</sup>

18 GLUZEKOVÁ, M.: Modrá droga. In KAČINOVÁ, V. (ed.): *Príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách : metodická príručka pre učiteľov*. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 17.

19 SCHORB, B., HOLTEN, S.v., WÜRFEL, M., KEILHAUER, J.: *Modelle & pädagogische Hinweise für themenzentrierte aktive Medienarbeit zum Thema Gentrists*. 2006, s. 5 [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sitesource/TAM.pdf>>

20 tamže.

Predmetmi aktívnej mediálnej práce sú napr. spoločenské relevantné témy, resp. témy vo svojej podstate verejnosťou ponímané ako kontroverzné, ktoré sa stávajú objektom rôznorodého odborného i verejného diskurzu. Témy sa môžu dotýkať diverzných spoločenských oblastí, špeciálne oblastí: etiky, enviromentalistiky, politiky (napr. bioetické otázky, téma globalizácie či prístáhovalectva).

V rámci uvedeného druhu učenia (sa), sa mení postavenie učiaceho sa – z pozície recipienta na aktívny subjekt reflektujúci a pretvárajúci realitu v dôsledku praktickej konfrontácie s predmetom učenia sa. V zmysle koncepcie činnostnej mediálnej pedagogiky je podstatná dimenzia formovania jednotlivca participujúceho prostredníctvom vlastnej aktivity na spoločenskom dianí, ktoré sa zároveň snaží ovplyvniť. V tomto zmysle je možné vnímať emancipačný impetus, ktorý je v pozadí danej koncepcie. Médiá sa tak zároveň stávajú nástrojmi dotvárania sociálnej skúsenosti žiakov – riešením aktuálnych spoločenských problémov, resp. tvorivého riešenia reálnych problémov žiakov v širšom spoločenskom kontexte.

### **Záver**

V rámci uvedenej koncepcie činnostného učenia (sa) za asistencie médií sa do určitej miery stierajú hranice medzi ponímaním médií ako objektov učenia (sa) – učením (sa) o médiách (označovaným ako mediálna výchova) a ako prostriedkov učenia (sa) – učením (sa) prostredníctvom (pomocou) médií (označovaným ako mediálna didaktika). V zmysle zachovania podstaty cieľov mediálnej výchovy je ťažiskové v rámci jej produktívneho spôsobu realizácie umožniť deťom a mladým ľuďom spoznávať médiá a ich realitu prostredníctvom vlastnej tvorby mediálnych obsahov, hoci v kontexte poznávania ďalších aspektov sociálnej reality. K tomu má slúžiť predovšetkým cieleňá reflexia procesu mediálnej produkcie, resp. praktická mediálna práca, ktorá je obohatená o (kritickú) reflexiu. Z tohoto dôvodu je realizácia reflexívno-practickej práce s médiami kľúčovou didaktickou metódou produktívnej mediálnej výchovy aj z pozície aplikácie nemeckej činnostne zameranej mediálnej pedagogiky do výučbového procesu.

**Použitá literatúra a zdroje:**

ANFANG, G., UHLENBRUCK, G.: Medien selber machen bildet – Aktive Medienarbeit. In: DEMMLER, K., LUTZ, K., MENZKE, D., PRÖLß-KAMMERER, A. (Hrsg.): *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für einenachhaltige medienpädagogische Praxis*. München : Kopaed, 2009, S. 105-110. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.mediaculture-online.de>>

GLUZEKOVÁ, M.: Modrá droga. In KAČINOVÁ, V. (ed.): *Príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách : metodická príručka pre učiteľov*. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 17 – 19.

*Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : Kopäd Verl., 2009, S. 242 – 243. ISBN 978-3-86736-099-9

GÜNTZEL-LINGNER, B.: Filmfestivals. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : Kopäd Verl., 2009, S. 77 – 79. ISBN 978-3-86736-099-9

JABLONSKÝ, T. *Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou*. Banská Bystrica : MPC, 2006. ISBN 80-8041-488-2. Podľa: ANDRISOVÁ, J., TUTOKYOVÁ, M.: *Metóda a formy podporujúce kooperáciu žiakov*. Bratislava : MPC, 2014, s. 6. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <[http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne\\_zdroje/apai3.pdf](http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/apai3.pdf)>

KAČINOVÁ, V., KOLČÁKOVÁ, V.: *Súčasný stav začlenenía mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na stredných školách na Slovensku : záverečná správa z výskumu*. Trnava : IMEC – FMK UCM, 2013. 38 s.

KAČINOVÁ, V., KOLČÁKOVÁ, V.: *Súčasný stav začlenenía mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na stredných školách na Slovensku : záverečná správa z výskumu*. Trnava : IMEC – FMK UCM, 2013. 35 s.

KAČINOVÁ, V.: Médiá ako významné edukačné objekty a prostriedky – o východiskách zodpovednosti médií vo vzťahu k deťom a mládeži. In PETRANOVÁ, D. – MAGÁL, S. (eds.): *Zodpovednosť v médiách : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Nové trendy v marketingu – Zodpovednosť v podnikaní organizovanej v Kongresovom centre SAV na Smolenickom zámku v dňoch 6. – 7. novembra 2012*. [CD-ROM]. Trnava : FMK UCM, 2012, s. 46-53. ISBN 978-80-8105-444-0

KAČINOVÁ, V.: Teoretické koncepcie mediálnej výchovy v reflexii pedagogickej praxe. In PETRANOVÁ, D., MATÚŠ, J., GÁLIK, S. (eds.): *Megatrendy a médiá 2015: Mediálna farma I: transformácia mediálnej záhrady : mediálne a marketingové hry oligarchov : zborník z vedeckej konferencie*. [CD-ROM]. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 141 – 178. ISBN 978-80-8105-721-2



- KINKA, M.: O čom snívam. In KAČINOVÁ, V. (ed.): *Príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách : metodická príručka pre učiteľov*. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 14 – 16
- KOCUROVÁ, D., KUCER, V.: *Internet – môj múdry priateľ (vzdelávacia reklamná kampaň)*. Prihláška do súťaže IMEC pri FMK UCM v Trnave *Najlepšie príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách*, 2016, s. 2
- KULASZA, J., MASCHER, K.: Multimediafestivals. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : KoPäd Verl., 2009, S. 231 – 233. ISBN 978-3-86736-099-9
- LINKE, J.: Offene Kanäle. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.):
- PÍŠOVÁ, A.: Čo nám rozprávali veci a Ako sme „reklamovali“. In KAČINOVÁ, V. (ed.): *Príklady dobrej praxe výučby mediálnej výchovy na základných a stredných školách : metodická príručka pre učiteľov*. Trnava : FMK UCM, 2015, s. 11 – 12. ISBN 978-80-8105-717-5
- SHELL, F.: *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen : Theorie und Praxis* München : Kopaed, 2003. Podľa: SCHORB, B., HOLTEN, S.v., WÜRFEL, M., KEILHAUER, J.: *Modele& pädagogische Hinweise für themenzentrierte aktive Medienarbeit zum Thema Gentests*. 2006. 110 S. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sitesource/TAM.pdf>>
- SHELL, F.: *Aktive Medienarbeit*. In SCHORB, B., ANFANG, G., DEMMLER, K. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik – Praxis*. München : KoPäd Verl., 2009, S. 9 – 13. ISBN 978-3-86736-099-9
- SCHORB, B., HOLTEN, S.v., WÜRFEL, M., KEILHAUER, J.: *Modele& pädagogische Hinweise für themenzentrierte aktive Medienarbeit zum Thema Gentests*. 2006. 110 S. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sitesource/TAM.pdf>>
- SCHORB, B.: Stichwort: Medienpädagogik. In *PEDOCS : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1998, Jahr 1, Hft. 1, S. 7 – 22. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4497/pdf/ZfE\\_1998\\_01\\_Schorb\\_Medienpaedagogik\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4497/pdf/ZfE_1998_01_Schorb_Medienpaedagogik_D_A.pdf)>
- TULODIECKI, G.: *Medienpädagogik*. In ERLINGER, H. D. u.a. (Hrsg.): *Handbuch des Kinderfernsehens*. Konstanz : UVK Medien, 1998, S. 535 – 545. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <[https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/tulodziecki\\_medienpaedagogik/tulodziecki\\_medienpaedagogik.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_medienpaedagogik/tulodziecki_medienpaedagogik.pdf)>
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Jura Edition, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8 Podľa: ANDRISOVÁ, J., TUTOKYOVÁ, M.: *Metóda a formy podporujúce kooperáciu žiakov*. Bratislava : MPC, 2014, s. 6. [online].

[2016-04-01]. Dostupné na: <[http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne\\_zdroje/apai3.pdf](http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/apai3.pdf)>

*Webová stránka pre učiteľov, ktorí chcú učiť mediálnu výchovu inak!*  
[online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <<http://www.medialnavychova.sk/webova-stranka-pre-ucitelov-ktori-chcu-ucit-medialnu-vychovu-inak/>>

**Kontaktné údaje:**

PhDr. Viera Kačinová, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
vkacinova@gmail.com

## ČESKÁ MLÁDEŽ A MÉDIA

*Radek Mezuláník*

### **Abstrakt:**

Informační technologie a média jako je televize vytvářejí novou, mediální a virtuální realitu, která má svá pozitiva a negativa, své příčiny a důsledky. Chceme-li se v této realitě orientovat anebo dokonce se pokoušet ji nějak ovlivňovat například v působení na mládež a děti v Diecézních centrech života mládeže či ve sféře jejich volného času, musíme tuto realitu v jejích souvislostech a dynamice znát.

### **Současná mládež**

Děti a mládež jsou věkovou skupinou obyvatelstva od narození do 26 let. Sociologicky je zkoumána většinou skupina od ukončení povinné školní docházky do dovršení sociální zralosti, tedy jedinci od 15 do 30 let. Jde o značně rozsáhlou sociální skupinu se specifickou pozicí a úlohou ve společnosti.

Chatují, sledují, poslouchají, tweetují, mailují, sdílejí a komunikují prakticky po celý den. Jsou s médii neustále, konzumují je s velkým gustem a pokud možno – více médií najednou. Říká se jim síťová generace, elektronická generace či digitální generace. Zřejmě ne náhodou: nikdy v historii děti a dospívající nekonzumovali více médií, netrávili s nimi tolik času ani neměli k dispozici takový počet mediálních technologií. A snad nikdy nebylo s jejich mediálním chováním spojeno tolik nadějí i tolik obav.

Dnešní děti a dospívající představují generaci „zaplavenou“ médii, generaci, jejíž každodenní život je mediálními technologiemi a konzumací mediálních obsahů zcela prosycen. Jak ukazují výsledky výzkumů, za zcela běžnou součást výbavy dnešní mladé generace můžeme považovat mobilní telefon, přehrávač hudby, rádio a u starších dětí a dospívajících také počítač či notebook. Rovněž vlastní televizor a v případě chlapců též herní konzole se stávají spíše pravidlem než výjimkou.

Samotná konzumace médií pak zabírá mladým lidem historicky bezprecedentní množství času: více času ve svém životě tráví současné děti a dospívající pouze spánkem. Kupříkladu britské děti ve věku 5 –

15 let tráví denně sledováním televize, surfováním po internetu, hraním počítačových her a poslechem rádia v průměru 6 hodin, nejstarší část z nich (12 – 15 let) pak dokonce 7,5 hodiny denně.<sup>1</sup> Obdobně vysoké údaje vycházejí výzkumníkům ve Spojených státech.<sup>2</sup> České děti a dospívající tráví s médii o něco méně času, a sice zhruba čtyři hodiny denně (ve věkové skupině 4 – 14 let) resp. pět hodin denně (10 – 14 let).<sup>3</sup> V posledním desetiletí u mladé generace také výrazně narostla intenzita mediální konzumace. To se projevuje stoupajícím podílem tzv. mediálního multitaskingu, tedy konzumace více médií najednou (například sledování televize a současně čtení časopisu, surfování po internetu doprovázené poslechem hudby z MP3 přehrávače apod.). Americké výzkumy ukazují, že takto vícero médií najednou konzumují děti již po téměř třetinu času, který médiím věnují (před deseti lety to bylo pouze 16 % tohoto času).<sup>4</sup>

## Světové a české výzkumy

Řada světových průzkumů definovala v posledních letech soubor vlastností, které svému nositeli umožňují v naší civilizaci úspěch a „šťastný život“. Velmi přesvědčivě z nich vyšlo pět vlastností (nazývaných Big Five, čili Velká pětka): **inteligence, svědomitost, otevřenost, citová stabilita a přátelskost**.

Kontinuální výzkumy Národního institutu dětí a mládeže založené na srovnání v dlouhých časových řadách, identifikovaly následující trendy v hodnotových orientacích, jež jsou v rozporu s výše zmíněnými pěti klíčovými vlastnostmi:

- 1 OFCOM (2012): *“Children and Parents: Media Use and Attitudes Report.”* (online). London: Ofcom (cit. 10.11.2012). Dostupné z: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf>.
- 2 RIDEOUT, Victoria, FOEHR, Ulla, ROBERTS, Donald (2010): *Generation M<sup>2</sup>. Media in the Lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.
- 3 MEDIARESEARCH (2012): *„Děti věnují médiím v průměru čtyři hodiny denně.“* (online). Praha: Mediaresearch (cit. 10.8.2012). Dostupné z: [www.mediaresearch.cz/aktualita/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne](http://www.mediaresearch.cz/aktualita/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne).
- 4 RIDEOUT, Victoria, FOEHR, Ulla, ROBERTS, Donald (2010): *Generation M<sup>2</sup>. Media in the Lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.

Ukazují na růst významu ekonomické prosperity, kariéry jako prostředku k získání majetku, materiálních hodnot a smyslového života a jeho prožitkům, včetně drog. Na druhé straně klesá význam kvality života v konkurenci se smyslovým životem a materiálními hodnotami. Klesá význam odpovědnosti za druhé v konkurenci s odpovědností i za jiné, ale současně klesá význam zdokonalování sebe sama a transcendentní dimenze života a idejí.

Trvale roste význam majetku a náplně volného času podle zájmů a koníčků. Naopak klesá především význam „být užitečný druhým lidem“, ale také význam míru, životního prostředí a veřejně prospěšné činnosti. Klesá také význam demokracie jako důsledek zkušeností s naším politickým systémem, politickou kulturou a pozicí občana v tomto systému.

Je třeba upozornit, že uvnitř generačního většinového hodnotového pohybu existují skupiny s odlišnými hodnotovými orientacemi. Současná mladá generace je však nastavena poměrně jednoznačně. Preferuje orientaci na vlastní ego, na sebe sama, avšak na sebe reflektovaného smyslově. Vnitřní svět je ochuzován (ideje, myšlenky, transcendentní dimenze) a tato chudoba je jedním z důvodů rostoucího zájmu o drogy.

Výrazným trendem ve vývoji mládeže je klesající vliv jakýchkoli sociálně duchovních systémů, až již sekulárních či náboženských a duchovních. Jejich význam od počátku devadesátých let trvale klesá. Tento trend je konzistentní s vývojem hodnotové orientace mládeže, která ukazuje na hédonismus a pragmatismus mládeže, provázený poklesem významu globálních a sociálních hodnot.

Hlavní proud uvnitř mladé generace je adaptován na společnost a se společností se identifikuje. Výrazným současným nástrojem společenské konformity jsou „mainstreamová“ média. Média ve stále větší míře a rozsahu vtiskávají do mysli a vědomí člověka obsahy, které vůbec či jen v malé míře odrážejí realitu přirozeného světa a ve stále větší míře produkují mediální a virtuální realitu. Hlavní proud mladé generace je ve značné míře manipulován médii a názory a postoje produkované médii přijímá.

Tradiční elektronická média a nové technologie – osobní počítač, internet, mobilní telefon a propojování médií do multimediální podoby jsou fenomény, které základním způsobem formují současnou generaci

mládeže. Naopak tato generace mládeže je základním subjektem komputelizace společnosti a převodu společnosti do digitálního věku. Celý život současné mládeže se ve srovnání s předchozími generacemi proměňuje a převádí do jiné podoby. Dochází k digitalizaci životního pole a životního způsobu mládeže. Mládež je charakterizována jednotlivými technologiemi, případně generačními mutacemi těchto technologií. Proto bývá současná mladá generace nazývána generací on-line. Toto označení se netýká pouze české mládeže. Další charakteristikou současné mládeže je rozpínání jejího životního pole o evropský a globální rozměr. Rozpínání se primárně odehrává virtuálně v kyberprostoru a odvozeně i v přirozeném časoprostoru.

Význam médií pro mládež dokládá i to, že třetinu svého času tráví s některým z médií a z disponibilního času tráví mládež s médii dvě třetiny. Jedním z důsledků je, že virtuální a mediální realita vytěsňuje z životního pole člověka vitální složku.

Proces digitalizace či elektronizace probíhá i v oblasti vzdělávání. Za pouhých několik let existence získal e-learning mezi mladou generací významnou pozici. Mládež e-learning akceptuje a začlenila si ho již do svých aktivit. Současná mládež je bližší digitalizovaná podoba čehokoliv oproti tradiční podobě. To je také důvod poklesu četby a to i ve věkové skupině obsahující studenty vysokých škol.

Hédonistická a pragmatická orientace mladé generace s absencí společenské vize přispívají k pokračujícímu rozšiřování konzumace alkoholu, nikotinizmu a konzumaci drog. Roste tolerance k drogám a kouření marihuany je již v určitých vrstvách společnosti chápáno jako standardní součást životního stylu.

## **On-line život v číslech**

I dnes stále platí, že nejvíce času tráví mladá generace sledováním televizního vysílání, nicméně poslední desetiletí je v mediálním životě dětí a mládeže jednoznačně ve znamení nástupu nových (digitálních, síťových) médií, zejména pak internetu a mobilní komunikace. Jak ukazují výsledky nedávného celoevropského výzkumu EU Kids Online (zkoumáno bylo více než 25 000 dětí a dospívajících ve věku 9 – 16 let v pětadvaceti evropských zemích), 93 % evropských dětí užívá internet alespoň jedenkrát týdně, 60 % pak denně nebo téměř každý

den. Věk uživatelů internetu se neustále snižuje, dnešní děti v Evropě poprvé použijí internet v průměru ve věku devíti let (dánské a švédské děti již v sedmi letech, české v osmi). V průměru stráví děti a dospívající na internetu hodinu a půl denně, ti v nejstarší věkové skupině 15 – 16 let pak takřka 2 hodiny denně.<sup>5</sup>

Pro starší věkové skupiny platí, že internet pro ně hraje v životě již důležitější roli než televize. Nejenže je čas věnovaný aktivitám na internetu u těchto věkových skupin prakticky roven času konzumace televizního vysílání, ale jak dokládají britské a německé výzkumy, internet začal být vnímán jako důležitější médium, jehož absenci by teenageři ve svém životě pocítovali hůře než absenci televize.<sup>6</sup> Tytéž výzkumy ukazují, že ještě hůře než absenci přístupu na internet by dospívající vnímali nemožnost používání mobilního telefonu.

Spektrum aktivit, které děti na internetu podnikají, je podle výzkumu EU KIDS online nesmírně široké. Převládá používání internetu pro školní práci (85 % dětí), hraní her (83 %) a sledování videoklipů (76 %). Necelé dvě třetiny dětí používají různé komunikační aplikace (sociální sítě, chat). Svůj profil na některé sociální síti (Facebook, Google+, Twitter, Myspace apod.) má 59 % evropských dětí ve věku 9 – 16 let. O poznání méně evropské děti samy vytvářejí vlastní mediální obsahy: necelých čtyřicet procent z nich publikuje na webu obrázky, zhruba jedna třetina sdílí zprávy či užívá webkameru, pouze 11 % vytváří vlastní blog. Z výzkumu vyplývá, že menší děti se při užívání internetu věnují v průměru pěti aktivitám, teenageři osmi či devíti. Celkově se zdá, že většina dětí se na internetu nejprve věnuje určitým základním aktivitám a činnosti s vyšším podílem kreativity a sdílení přicházejí na řadu až poté a věnuje se jim méně dětí.<sup>7</sup>

- 5 LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke, ÓLAFSSON, Kjartan (2011): *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: LSE.
- 6 MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2010): *JIM-Studie 2010: Ju, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- OFCOM (2012): *"Children and Parents: Media Use and Attitudes Report"* (online). London: Ofcom (cit. 10.11.2012). Dostupné z: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf>.
- 7 LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke, ÓLAFSSON, Kjartan (2011): *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: LSE.

## Pestrý svět uživatelů internetu

Existují různé styly, jimiž děti a dospívající internet užívají. Inspirativní je přehled německého výzkumníka Uwe Hasebrinka, který na základě dat z průzkumu EU Kids Online rozdělil vzorce užívání online světa do šesti kategorií či uživatelských typů.<sup>8</sup>

1. **„Málo riskující nováčci“** – děti, které tráví na internetu jen malé množství času a repertoár jejich online aktivit je velmi úzký. Je velmi nepravděpodobné, že by se na internetu pouštěly do nějakých potencionálně riskantních aktivit (zřídily si profil na sociální síti, poslaly osobní informace neznámé osobě, přidaly si mezi přátele na sociální síti lidi, s nimiž se nikdy neviděly apod.).
2. **„Mladí netwerkeři“** mají o něco vyšší zájem o aktivity na internetu, zejména o sociální sítě, naopak jen velmi omezeně používají internet pro školní práci a pro sledování zpravodajství.
3. **„Umírnění uživatelé“** tráví na internetu podobně jako mladí netwerkeři asi hodinu a čtvrt denně, na rozdíl od nich ale mají širší rejstřík online aktivit, mnohem méně používají sociální sítě a mnohem více jim internet slouží jako zdroj zpráv a jako pomůcka při plnění úkolů do školy.
4. **„Riskující průzkumníci“** věnují internetu dvě hodiny denně. Jde o uživatele s vůbec nejširší škálou online činností a s nejvyšší frekvencí potenciálně rizikových aktivit. Tuto skupinu lze také označit za nejkreativnější, její příslušníci vůbec nejvíce přeposlávají či sdílejí zprávy, užívají servery na sdílení souborů, tráví čas ve virtuálních světech či vytvářejí blogy.
5. **„Intenzivní hráči“** jsou nejnáruživějšími návštěvníky internetu, tráví zde v průměru tři hodiny denně. Největší pozornost věnují hraní her a sledování videoklipů, mnohem menší zájem u nich vzbuzují aktivity spojené s vytvářením či publikováním (blogy, přeposílání zpráv) a využívání internetu pro školní práci a pro sledování zpravodajství. Stejně jako v případě riskujících průzkumníků i intenzivní hráči jsou převážně chlapeckým typem užívání internetu.

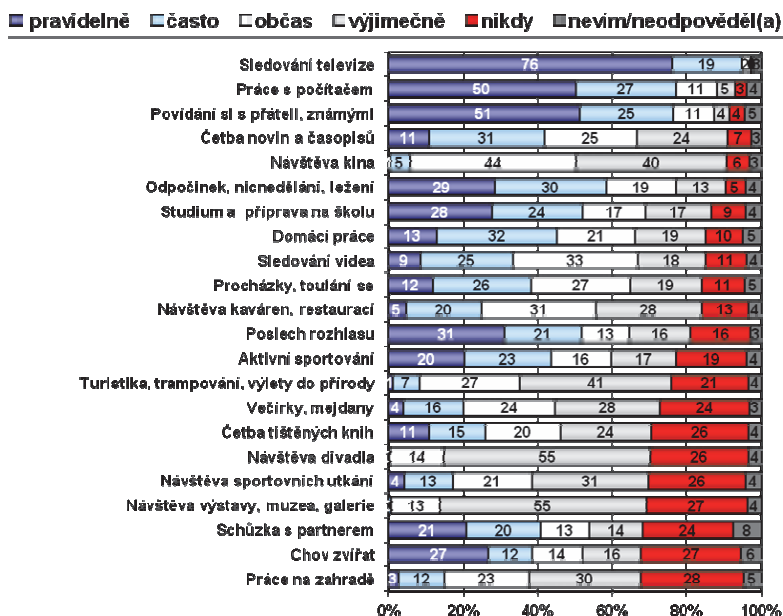
8 HASEBRINK, Uwe (2012): *“Young Europeans’ Online Environments: A Typology of User Practices.”* Pp. 127–139 in Sonia LIVINGSTONE, Leslie HADDON, Anke GÖRZIG (eds.): *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective.* Bristol: Policy Press.

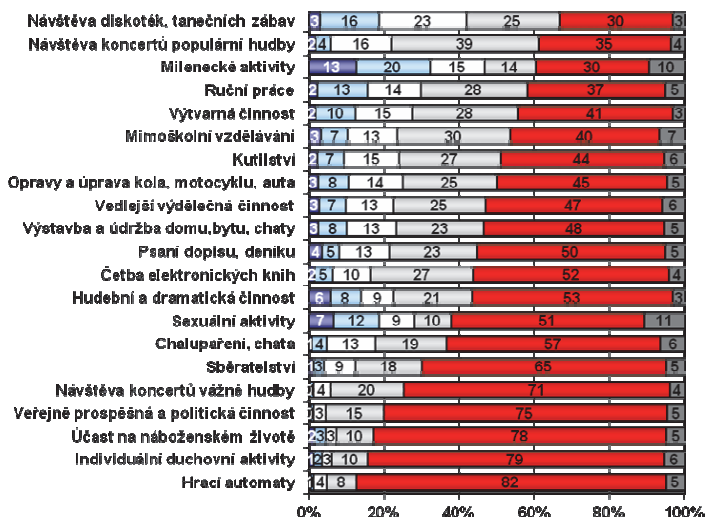


6. „Zkušeni networkeři“ jsou tvořeni především dívkami (představují dvě třetiny tohoto typu uživatelů) a jejich nejzřetelnější charakteristikou je takřka naprostá absence hraní her. Tato skupina je nadprůměrná co do počtu prováděných online aktivit, nejvíce ze všech šesti skupin navštěvuje sociální sítě a v četnosti kreativní aktivit je takřka na stejné úrovni jako riskující průzkumníci.

## Mládež a volný čas

Volný čas je významnou sociologickou, ekonomickou a pedagogickou kategorií. Jeho naplňování je zvláště významné pro mládež. Následující grafy ukazují četnosti jednotlivých frekvencí u všech aktivit. Jedná se o soubor mládeže ve věku 14 – 19 let.

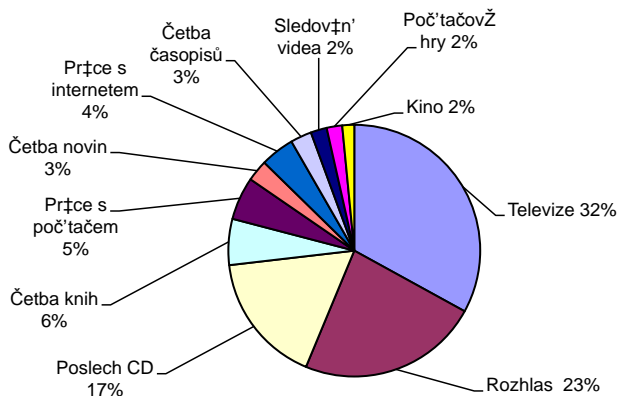




Ačkoli například pobyt v přírodě a turistika mají mimořádně příznivý vliv na psychický a sociální vývoj dětí a mládeže, jeho socializační a preventivní význam z hlediska prevence sociálních deviací, včetně drogové závislosti, nebyl zcela doceněn.

Dominantní volnočasovou aktivitou je sledování televize. Každý den sleduje televizi 76 % mládeže. Stále více času tráví lidé s médii, stále více potřeb uspokojují prostřednictvím těchto médií a stále více aktivit má mediální a virtuální charakter.

Ve volném čase současné mládeže jsou činnosti spojené s počítačem spolu se sledováním televize nejčastějšími aktivitami. Již v roce 2000 trávila česká mládež s médii kolem třetiny svého bdělého stavu a kolem dvou třetin svého disponibilního času (bez času v práci a ve škole) a tento podíl bude zřejmě dále narůstat. Následující graf 1 ukazuje podíl jednotlivých médií na čase věnovaném médiím (2000, věková skupina 15-30 let).



Od roku 2000 dále prudce narůstá čas strávený s počítačem a ještě rychleji z toho roste čas v „kyberprostoru“ a rozvíjí se nová dimenze lidské existence – virtuální realita.

### Role médií v socializaci a sociálním zrání dětí a mládeže

Pedagogika volného času do určité míry reflektuje média jako prvek v životním stylu dětí a mládeže. Rozsah působení médií a jejich prostřednictvím generování mediální a virtuální reality a vytváření „kyberprostoru“ však klade na pedagogiku další nároky. V digitálním a mediálním věku tradiční jevy přirozeného světa dostávají svou digitální či mediální podobu. Tak jako vzdělávání dostává mediální a elektronickou podobu, podobně již mluvíme o digitální či počítačové kriminalitě. V hraniční oblasti mezi pedagogikou a digitální kriminalitou můžeme pozorovat jevy, které bychom mohli zahrnout pod pojem mediální kriminalita.

Předmětem mediální kriminality se mohou v budoucnu stát jevy, které komerční televize vnesla do české mediální kultury v devadesátých letech pod hesly vyrovnávání se světu, návratu do Evropy, svobody slova a liberalizace. Zastánci neregulovaného působení médií používali argumenty, že nikdo se nemusí dívat, regulace je relikv totalitní společnosti, zasahovat majitelům do vysílání je narušením tržních principů a zásah do užívání majetku ke svému zisku je socialistické, vysílání televize nikoho nevychovává, neovlivňuje, pouze baví. Majitelé a zastánci komerčního vysílání opakovaně zpochybňují vliv násilí

v televizi na růst agresivity ve společnosti, především u mladé generace, navzdory výsledkům řady sociologických a psychologických studií.

## Okraj Ježíšova pláště

Na závěr malá inspirace pro centra mládeže z pastoračního dopisu kardinála C. M. Martiniho: Dav se shromažďuje kolem Ježíše a tlačí se na něj ze všech stran. Najednou, se Ježíš ptá: „Kdo se mě dotkl?“. Petr mu říká: „Mistře, je tu tolik lidí, a ty se ptáš: Kdo se mne dotkl?“ Ale Ježíš říká: „Někdo se mě dotkl, protože jsem cítil, že ze mne vyšla moc.“ A pak před ním stojí žena, nemocná po mnoho let, a přiznává, že ona se nepozorovaně zezadu Ježíše dotkla s myšlenkou „že postačí dotknout se okraje jeho roucha a bude uzdravena“ (viz Mk 5, 25-34, Lk 8, 42-48).

Jak to souvisí s médii? Jsou zde zmíněny tři skutečnosti, které charakterizují naši současnou civilizaci: masovost, individualita a komunikace. Nejprve masovost: je to anonymní dav, který se shromáždil kolem Ježíše. Všichni s Ním přichází do kontaktu, a to i fyzicky, ale nic se neděje; nikdo nevyniká nikdo neodhaluje svou tvář, nikdo neodhaluje svou touhu. To je obrázek mas, které nám mohou popisovat pasivní uživatele médií, označované také jako „masové publikum“.

Ovšem z masy se vynořuje osoba. Má svůj plán, přesný záměr a především velkou víru. Ježíš jí řekne: „Dcero, tvá víra tě uzdravila.“ Ona má dostatek důvěry v Ježíše a myslí si, že pouhý kontakt s okrajem jeho pláště ji může uzdravit. A proto, i když zůstává skrytá v davu, dochází k procesu explicitní personalizace, vstupuje do autentického kontaktu s Ježíšem, kontaktu, který on sám pociťuje a zveřejňuje veřejnosti. Z masy se vynořila osoba.

K objevení osoby dochází přenosem – komunikací – Ježíšovy léčivé síly na ženu. Ale na rozdíl od jiných situací, ve kterých je komunikace přímá (Ježíš mluví, přikazuje, dotýká se), zde dostačuje okraj pláště, roztřepený a zaprášený, který vytváří příležitost k setkání.

Zde můžeme vidět výzvu pro pastorační program „komunikace“. Také díky hromadným sdělovacím prostředkům, a to i přesto, že jsou něčím marginálním vzhledem k hluboké a původní tradiční komunikaci Boha s člověkem a lidí mezi sebou – také díky masovým sdělovacím prostředkům je možné skutečné zlidštění a dokonce i uchování

komunikace. Je nutné podporovat tento proces „vynořování se z masy“, aby lidé ze stavu anonymních příjemců zpráv a obrazů přešli k osobnímu vztahu jako příjemci dialogu, pozorní a aktivní.

Musíme hledat odpověď na otázku: co dělat, aby v kontextu médií, které vysílají informace pouze jedním směrem k anonymní mase, nedocházelo k zastínění individuálního vědomí, ale aby se otevíraly skutečné komunikační kanály v oblasti mezilidské komunikace, komunikace mezi Církví a společnostmi i komunikace lidí s Božím tajemstvím? Co udělat, aby se nás skrze naše televizory (chápané jako symboly všech masmédií) dotkla Ježíšova léčivá moc?

Zde se nabízí velká příležitost pro všechna centra mládeže k vypracování a realizaci projektů informálního mediálního vzdělávání a zvyšování mediální gramotnosti s podporou různých českých i zahraničních dotačních programů.

### **Použitá literatura a zdroje:**

BUCKINGHAM, David (2006): „*Children and New Media*.“ Pp. 76–91 in Leah Lievrouw, Sonia LIVINGSTONE (eds.): *The Handbook of New Media handbook*. London: Sage.

HASEBRINK, Uwe (2012): „*Young Europeans' Online Environments: A Typology of User Practices*.“ Pp. 127–139 in Sonia LIVINGSTONE, Leslie HADDON, Anke GÖRZIG (eds.): *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: Policy Press.

LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke, ÓLAFSSON, Kjartan (2011): *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: LSE.

MACEK, Jakub (2011): *Úvod do nových médií*. Ostrava: Ostravská univerzita.

MEDIARESEARCH (2012): „*Děti věnují médiím v průměru čtyři hodiny denně*.“ (online). Praha: Mediaresearch(cit. 10.8.2012). Dostupné z: [www.mediaresearch.cz/aktualita/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne](http://www.mediaresearch.cz/aktualita/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne).

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2010): *JIM-Studie 2010: Ju, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverb Südwest.

OFCOM (2012): „*Children and Parents: Media Use and Attitudes Report.*“ (online). London: Ofcom (cit. 10.11.2012). Dostupné z: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf>.

RIDEOUT, Victoria, FOEHR, Ulla, ROBERTS, Donald (2010): *Generation M<sup>2</sup>. Media in the Lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.

SULER, John (2005): „*The Psychology of Cyberspace*“ (online). (cit. 10.11.2012). Dostupné z: <http://users.rider.edu/~suler/psyber/psyber.html>.

TAPSCOTT, Don (1998): *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

ŠEBEŠ, Marek: *Děti a mládež v kyberprostoru*, in *Zvyšování mediální gramotnosti v ČR. Média pod lupou*, 2013.

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže, MŠMT, 2013.

**Kontaktní údaje:**

ThDr. PhDr. Radek Mezulánfk, Ph.D.

Univerzita J. A. Komenského Praha

Roháčova 63

110 00 Praha 3

Česká republika

ramez@volny.cz

## SÚČASNÝ STAV MLÁDEŽNÍCKYCH PERIODÍK NA SLOVENSKU: ANALÝZA VYBRANÝCH PERIODÍK

### CURRENT STATUS OF YOUTH MAGAZINE IN SLOVAKIA: ANALYSIS OF SELECTED PERIODICALS

*Mária Moravčíková*

**Abstrakt:**

Príspevok sa zaoberá problematikou mládežníckych periodík na Slovensku so špecializáciou na niektoré vybrané periodiká, ktoré reprezentujú určité špecifické prvky tohto typu časopisov – vzdelávacie, lifestylové a náboženské periodiká pre mládež. V závere príspevku autorka formuluje zhrnutia zistení, ktoré charakterizujú súčasný stav mládežníckych periodík na Slovensku.

**Kľúčové slová:**

Periodikum. Vzdelávací časopis. Lifestylový časopis. Cirkevný časopis.

**Abstract:**

The paper deals with the issue of youth periodicals in Slovakia specializing in certain selected periodicals which represent some of the specific features of this type of magazines – educational, lifestyle and religious periodicals for young people. At the end of the article the author formulates conclusions from the findings that characterize the current state of youth periodicals in Slovakia.

**Key words:**

Youth periodical. Educational magazine. Lifestyle magazine. Religion magazine.

## Úvod

Po roku 1989 sa zmenila situácia v celej spoločnosti, čo postupne zasiahlo jednotlivé sféry života v našej krajine. Táto zmena neobišla ani mládežnícke periodiká na Slovensku. Rozvoj súkromného podnikania podnietil vznik novej konkurencie pre etablované periodiká, ktoré na túto výzvu museli operatívne reagovať. Na slovenský trh začali prenikať zahraničné periodiká a vydateľské spoločnosti. Časopisy, ktoré dovtedy vychádzali bez výraznejšieho ohrozenia, mali stabilnú čitateľskú základňu a dokázali si udržať určitú štandardnú kvalitu, sa museli vyrovnáť s odlivom čitateľov, čo ich prinútilo k realizácii rôznych zmien. Slovenský trh s mládežníckymi periodikami sa momentálne vyznačuje prevahou zahraničných časopisov, ktoré sú pre slovenskú mládež atraktívnejšie. Ide

najmä o časopisy z Českej republiky, ktoré vychádzajú v českom jazyku a dotýkajú sa najmä životného štýlu mladých ľudí. Aj z tohto dôvodu je posledné desaťročie typické zánikom niektorých mládežníckych časopisov, ktoré nedokázali pružne reagovať na konkurenčný boj (napr. Bravo Girl, Sweet 17, kresťanské periodiká Svetlo, Čajka, AHA!). Ďalším dôvodom neustále klesajúceho počtu čitateľov týchto periodík, je orientácia mládeže na internet a digitálne médiá. Na túto situáciu reagujú časopisy vytváraním svojich webových stránok a využívaním sociálnych sietí na propagáciu časopisov a komunikáciu s čitateľmi (takmer každý mládežnícky časopis má svoju webovú stránku a konto na Facebooku, tento trend sa však netýka iba periodík pre mládež).

Na Slovensku je situácia v oblasti mládežníckych periodík katastrofálna. V podstate vychádza iba jediný slovenský mládežnícky časopis Kamarát, okrem neho ešte kresťanský časopis pre rodiny Don Bosco dnes. Je to spôsobené aj expanziou českých titulov, o priazeň slovenských teenagerských čitateľov sa uchádza niekoľko českých periodík rôzneho zamerania. Medzi najznámejšie patrí Bravo (v priebehu realizácie výskumu prestalo vychádzať) a ABC, Top dívky, IN! či Popcorn. V príspevku sa vzhľadom na nelichotivú situáciu v súvislosti s mládežníckymi periodikami na Slovensku budeme zaoberať aj dvomi českými titulmi. Mládežnícke periodiká môžeme rozdeliť na tri samostatné kategórie: lifestyle, vzdelávacie a náboženské periodiká.

## 1 Vzdelávacie časopisy pre mládež

Zo vzdelávacích časopisov sme si do nášho príspevku vybrali slovenský Quark a české ABC. Napriek tomu, že Quark je určený nielen mládeži, ale aj pedagógom, prípadne rodičom, resp. laickej verejnosti, myslíme si, že je možné zaradiť ho k vzdelávacím mládežníckym periodikám.

### 1.1 Quark

Časopis Quark je pôvodný slovenský mesačník na popularizáciu vedy a techniky, vydáva ho Centrum vedecko-technických informácií SR v spolupráci s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskou akadémiou vied (do roku 1993 vydavateľstvo Perfekt). Názov časopisu je odvodený od jednej zo subatómových častíc – kvarku. Mesačník s rozsahom 60 strán stojí 1,89 eur. Časopis čitatelia môžu



odoberať aj v elektronickej verzii (PDF) s o polovicu nižšou cenou. Quark vychádza od roku 1994 a je pokračovaním časopisu Elektrón, ktorý zanikol krátko po revolúcii v roku 1989.

Quark sa špecializuje na popularizáciu a propagáciu pôvodného výskumu, vedy a techniky, ale prístupnou formou približuje aj zahraničné zaujímavosti vo všetkých vedecko-technických oblastiach. Zrozumiteľnou formou prináša najnovšie poznatky o vede, výskume a technike pre laikov. Niektoré čísla v rokoch 2006 až 2008 boli doplnené o DVD so vzdelávacím obsahom a v rokoch 2006 až 2012 raz za štvrtrok vychádzala monotematická osemstranová príloha. Časopis je úzko spätý aj s popularizačným portálom equark.sk a má aj facebookovú stránku. Na webovej stránke časopisu sú publikované vybrané články z aktuálneho čísla, súťaže, informácie o časopise a vydavateľovi, kontakty a informácie o možnosti predplatného. Redakcia pripravuje mobilné aplikácie na sťahovanie obsahu do smartfónov a tabletov.

„Každý mesiac prinášame 56 strán najnovších informácií o vede, výskume, objavoch a novej technike na Slovensku i vo svete, veľa zaujímavého čítania o živej i neživej prírode, pohľady na prácu slovenských i svetových bádateľov, prehľad najnovších typov áut, lietadiel a lodí, novinky zo sveta mostov, výškových budov a stavieb, prenikanie do tajomstiev jadrovej fúzie, hlbín vesmíru, nanoštruktúr, genetiky. Nechýba zábava a prevetranie mozgových buniek. Quark je časopis moderného manažéra, podnikateľa, zamestnanca, vedeckého pracovníka, učiteľa, žiaka a študenta, každého, kto chce byť informovaný o novinkách v oblasti, ktorej sa profesionálne nevenuje: biológia, astronómia, geológia, archeológia, mineralógia, chémia, matematika a fyzika, automobilizmus, letectvo, lodná doprava, stavebníctvo, strojárstvo, vynálezcovstvo, počítače.“<sup>1</sup>

Je to plnofarebný časopis s množstvom fotografií a obrázkov. Špeciálne pre mladých ľudí je pripravená rubrika Mladí a veda a Aerobik pre mozgové bunky so zaujímavými a zložitými úlohami. K pravidelným rubrikám v časopise patria: Magazín (štvorstranová rubrika s krátkymi článkami z rôznych vedných odborov, o najnovších výskumoch a poznatkoch z vedy a techniky), Rozhovor (dvojstrana s rozhovorom s odborníkmi z oblasti vedy), Spotrebná elektrotechnika (informácie o technických novinkách), Digitálne technológie (revolučné novinky z oblasti digitálnych technológií), Astronómia (napríklad vesmír, zatmenie slnka,

---

1 Charakteristika časopisu Quark. Dostupné na: [http://www.quark.sk/?page\\_id=12](http://www.quark.sk/?page_id=12)

zrážky asteroidov a pod.), Príroda/potulky prírodou (rubrika približuje život vybraného zvieratá alebo prináša zaujímavosti z rôznych krajín), Technické stavby (charakteristika netradičných stavieb, ako napr. visutý most v Írsku, stohové vežiaky v Rotterdame, vietnamský vežiak v tvare lotosu a pod.), Mladí a veda (informácie pre mladých o súťažiach, festivaloch vedy a techniky, predstavenie úspešných slovenských študentov), Aerobik pre mozgové bunky (rôzne súťaže a úlohy).

## 1.2 ABC mladých techniků a příroděvců

Časopis ABC mladých techniků a příroděvců patří k jedným z najstarších vedecko-technických magazínov pre mládež v Čechách a na Slovensku. Je určený najmä pre mládež vo veku dvanásť a viac rokov. Prvé číslo vyšlo v januári 1957 (pod hlavičkou vydavateľstva Mladá fronta), časopis teda existuje na českom aj slovenskom trhu už 58 rokov. Paradoxom je, že napriek tomu tento rok vychádza 60. ročník. Počas jeho vydávania sa totiž zmenilo číslovanie ročníkov – dvakrát bol začiatok ročníka posunutý k termínu začiatku školského roka a späť na začiatok kalendárneho roka. Časopis v priebehu desaťročí veľmi nezmenil svoj vzhľad ani obsah. Pôvodne začal vychádzať ako mesačník a po desiatich rokoch sa z neho stal dvojtýždenník. Takúto periodicitu má aj v súčasnosti. Jeho rozsah je 60 strán a cena 1,96 eur. Časopis je známy svojimi komiksovými príbehmi na pokračovanie, ktoré zverejňuje takmer od prvého čísla. Ďalším špecifikom časopisu sú papierové modely (hrady, známe budovy, autá, stroje, lode, vrtuľníky...), resp. vystrihovačky, ktoré sa v ABC prvý raz objavili v roku 1962.<sup>2</sup> Napriek svojej bohatej histórii patrí časopis k tým, v ktorých sa našťastie ideológia doby nezobrazovala príliš markantne.

Šéfredaktor a autor jedného z najpopulárnejších sci-fi a fantasy komiksov Kruanove dobrodružstvá Vlastislav Toman v reportáži Retro Českej televízie venovanej práve časopisu ABC: „V prvom čísle časopisu našli čitatelia samozrejme rozprávanie z odboru techniky, prírody, nejaké poviedky a komiks, čo vtedy bolo trošku také nówum, pretože na komiksy sa v tej dobe pozeralo ako na taký zábavný druh, ja hovorím, literatúry. Neskôr sme presadili, že je to jedna forma literárneho žánru.“ V Prahe prvé číslo (náklad periodika vtedy bol 50 000 výtlačkov) nebolo možno zohnať už v priebehu prvého dňa predaja, na niektorých miestach zmizlo

2 Výstava časopisu ABC. Dostupné na: <http://www.oc-letnany.cz/akce-centra/vystava-casopisu-abc/>

dokonca po niekoľkých hodinách.<sup>3</sup> V období najväčšej popularity sa tlačilo takmer 300 000 výtlačkov a prvé ročníky časopisu bolo možné získať iba prostredníctvom tzv. podpultového predaja.

Časopis bol zaujímavý skôr pre chlapcov a je to tak dodnes. Napriek tomu, že jeho primárnu čitateľskú základňu tvoria deti od 12 do 15 rokov, vďaka svojmu vzdelávaciemu charakteru zaujme aj staršie generácie, dokonca dospelých. Aj súčasné ABC sa po obsahovej stránke orientuje na vedu, techniku a prírodu, okrem spomínaných komiksov a modelov v ňom čitatelia môžu nájsť súťaže, vedomostné kvízy či informácie o hudobných novinkách. Okrem tradičného dvojtýždenníka vychádza aj ABC špeciál, ktorý sa venuje jednej oblasti spojenej s rubrikami časopisu (napríklad špeciál papierové modely alebo komiksy). V roku 2012 založili priaznivci časopisu webovú stránku [xabc.cz](http://xabc.cz), ktorá je akousi encyklopédiou časopisu ABC. Okrem tejto stránky je čitateľom a priaznivcom k dispozícii aj oficiálna webová stránka časopisu [abicko.cz](http://abicko.cz) a facebooková stránka. O tom, že časopis si svoju popularitu zachoval aj dnes, svedčí trojnásobné ocenenie Úniou vydavateľov v Českej republike v kategórii Časopis roka pre mládež (v rokoch 2005 až 2007).

### 1.3 Literárne a maďarské periodiká

V rámci vzdelávacích časopisov sme samostatne vyčlenili kategóriu literárne periodiká.

#### 1.3.1 ZIPS

Na hranici zaradenia do kategórie mládežníckych časopisov profiluje literárny dvojmesačník pre deti od 8 do 14 rokov ZIPS vydavateľstva REGENT. Ide o zábavník, ktorého obsah tvoria predovšetkým rozprávky a poviedky slovenských autorov, rozhovory so spisovateľmi, jeho súčasťou je aj literárna škola pre začínajúcich spisovateľov a básnikov, úryvky z kníh najznámejších zahraničných autorov, informácie o literárnych a výtvarných súťažiach pre deti a mládež aj výsledky týchto súťaží. Časopis zverejňuje aj diela mladých tvorcov, hádanky, krížovky, vtipy či komiks. ZIPS je pestro ilustrovaný a jeho forma sa síce viac približuje deťom ako mládeži, napriek tomu sme ho zaradili do kategórie mládežníckych časopisov aj vzhľadom na jeho špecifikáciu v zozname

---

3 Retro, špeciálne vydanie relácie Českej televízie o časopise ABC. Dostupné na: <http://xabc.cz/retro>

periodickej tlače, kde sa uvádza vekové rozpätie čitateľov od 8 do 14 rokov.

### **1.3.2 BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež**

BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež vychádza od roku 1993 (okrem roku 1998). Na webovej stránke je časopis charakterizovaný ako „jediné periodikum na Slovensku, ktoré pravidelne sleduje a hodnotí umenie pre deti a mládež (literatúra, výtvarné umenie, rozhlas, televízia, film, divadlo), prináša štúdie, eseje, rozhovory s tvorcami, recenzie i polemiky. Štvrťročník je určený študentom, pedagógom a odborníkmi, ktorí pracujú s deťmi, alebo sa pripravujú na takto zameranú profesiu. Má nezastupiteľné miesto pri príprave budúcich pedagógov, pri ďalšom vzdelávaní učiteľov, získavaní postgraduálnych znalostí z detskej literatúry a didaktiky literárnej výchovy. Je jediným informačným materiálom, prostredníctvom ktorého prezentujeme profesionálne umenie pre deti a mládež na významných medzinárodných podujatiach i v odborných inštitúciách v zahraničí. Revue BIBIANA je priamym pokračovaním československého časopisu Zlatý máj (časopis o detskej literatúre a umení).“<sup>4</sup>

Od roku 2010 rozšírila svoju webovú stránku o sekciu Digitálna BIBIANA, ktorá predstavuje spoločnú platformu pre prístup verejnosti k rôznym digitálnym zbierkam vytvoreným v BIBIANE (informácie o výsledkoch súťaží a aktivít BIBIANY v oblasti literatúry pre deti a mládež, údaje o oceneniach, držiteľoch ocenení a dielach zo súťaží a podujatí Bienále ilustrácií Bratislava, Najkrajšie knihy Slovenska, Najkrajšie a najlepšie detské knihy na Slovensku, Čestná listina IBBY). Sekcia zaujme najmä pestrým obrazovým materiálom, ktorý je zverejnený vo veľmi dobrej kvalite. Čitateľ tu nájde ukážky ocenených diel, ale aj fotografie autorov a ocenení. Súčasťou sekcie je aj podstránka Album slovenských ilustrátorov s profilmi popredných slovenských výtvarných umelcov v oblasti slovenskej knižnej ilustrácie pre deti a mládež. „Cieľom webovej prezentácie Digitálnej BIBIANY je poskytnúť čo možno najkomplexnejšie informácie o výsledkoch súťažných podujatí organizovaných BIBIANOU za celú históriu jej existencie, pri zachovaní čo najjednoduchšej obsluhy a maximálnej vizualizácie.“<sup>5</sup>

4 Charakteristika revue BIBIANA. Dostupné na: <http://www.bibiana.sk/index.php?id=155>

5 Digitálna BIBIANA. Dostupné na: [http://www.murovacitaren.sk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=429:digitalna-bibiana&catid=20&Itemid=37](http://www.murovacitaren.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=429:digitalna-bibiana&catid=20&Itemid=37)

### 1.3.3 Dotyky

Literárny dvojmesačník *Dotyky* bol založený v roku 1986, najprv ako príloha časopisu *Romboid*, samostatne vychádza od roku 1989. Názov *Dotyky* je odvodený od prvej zbierky básnika a ministra kultúry Miroslava Válka. Do roku 1990 vychádzal ako časopis Zväzu slovenských spisovateľov, od roku 1990 ako časopis Spolku slovenských spisovateľov. Je zameraný na tvorbu mladých, resp. začínajúcich autorov. Súčasný šéfredaktor Boris Brendza časopis charakterizuje ako vstupnú bránu do literárneho sveta: „*Dotyky* prezentujú najmä mladých začínajúcich básnikov, prozaikov, esejistov, fotografov či dramatikov, recenzentov a výtvarníkov. Základným poslaním časopisu bolo, je a vždy aj bude poskytnúť autorom prvý dotyk so súčasnou mladou literatúrou a s publikovaním. Pre debutanta je veľmi dôležité, povzbudzujúce, ak nájde svoje verše, alebo poviedku v časopise. Môže tvorbu konfrontovať s ostatnými dielami, autormi, poetikami a pod. Mnohí autori, ktorí v *DOTYKoch* debutovali, už majú vydané svoje prvé i druhé, či tretie knihy, poniektorí sú i literárnymi autoritami. Tiež je v poriadku, ak autori ktorých *DOTYKY* odchovali, postupne prechádzajú do iných literárnych časopisov, respektíve do Literárneho (dvoj)tyždenníka, kde svoju tvorbu i literárno-kritické názory konfrontujú s etablovanými a renomovanými spisovateľskými osobnosťami. Najväčším pozitívom i stimuláciou je fakt, že časopis *DOTYKY* vyhľadáva i sleduje množstvo najmä mladých ľudí, ktorí mnohokrát podľahnú čaru a neopakovateľnosti krásnej literatúry. Pretože čítanie i literárna tvorba sú jedným z najkrajších zážitkov, aký vám vie poskytnúť ľudská myseľ!“<sup>6</sup>

### 1.3.4 Orol Tatranský

Príloha Slovenských národných novín pre mladú literatúru a umenie *Orol tatranský* tiež predstavuje priestor pre mladých umelcov. „Venuje sa mladým literátom, umelcom a všeobecne problémom postavenia mladých a ich umeleckej prezentácie v slovenskej spoločnosti. Prílohu založil a vydával ako súčasť Slovenských národných novín Ľudovít Štúr od 1. augusta 1845 do 30. júna 1846. Jej obnovenie sa podarilo až po vzniku Slovenskej republiky.“<sup>7</sup> V roku 2012 prešiel grafickou aj obsahovou zmenou štruktúry s cieľom priblížiť sa mládežníckemu čitateľovi a zaujať začínajúcich autorov. Ide teda istým spôsobom

6 Rozhovor s Borisom Brendzom. Dostupné na: <http://www.nocka.sk/uploads/e6/44/e644d34775f1e0641c3e0929c7c8f1f8/dotyky-boris-brendza.pdf>

7 Charakteristika prílohy *Orol tatranský*. Dostupné na: <http://snn.sk/rubriky/prilohy/archiv-orol-tatransky/>

o konkurenčné periodikum pre Dotyky. Vedúci redaktor Michal Badín zdôrazňuje najmä jeho postavenie v rámci podpory prezentácie mladých umelcov: „Nechceli sme sa stavať do konkurenčnej polohy voči ostatným literárnym periodikám, zvlášť voči tým, ktoré sú zamerané na mladú literatúru. Zámerom bolo vytvoriť platformu, ktorá ponúka priestor nielen literatúre, ale aj divadlu, hudbe a v neposlednom rade aj výtvarnému umeniu. To bolo pre nás pri koncipovaní obsahu to najdôležitejšie. Ak však chceme osloviť širší okruh mladých, umelecky aktívnych ľudí, musíme byť aktívnejší aj vo virtuálnom priestore (najmä na sociálnych sieťach).“<sup>8</sup>

### **1.3.5 CSERKÉSZ a MIZUJS?**

Zaujímavou kapitolou vzdelávacích, resp. populárno-náučných periodík pre mládež sú maďarské časopisy CSERKÉSZ a MIZUJS?. CSERKÉSZ je jediným mládežníckym skautským mesačníkom na Slovensku, ktorý vychádza v maďarčine. Vychádza už 25 rokov, od roku 2007 v spolupráci s organizáciou Fórum maďarských skautských zväzov. Okrem Slovenska sa distribuuje aj do Maďarska, Rumunska, Srbska, Rakúska, Nemecka a USA. Obsahovo sa orientuje na informácie o skautských aktivitách, ale aj vzdelávacie články s tematikou kultúry či ľudových tradícií. MIZUJS? je časopis určený pre deti maďarskej národnosti žijúce na Slovensku (od 10 do 15 rokov). Zameriava sa na kultúrny a populárno-náučný charakter článkov. Vychádza desať čísel za rok.

## **2 Lifestylové časopisy pre mládež**

Tento typ mládežníckych periodík je charakteristický komerčným zameraním, množstvom reklám a pripomína bulvárne denníky. Takéto časopisy sú obyčajne plnofarebné, používajú veľké fotografie, farebné obrázky, kresby, jazykom aj štýlom sa usilujú čo najviac priblížiť mladým ľuďom, resp. teenagerom.

### **2.1 Kamarát**

Časopis Kamarát s podtitulom „najpredávanejší teens časák“ patrí k najstarším časopisom pre mládež, ktorý vychádza na Slovensku. Od roku 1968 dodnes ho vydáva Kampress, spol. s. r. o. Tento mesačník pre

8 Rozhovor s Michalom Badínom. Dostupné na: <http://www.nocka.sk/uploads/5f/9d/5f9d98d2f1c76d3284bc3a5c909c52da/orol-tatransky.pdf>

teenagerov má rozsah 68 strán a jedno číslo stojí 1,27 eur. Po obsahovej stránke je Kamarát podobný českému časopisu Bravo. Prináša široké spektrum článkov zo sveta hudby, filmu, módy, rôzne testy, nechýba fotoromán, plagáty, texty zahraničných piesní s ich prekladmi, poradňa SOS. Je presýtený fotografiami osobností zo showbiznisu, ktoré komentujú miničlánky. Textovej časti je veľmi málo, časopis rozhodne nechce vzdelávať a tak hodnotné a kvalitné články v ňom nenájdeme. Ak niekto očakáva, že mu časopis poradí ako si zvoliť správnu vysokú školu, ako lepšie vychádzať s rodičmi, alebo ako sa zdravo stravovať a pod., veľmi sa sklame. Kamarát chce skôr zaujať svojou vizuálnou stránku a dizajnom, a jeho cieľom je pobaviť publikum. V lifestylových rubrikách nechýbajú reklamy na kozmetiku a módu. Používa jazyk teenagerov – slang, ktorý je aj v podtitule časopisu. Ako každý populárny časopis aj tento má svoju webovú stránku [www.kamarat.eu](http://www.kamarat.eu), ktorá na hlavnej strane ponúka hodnotenie čísla časopisu (super, prepadák). Na webovej stránke sa dá rozkliknúť: bomba a prepadák, šoubiz, K-chat, fórum, poradňa, blogy, fotoalbumy, zoznamka, burza, fór paráda, môj príbeh, message board, mystika, vaše trapasy, zamilovaný servis, tapety, songy a testy. K rubrikám kamaráta patria: HOT NEWS – je paparazzi rubrika prinášajúca správičky zo sveta celebrit. OOPS – fotografie zobrazujúce trapasy slávnych. VYCHYTÁVKY – novinky zo sveta módy, kozmetiky, CD, DVD, knihy. STARSLIFE – krátke správy zo sveta showbiznisu. INTERVIEW – rozhovor s populárnou osobnosťou: spevák, herec, športovec. MEGA STARS, MEGA ACTION – dvojstrana venovaná mladej celebritke, alebo slávnemu podujatiu pre mladých. BOY 4 YOU – rubrika vypovedá jedného z dievčenských idolov. LIFESTYLE – rubrika predstavuje nové módné kolekcie. KINOHIT / MOVIE NEWS – recenzia na filmovú novinku. STARS TRENDY – ako sa obliekajú idoly teenagerov. VYPÁTRALI SME – prezradí pikantné správy zo sveta populárnych osobností. MUSIC / MUSIC STARS – miničlánky zo života mladých hudobných hviezd. MOVIE STARS / MOVIE NEWS – predstavuje filmový trhák, alebo filmovú hviezdu. STYLE HOROSKOP – v každom čísle jedno aktuálne znamenie. LOVE – príbehy zamilovaných, ktorí sa o svoje zážitky chcú podeliť s ostatnými. REAL STORY – autentické príbehy čitateľov kamaráta. TEST – rôzne vyhodnocovacie testy zamerané viac na vzťahy. TRAPASY – do rubriky prispievajú čitatelia svojimi trapasmi a vtípmi. VIZITKA – poradca pre chlapcov a dievčatá ako mať správny imidž. SONG BOOK – na poslednej strane rubrika prináša text s prekladom dvoch – troch populárnych zahraničných piesní. FOTOROMAN – SOS PORADŇA – SMILE STORY – MYSTERY – strašidelné príbehy mladých čitateľov.

Vychádza aj špeciálne vydanie časopisu Kamarát poster s plagátmi a fotografiami osobností, športovcov, hudobníkov, hudobných skupín, seriály, prípadne mapy, krátke texty.

## 2.2 Bravo

Medzi najčítanejšie časopisy pre mládež patril aj časopis Bravo, ktorý vychádzal v českom jazyku. Časopis začal vychádzať v Nemecku v roku 1956, prvé číslo vyšlo 26. augusta s podtitulom Die Zeitschrift für Film und Fernsehen (Časopis pre film a televíziu). Na titulnej strane prvého čísla bola Marilyn Monroe, herec Richard Widmark a herečka Strahlender Sieger, možno aj vďaka tomu sa predalo až 30 000 výtlačkov. Začiatky vydávania tohto periodika sa teda viažu skôr na filmový priemysel, známych hercov a herečky. Majiteľmi časopisu boli Helmut Kindler a úspešný nemecký novinár a editor Peter Boenisch, ktorý redigoval denníky Die Welt a Bild. Bravo vychádzalo pod hlavičkou vydavateľstva Kindler und Schiermeyer Verlag,<sup>9</sup> od roku 1968 časopis prevzalo vydavateľstvo Bauer.

Za zlomový moment, ktorý odštartoval fenomenálny úspech časopisu vo viacerých krajinách, sa považuje zmena obsahového zamerania, ktoré bolo okrem filmu a televízie obohatené aj o populárnu hudbu. V tom čase sa však ešte nešpecializovalo iba na teenagerov, ale bolo určené všetkým mladým ľuďom.

Idea časopisu pre mladých sa na nemecký trh dostala v čase, kedy sa krajina síce ešte spamätávala z druhej svetovej vojny, ale ekonomická situácia, podmienky a život v spoločnosti sa už začínali zlepšovať, navyše klesala nezamestnanosť, čo ovplyvnilo dopyt po kultúrnych a zábavných produktoch. Svoju úlohu zohralo aj rozšírenie televízneho vysielania. Aj vďaka nemu sa profiluje masový divák, poslucháč a čitateľ. Popularita známych osobností prudko stúpala, čo prinieslo nové možnosti pre časopis, ktorý ťaží práve zo známych tvárí mediálneho priemyslu.

Bravo si svoju popularitu získalo aj vďaka tomu, že čitatelia sa na jeho stránkach mohli dostať k tabuizovaným témam. Prvým náznakom bola rubrika Knigge für Verliebte, Liebe ohne Geheimnis, v ktorých autorka

---

9 Das Geld von "Bravo" gab er für die Literatur. Dostupné na: <http://www.welt.de/kultur/article2459644/Das-Geld-von-Bravo-gab-er-fuer-die-Literatur.html>



románov Marie Louise Fisherová radila čitateľom v oblasti milostných vzťahov. Revolúciou vo vývoji časopisu bol rok 1969, kedy redaktorský tím posilnil praktický lekár a psychoterapeut Martin Goldstein, ktorý začal odpovedať na sexuálne otázky teenagerov. Používal pseudonymy Dr. Korff alebo Dr. Sommer a na otázky čitateľov odpovedal až do roku 1984. Zaradenie takýchto tém na stránky časopisu bolo jedným z kľúčov k medzinárodnému úspechu Brava. Okrem popularity, ktorú ťažilo z písania o živote televíznych, filmových a hudobných hviezd, bolo Bravo v tom čase prakticky jediným zdrojom informácií pre mládež v oblasti intímnych problémov. Svojím moderným prístupom navyše predstavovalo akúsi inováciu v oblasti sexuálneho vzdelávania a v záplave zastaraných a nemoderných učebníc sexuálnej výchovy malo pre mladých ľudí veľmi príťažlivú podobu. Reakcia mládeže v spoločnosti, kde bola verejná diskusia o intímnych otázkach v podstate úplne tabuizovaná, na seba nenechala dlho čakať. Do redakcie prichádzalo takmer 4000 listov týždenne.<sup>10</sup> Osvetový význam tejto rubriky sa síce rokmi znižoval a súčasnému Bravu by sme z hľadiska kvality v tejto sfére určite mali čo vyčítať, napriek tomu bolo zaradenie takýchto tém na stránky časopisu v tej dobe prevratné. Časopis sa nevyhol kritike, ktorá bola zameraná najmä na obvinenia z úmyselného zamerania na kontroverzné listy s cieľom zvýšiť predaj. V roku 1972 bol napríklad neplnoletým čitateľom zakázaný predaj dvoch čísiel s článkami o masturbácii.<sup>11</sup> Vzhľadom na obrovské množstvo listov redakcia vytvorila tzv. Dr. Sommer team<sup>12</sup>, ktorý tvorilo niekoľko odborníkov z oblasti psychológie a príbuzných disciplín. Časopis sa usiloval zaujať čitateľov aj plagátmi rôznych osobností v životnej veľkosti. Plagáty (nazývané Starchnitt) vychádzali po častiach, čo zároveň podporovalo predaj a zvyšovalo počty predplatiteľov a stálych čitateľov. Z ďalších lákadiel pre čitateľov spomenieme romány na pokračovanie, špeciálne tematické strany venované populárnym spevákom a skupinám, organizovanie a propagáciu koncertov, darčeky čitateľom, samolepky, CD, karty s autogramom obľúbených interpretov. Časopis vyhlasoval aj svoju čitateľskú anketu Zlatý Otto o najobľúbenejšieho populárneho interpreta, súťaž Bravo Girl o najkrajšiu čitateľku časopisu. Neskôr

10 MULLER, M. U.: Fragen an „Dr. Sommer“. Dostupné na: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/fragen-an-dr-sommer-dr-sommer-hat-sich-selbst-aufgeklart-1281186.html>

11 HOERSCH, T.: *BRAVO 1956 – 2006 : 50 Jahre Jugendkultur*. Mníchov : Collection Rolf Heyne, 2006. 784 s. ISBN 9783899103076

12 MULLER, M. U.: Fragen an „Dr. Sommer“. Dostupné na: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/fragen-an-dr-sommer-dr-sommer-hat-sich-selbst-aufgeklart-1281186.html>

pribudol komiks, rubrika Foto love story, špeciálne vydanie Bravo Poster, ktoré obsahuje len plagáty, hitparády, rebríčky hudobných hitov, 3D plagát s 3D okuliarmi. Vydavateľstvo navyše začína distribuovať CD so skladbami, ktoré sa v Bravo rebríčkoch umiestnili na popredných miestach. V roku 1993 sa začína vysielat' televízna relácia Bravo TV. V roku 1996 časopis veľkolepo oslávil 40. narodeniny a v tom istom roku prichádza s prvou internetovou platformou Bravo street – archívom starých čísiel. Postupne sa časopis rozšíril o niekoľko mutácií, tzv. Bravo Family – Bravo Girl, Bravo Sport, Bravo Sport TV, Bravo Hip Hop Special, Bravo Poster, Bravo foto-love-story, Bravo Screen Fun (o počítačových hrách) a obdoba Brava pre mladších čitateľov Yeah! V roku 1991 je sprístupnená oficiálna webová stránka časopisu bravo.de. V roku 2009 pribudla facebooková stránka časopisu.

Najväčší úspech teda Bravo zažívalo v osemdesiatych rokoch. Oplyvňovalo názory teenagerov, udávalo trendy nielen v hudbe, ale aj v móde. okolitých krajín, napríklad do Španielska, Poľska či Maďarska. V roku 1991 začalo vychádzať v Česku. Prvé číslo českej verzie Brava neobsahovalo takmer žiadny pôvodný text, všetky články boli prevzaté z nemeckého časopisu. Spočiatku sa v časopise objavovala aj slovenčina. Cieľovou skupinou boli mladí ľudia od 12 do 19 rokov, ale s postupom času sa Bravo profilovalo ako časopis pre mladších teenagerov.

Do roku 2015 časopis vychádzal v Česku a bol určený čitateľom od 11 do 16 rokov a u českého publika si získal veľkú obľubu. Vydávala ho spoločnosť Bauer Media. Bol to dvojtýždenník s rozsahom približne 55 strán a jeho cena bola 1,65 eur. Obsahovo bol veľmi rôznorodý, orientoval sa na oblasti záujmov mladých ľudí a redakcia sa pokúšala voliť čo najvariabilnejší výber tém, aby časopis ulahodil čo najväčšiemu počtu čitateľov. Objavovali sa tu rozhovory z osobnosťami zo sveta filmu, hudby, športu a pod., časopis bol bohatý na plagáty, fotografie, tematicky sa zameriaval na film, hudbu, šport, módu, recenzie počítačových hier, príbehy. Z tradičnej štruktúry zostal fotoromán na pokračovanie, pribudli recenzie na počítačové hry, súťaže a v každom čísle bol pre čitateľov darček (náramok, náušnice, nálepky, diár a pod.). Z nemeckej verzie si časopis zachoval aj rubriku Láska a sex, ktorá bola medzi teenagermi veľmi populárna, venovala sa partnerským vzťahom, ale aj rôznym otázkam sexuality. Na otázky odpovedala sexuologička MUDr. Hana Fifková. K stálym rubrikám patrila Song book – preklady populárnych piesní. Podobne ako nemecká verzia časopisu aj české Bravo produkovalo vlastné CD Bravo Hits a organizovalo koncerty s názvom Bravo Super

Show. V roku 2010 bola založená webová stránka časopisu – bravoweb.cz. Za posledných päť rokov sa však predaj časopisu znížil až o 50-tisíc výtlačkov a vydavateľstvo sa rozhodlo od roku 2016 ukončiť vydávanie časopisu v Českej republike, a to aj napriek tomu, že ešte v priebehu roku 2015 bol časopis s priemernou čítanosťou 100 000 osôb na vydanie druhým najčítanejším periodikom pre mládež po časopise ABC (140 000 osôb na vydanie).

### **3 Náboženské časopisy pre mládež**

Náboženské časopisy pre mládež zažívajú tiež svoju krízu, keďže sú viazané buď na dotácie z cirkevných spolkov, dary od veriacich, alebo ich existencia závisí od počtu čitateľov. V tomto príspevku sme sa prioritne zamerali na produkty vydavateľstva Don Bosco, ktoré v posledných rokoch zažíva v súvislosti s periodikami nepriaznivé obdobie.

#### **3.1 Don Bosco dnes**

Špeciálnu kapitolu mládežníckych periodík tvoria náboženské časopisy, ktoré vydávalo vydavateľstvo Don Bosco. Od svojho vzniku vydávali tri časopisy – Svetlo (pre chalpcov), Čajka (pre dievčatá) a Don Bosco dnes, ktorý ako jediný zotrval dodnes. Svetlo a Čajku v roku 2004 (po sedemnástich rokoch vydávania) nahradil mládežnícky časopis AHA!, ktorý však po šiestich rokoch kvôli nízkemu nákladu zanikol. Ročne vychádzalo 10 čísel v rozsahu 32 až 48 strán (cena 1,29 eura). Riaditeľ vydavateľstva Don Bosco upozorňuje, že časopis AHA! bol jediným kresťanským mládežníckym časopisom na Slovensku: „Keď končilo Svetlo a Čajka, oba mali po 2 500 predplatiteľov a boli stratové. Myšlienka bola ísť do jedného časopisu a možno bude ľudí viac. Ale keď sme spárovali adresy, prvotný počet bol len nízkych 3 300. Vyrátali sme si, že aby sme sa dostali na nulu, v tom čase sme potrebovali okolo 6 tisíc a neskôr 7 tisíc čitateľov. Nárast na 4 200 prišiel hneď v prvom ročníku, potom už predaj kulminoval. Maximálny počet predplatiteľov bol 4 600 – toto číslo sme nevedeli prekonať. Robili sme pre to všetko – oslovovali všetky farnosti, školy, pastoračné centrá telefonátmi, letákmi, posielali im časopisy, mali sme reklamu v televízii, snažili sme sa to nejako dostať cez Poštové zvesti, ktoré majú náklad 1,8 milióna... Aj kríza vo vydavateľstve pomohla k rozhodnutiu, že to nemôžeme ďalej ťahať. Aj napriek tomu,

že to bol jediný kresťanský časopis pre mladých, sme sa rozhodli AHA! od 1. 1. 2011 nevydávať.“<sup>13</sup> Don Bosco dnes je nepredajný katolícky časopis (začal vychádzať v roku 1877), ktorý sa najskôr špecializoval na saleziánsku mládež, neskôr začal orientovať svoju obsahovú náplň na rodinu. Vychádza šesťkrát ročne v rozsahu 32 plnofarebných strán. V časopise sa okrem zadnej strany venovanej knižnej ponuke vydavateľstva Don Bosco nenachádzajú žiadne komerčné reklamy. Po obsahovej stránke je časopis zameraný na „aktuálne informácie o živote a aktivitách saleziánov, dcér Márie Pomocnice, saleziánskych spolupracovníkov a ostatných zložiek saleziánskej rodiny na Slovensku, ale aj vo svete. Medzi pravidelne uverejňované príspevky patria krátke aktuality z domova a zo sveta, predstavovanie saleziánskych domov na Slovensku, zoznamovanie sa s osobnosťami, pedagogická a výchovná tematika, misie. V časopise majú svoj priestor aj články s mariánskou tematikou.“<sup>14</sup> K pravidelným rubrikám patria Správy, Duchovný učiteľ, Výchova, Večerné slovko, Saleziánky, Viera podľa mladých, Saleziánske misie. Objavujú sa tu však aj články z histórie, fotoreportáž, recenzie, zaujímavosti a pod.

Saleziáni don Bosca sú katolícka rehoľná spoločnosť, ktorú v roku 1859 v Turíne založil taliansky kňaz Ján Bosco. Na Slovensku pôsobia od roku 1924. Vydavateľstvo Don Bosco vzniklo v roku 1994 v Bratislave, zameriava sa najmä na mladých ľudí, rodiny, vychovávateľov a kresťanské spoločenstvá. Vydáva knihy, CD, DVD, vyrába tiež relácie Štúdio Aha! a FilmiX pre katolícku televíziu Lux. Z časopisov vydáva okrem Don Bosco dnes aj Sväté písmo pre každého, ktoré sa však profiluje skôr ako pravidelná knižná edícia.

#### 4 Zhrnutie zistení

Ako sme už spomínali, situácia v oblasti mládežníckych periodík na Slovensku je veľmi zlá. Na základe analýzy periodík sme mládežnícke časopisy rozdelili na tri samostatné kategórie v závislosti od obsahu, zamerania a vydavateľstva: vzdelávacie časopisy pre mládež, lifestyleové časopisy pre mládež, náboženské časopisy pre mládež. V rámci vzdelávacích periodík charakterizujeme podkategóriu literárne časopisy.

13 Aj kresťanské vydavateľstvo zažilo pád na dno. Dostupné na: <http://hn.hnonline.sk/aj-krestanske-vydavatelstvo-zazilo-pad-na-dno-480544>

14 Charakteristika Don Bosco dnes. Dostupné na: <http://www.saleziani.sk/casopis-don-bosco-dnes>

Literárne časopisy sa zväčša profilujú ako platforma na propagáciu literatúry a na podporu umeleckej tvorby mládeže. Z lifestyleových periodík vychádza v slovenčine iba Kamarát, ktorý je obsahovo aj graficky veľmi podobný českému Bravu, ktoré bolo pomerne obľúbené aj medzi slovenskými čitateľmi. Vzdelávacie periodiká dosahujú pomerne dobrú úroveň, majú svoju stálu čitateľskú základňu a stabilné postavenie na trhu. Väčšina z nich však existuje len vďaka podpore štátu či iných organizácií. Je veľmi pravdepodobné, že bez tejto podpory by sa na slovenskom trhu neudržali a pravdepodobne by zanikli. Po prudkom náraste počtu časopisov po roku 1989 v súčasnosti zaznamenávame pokles. Krízu prežívajú aj náboženské časopisy pre mládež.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

*Aj kresťanské vydavateľstvo zažilo pád na dno.* [online]. [2015-10-20]. Dostupné na: <http://hn.hnonline.sk/aj-krestanske-vydavatelstvo-zazilo-pad-na-dno-480544>

Časopisy: Quark, ABC, Kamarát, Bravo, Don Bosco dnes, Dotyky, BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež

*Das Geld von "Bravo" gab er für die Literatur.* [online]. [2015-10-11]. Dostupné na: <http://www.welt.de/kultur/article2459644/Das-Geld-von-Bravo-gab-er-fuer-die-Literatur.html>

*Digitálna BIBIANA.* [online]. [2015-10-15]. Dostupné na: [http://www.murovacitaren.sk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=429:digitalna-bibiana&catid=20&Itemid=37](http://www.murovacitaren.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=429:digitalna-bibiana&catid=20&Itemid=37)

HOERSCH, T.: *BRAVO 1956 – 2006 : 50 Jahre Jugendkultur.* Mníchov : Collection Rolf Heyne, 2006. 784 s. ISBN 9783899103076.

*Charakteristika časopisu Quark.* [online]. [2015-10-11]. Dostupné na: [http://www.quark.sk/?page\\_id=12](http://www.quark.sk/?page_id=12)

*Charakteristika prílohy Orol tatranský.* [online]. [2015-10-15]. Dostupné na: <http://snn.sk/rubriky/prilohy/archiv-orol-tatransky/>

*Charakteristika revue BIBIANA.* [online]. [2015-10-18]. Dostupné na: <http://www.bibiana.sk/index.php?id=155>

MULLER, M. U.: *Fragen an „Dr. Sommer“.* [online]. [2015-10-19]. Dostupné na: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/fragen-an-dr-sommer-dr-sommer-hat-sich-selbst-aufgeklaert-1281186.html>

*Retro, špeciálne vydanie relácie Českej televízie o časopise ABC.* [online]. [2015-10-15]. Dostupné na: <http://xabc.cz/retro>

*Rozhovory Borisom Brendzom.* [online]. [2015-10-11]. Dostupné na: <http://www.nocka.sk/uploads/e6/44/e644d34775f1e0641c3e0929c7c8f1f8/dotyky-boris-brendza.pdf>

*Rozhovor s Michalom Badínom.* [online]. [2015-10-18]. Dostupné na: <http://www.nocka.sk/uploads/5f/9d/5f9d98d2f1c76d3284bc3a5c909c52da/orol-tatransky.pdf>

*Výstava časopisu ABC.* [online]. [2015-10-11]. Dostupné na: <http://www.oc-letnany.cz/akce-centra/vystava-casopisu-abc/>

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Mária Moravčíková, PhD.

Fakulta masmediálnej komunikácie

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

maria.moravcikova@ucm.sk

## VPLYV TELEVÍZIE NA AGRESIVITU DETÍ

### THE INFLUENCE OF TELEVISION ON CHILDREN'S AGGRESSION

*Eva Odlerová – Katarína Hýľlová*

**Abstrakt:**

Cieľom príspevku je poukázať na vplyv násilia prezentovaného prostredníctvom televízneho vysielania na správanie sa detí. V závislosti od vývojových schopností dieťaťa chápať jednotlivé televízne obsahy, objasňuje úlohu televízie v jeho živote, behaviorálne účinky prezentovaného násilia a negatívny dopad na jeho psychický vývoj. Na základe týchto skutočností, ako aj výskumov a štúdií, ktoré boli doposiaľ vo svete realizované, zisťuje mieru negatívnych účinkov zobrazovaného násilia na deti. Výsledky práce dokazujú, že existuje súvislosť medzi sledovaním televíznych programov s prvkami násilia a následným agresívnym správaním sa dieťaťa. Rovnako sa dokazuje, že miera vplyvu závisí od množstva sledovaných programov a je dlhodobého charakteru, pretrváva i v období dospelosti a preukazuje sa na celkovej úrovni násilia v spoločnosti.

**Kľúčové slová:**

Deti. Televízia. Násilie. Agresívne správanie.

**Abstract:**

The aim of this paper is to highlight the impact of violence presented through television broadcast on the behavior of children. Depending on the stage of development of the child to understand the different television content, clarifying the role of television in his life, the behavioral effects of the present violence and its negative impact on psychological development. Based on these facts, as well as research and studies that have been conducted so far in the world, it finds a slight negative effect depiction of violence on children. The results of the work show that there is a link between watching TV programs with elements of violence and subsequent aggressive behavior of the child.

It also shows that the degree of influence depends on the amount watched programs and a long-term, persist into adulthood and shows the overall level of violence in society.

**Key words:**

Children. Television. Violence. Aggressive behavior.

## 1 Etapy psychického vývoja dieťaťa

Skutočnosť, že dieťa vníma scény, ktoré vidí v televízii odlišne ako dospelý človek nemožno popierať. Otázkou však zostáva, ako dokáže dieťa spracovať informácie, ktoré sa k nemu prostredníctvom vysielania dostávajú. Suchý prichádza s vysvetlením a uvádza 6 etáp vývoja dieťaťa súvisiacich s jeho vnímaním televízie.

1. (3-4 roky) – v treťom roku života dieťaťa dochádza k ukončeniu procesu individualizácie a separácie, dieťa je schopné filmy vnímať, avšak zameriava sa na jednotlivosti. Dieťa prejavuje záujem najmä o scény, do ktorých môže premietnuť svoje doteraz nadobudnuté skúsenosti. Prvýkrát možno pozorovať, že dieťa sa snaží napodobňovať zobrazované aktivity.
2. (4-6 rokov) – od dovŕšenia štvrtého roku sa inteligencia symbolického myslenia nahrádza intuitívnym, názorovým myslením. Dieťa imituje, kopíruje, to, čo vidí. Ak bude vidieť scénu, ktorá obsahuje agresívne správanie, môže toto správanie napodobňovať, bez ohľadu na to, či vyrastá v zdravej rodine alebo nie, ak bude sledovať takéto scény opakovane.
3. (6-8 rokov) – deti v rozmedzí šesť až osem rokov sa nachádzajú v štádiu, kedy sú schopné vykonávať konkrétne kognitívne operácie. Dieťa je spôsobilé na to, aby chronologicky zoradilo scény, ktoré mu boli premietnuté. Ak má dieťa dobré citové zázemie, vie na jednej strane použiť obranné mechanizmy a na strane druhej schopnosť súcitu a vcítenia sa. Začína sa tiež objavovať veľmi dôležitý prvok – túžba konfrontovať divácke zážitky s ostatnými zážitkami. Riziko negatívneho vplyvu média na dieťa v tejto fáze môže byť výrazne znížené ak bude rodič s dieťaťom o vysielaní hovoriť.
4. (9-10 rokov) – dieťa má v tomto veku už dostatok nadobudnutých skúseností. Je schopné rozoznať rozdiel medzi realitou a fikciou. Schopnosť rozlíšiť hlavnú dejovú líniu od vedľajšej je v tomto štádiu naplno rozvinutá, avšak stále dôležitú úlohu zohrávajú detaily.
5. (11– 12 rokov) – dosiahnutím jedenásteho roku dieťa nadobúda schopnosť pracovať s abstraktnými pojmami. Je tiež schopné vystihnúť podstatu príbehu a hľadať alternatívne riešenia. Pôsobením školského prostredia a vplyvom socializácie sú sociálne siete dieťaťa naplno rozvinuté. Možnosť sledovať televíziu tu predstavuje významnú rolu.
6. (12 – a viac) – až keď dieťa dovŕši 12 rokov, začína si uvedomovať hlavný význam reklamy. V súvislosti s pribúdajúcim vekom



a rozvojom kognitívnych funkcií sa mení aj vkus dieťaťa a jeho zameranie na televízne programy.<sup>1</sup>

Viacero autorov sa zaoberalo problematikou vymedzenia jednotlivých etáp detského vývoja v súvislosti s televíznym vysielaním. Blažek sa vo svojej publikácii odvoláva na Roggeho a uvádza 4 etapy vývoja dieťaťa v kontexte sledovania televízie. V prvej etape sa nachádzajú deti vo veku tri až päť rokov, v druhej šesťročné až osemročné deti, tretiu etapu vývoja dosahujú deti vo veku deväť až desať rokov a napokon štvrtú etapu tie deti, ktoré majú jedenásť a viac rokov.<sup>2</sup> Napriek tomu, že v porovnaní so Suchým uvádza Rogge o dve etapy menej, nebadá tu zásadné rozdiely v charakteristike vývoja a vnímania televízneho vysielania deťmi v jednotlivých vekových kategóriách.

Theunert, Lenssen a Schorb rozčleňujú deti iba do troch vekových skupín, pričom na základe kognitívnych a sociálno-morálnych schopností detí v príslušnej vekovej skupine vysvetľujú ako deti chápu televízne obsahy.<sup>3</sup>

Súvislosti medzi psychickým vývojom dieťaťa a vnímaním televízneho obsahu vysvetľuje i Lemish. Nerozdeľuje deti do žiadnych kategórií, ale rozdiely medzi chápaním televízneho obsahu deťmi rozličného veku vysvetľuje na jednoduchom príklade. Dieťa do sedem rokov rozoznáva zápornú postavu na základe toho, že vidí ako ju zatýka policajt. Do ôsmeho roku rozpozna takúto postavu vtedy, ak vidí, že pácha zločin. Desaťročné dieťa ju rozpozna už keď pochopí motiváciu k jej násilnému konaniu.<sup>4</sup>

Vnímanie významu obsahov predkladaných televíziou sa vyvíja spolu s vývojom či už kognitívnych alebo sociálno-morálnych schopností dieťaťa v závislosti od jeho veku. Ako uvádza Rogge, každé dieťa chce „získavať vlastné skúsenosti, merať hranice, znášať emócie, vyvíjať si kompetencie pre riešenie nejasných situácií“<sup>5</sup>

---

1 SUCHÝ, A.: *Mediální zlo – mýty a realita*. Praha : Triton, 2007, s. 35-39.

2 ROGGE, J. U.: Kinder können fernsehen. In: BLAŽEK, J.: *Tváří v tvář obrazovce*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995, s. 171-172.

3 THEUNERT, H., LENSSEN, M., SCHORB, B.: *Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder*. Mnichov : KoPäd, 1995, s. 24.

4 LEMISH, D. *Children and Television: A Global Perspective*. Oxford, Malden : Blackwell Publishing, 2007, s. 48-49.

5 ROGGE, J. U.: *Děti potřebují hranice*. Praha : Portál, 1996, s. 91.

Je teda jasne preukázané, že spôsob akým dieťa pochopí zobrazované scény závisí od veku, v ktorom sa momentálne nachádza. Napriek tomu, že dieťa ešte nedokáže vnímať sledovaný film, respektíve iný druh televízneho vysielania, v širšom kontexte a nie je schopné uvedomovať si všetky súvislosti konania jednotlivých postáv, má tendenciu napodobňovať to, čo vidí. V kontexte negatívneho vplyvu televízie na divákov sú preto práve deti najviac ohrozenou skupinou.

## 2 Deti ako najohrozenejšia skupina

V porovnaní s inými skupinami divákov, predstavujú práve deti najohrozenejšiu skupinu, ktorá pociťuje najväčší negatívny dopad prezentovaného násillia. Vágnerová zdôrazňuje, že sledovanie programov s prvkami agresivity predstavuje nebezpečenstvo najmä pre deti vo veku do 12 rokov, nakoľko nie sú schopné rozlišovať medzi reálnou a symbolickou rovinou (najmä v prípadoch, ktoré vyzerajú reálne). Zároveň tiež dodáva, že modelové zobrazovanie agresivity v mediálnych programoch má tendenciu skôr ovplyvniť chlapcov než dievčatá, keďže násillné správanie je spájané s maskulínnou rolou. Navyše jedinec, ktorý sa správa agresívne, dosahuje veľkú prestíž.<sup>6</sup>

V období detstva majú médiá enormný účinok na detskú fantáziu a schopnosť vnímania okolitého sveta. Okrem televízie, samozrejme, získavajú, informácie i z iných médií, ktorými sú obklopené (časopisy, knihy a i.). Medzi vplyvom jednotlivých médií na psychiku dieťaťa sú však značné rozdiely. Na túto skutočnosť poukazuje Vágnerová a upozorňuje na televíziu, film a video. Tieto médiá, hoci sú doplnené verbálnou, respektíve zvukovou zložkou, sú považované za vizuálne médiá. Vnímanie príbehu, ktorý je takto prezentovaný je pre deti pohodlné. Zrakové vnímanie nepredstavuje pre ne žiadny problém a keď nechcú, nemusia premýšľať nad verbálnym obsahom. Výsledky zistení uvádzajú, že deti v predškolskom veku sledujúce televíziu, nevenujú veľkú pozornosť verbálnemu prejavu.<sup>7</sup> Táto skutočnosť sa však postupom času mení, v závislosti od etapy duševného vývoja v ktorej sa dieťa momentálne nachádza.

6 VÁGNEROVÁ, M: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000, s. 187.

7 VÁGNEROVÁ, M: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000, s. 184.

### 3 Násilie zobrazované v televízii

Zarážajúce je množstvo programov, v ktorých sa vyskytujú prvky násilia. V rokoch 1995 – 1997 bol uskutočnený Television Violence Monitoring Project. Z výsledkov tohto projektu vyplýva, že 61 % programov vysielaných v televízii obsahuje násilie a 43 % násilných scén bolo prezentovaných ako žart, respektíve bol humor spájaný s hlavným hrdinom, ktorý páchal násilie. Iba 4 % programov zdôrazňovali odmietavý postoj voči násiliu.<sup>8</sup> McQuail vo svojej publikácii uvádza tri hlavné závery, ktoré vyplývajú z výskumného programu uskutočneného v USA v 60tych rokoch:

1. televízne vysielanie je po obsahovej stránke presýtené násilím,
2. prezentovanému násilnému obsahu sú čoraz viac vystavované deti,
3. hypotéza založená na tvrdení, že sledovaním násilných programov sa zvyšuje pravdepodobnosť agresívnych prejavov správania sa je podporená dôkazmi.<sup>9</sup>

Napriek tomu, že výskum bol realizovaný pred mnohými rokmi, nič nenasvedčuje tomu, že by jeho výsledky neboli platné dodnes. Hoci zákony nedovoľujú médiám podnecovať k násiliu, existuje viacero prípadov pri ktorých bola dokázaná spojitosť medzi násilnými trestnými činmi a nenávisťnými kampaňami v médiách.<sup>10</sup> K tomuto tvrdeniu, ktoré uvádza McQuail sa pripája i Hlinková. Napriek tomu, že médiá by nemali podporovať násilie, je podľa nej najmä televízia presýtená násilím. Zároveň tiež vysvetľuje dôvody tohto fenoménu. Násilie dokáže veľmi ľahko upútať pozornosť a navyše je i obzvlášť dobre reprodukovateľné. Vo vysielaní sa stretávame s veľkým množstvom fyzického násilia, drogami, túžbou po moci a rôznymi druhmi zločinu. Hlinková zastáva názor, že masové médiá majú určité záväzky voči spoločnosti a preto by mali v rámci svojho programu nabádať ľudí k správaniu, ktoré je spoločensky akceptovateľné. Násilie a kriminalita by nemali mať taký veľký priestor.<sup>11</sup> Avšak v súčasnosti sme svedkami skôr opačnej tendencie.

8 CHROMÝ, J., VESECKÁ, R.: *Kriminalita, verejnosť a médiá. Problémy, o nichž se příliš (ne)mluví*. Praha : Linde, 2009, s. 24 -25.

9 McQUAIL, D.: *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha : Portál, 2009, s. 496.

10 McQUAIL, D.: *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha : Portál, 2009, s. 500.

11 HLINKOVÁ, D.: *Sociológia a prostriedky masovej komunikácie*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, s. 59.

Trend vysielania programov s násilným obsahom možno badať nielen u nás, ale v rámci celosvetového televízneho vysielania.

#### 4 Úloha televízie v živote dieťaťa

Sledovanie televízie sa stalo obľúbeným spôsobom trávenia voľného času detí. Bez toho, aby si to uvedomovali má televízia vplyv na budovanie ich osobnosti. Ako uvádza Sak, televízia sa „vedľa rodiny a školy stala tretím najúčinnnejším socializačným činiteľom“.<sup>12</sup>

Hoci deti sledujú televíziu za účelom zábavy, podľa Guntera a McAleera televízia predstavuje zdroj sociálneho učenia. Prostredníctvom televízie si človek zdokonaľuje vedomosti o okolitom svete. Televízia umožňuje deťom spoznávať samých seba, prostredníctvom nej sa učia o živote, poskytuje im návody ako sa správať v určitej situácii. Ak v rámci ich detského sveta dôjde ku konfrontácii s problémom, televízia pre ne predstavuje zdroj rád a návodov ako daný problém vyriešiť.<sup>13</sup>

Keďže žijeme vo svete, ktorého každodennou súčasťou je televízia, je podľa Musila dôležitou súčasťou výchovy rozumne zoznámiť dieťa s televíziou.<sup>14</sup>

Prostredníctvom sledovania televízie sa, aj keď častokrát nevedome, utvára osobnosť dieťaťa. V rámci vývoja dieťaťa prebieha socializačný proces, ktorý nemožno zastaviť počas toho, kým sa díva na televíziu.

##### 4.1 Vplyv na psychický vývoj dieťaťa

Vzťah detí a televízie je ponímaný ako stretnutie subjektu s obrazovkou, ktoré prebieha izolovane. Podľa Buckinghama však ústrednou otázkou stále zostáva, čo televízia vytvára v mysli dieťaťa. Inak povedané, ako narába detský rozum s tým, čo vidí v televízii.<sup>15</sup>

12 SAK, P.: *Proměny české mládeže – česká mládež v pohledu sociologických výskumů*. Praha : Petrklíč, 2000, s. 175.

13 GUNTER, B., McALEER, J.: *Children and television*. 2nd Edition. New York, London : Routledge, 2005, s.19.

14 MUSIL, J.: *Elektronická média v informační společnosti*. Praha : Votobia, 2003, s.98-99.

15 BUCKINGHAM, D.: A special audience? Children and television. In: WASKO,

Rovnaký názor má aj Vyhnálek a zdôrazňuje, že vplyv mediálneho násillia na dospelého jedinca má zväčša krátkodobý charakter, avšak pokiaľ ide o dieťa, takýto mediálny obsah zasahuje do jeho psychického vývoja a ovplyvňuje tak kreovanie jeho osobnosti. Vyhnálek zároveň tiež upozorňuje na obzvlášť kritické obdobie, ktorým je vek medzi 6-8 rokom. Ak si deti v tomto vekovom rozmedzí upevnia násilné postoje a zmýšľanie, existuje len malá pravdepodobnosť, že by ich v budúcnosti menili.<sup>16</sup>

Jiráek tiež upozorňuje na deti ako na ohrozenú skupinu, ktorá je najviac ovplyvniteľná negatívnym vplyvom médií, pričom častokrát sú deti vnímané ako nekompetentní diváci, ktorí sú bezradní a nie sú schopní nijako sa brániť pred mediálnym pôsobením. Túto skutočnosť podporuje i fakt, že dieťa nevie rozlišovať medzi fikciou a realitou. Podlieha tak realistickému zobrazeniu fiktívneho príbehu. Jiráek ďalej podotýka tvrdenia viacerých kritikov, ktorí poukazujú na fakt, že dieťa nie je schopné (v závislosti od svojho veku) vedieť, že násilné scény, ktoré vidí v kreslených filmoch sú v reálnom svete nemožné.<sup>17</sup>

K tomuto tvrdeniu sa prikláňa i Drtílková, podľa ktorej deti veria tomu, čo vidia v televízii. Okrem toho dodáva, že deti pozerajú televízne vysielanie s veľmi silným citovým prežívaním.<sup>18</sup>

Dieťa nezostáva iba pri pozorovaní, ale správanie, ktoré sleduje, neskôr napodobňuje, prehráva si ho vo svojej fantázii. Následne takéto správanie vnáša do detských hier. V niektorých prípadoch sa môže dokonca reakcia dieťaťa na určitý podnet natoľko zautomatizovať, že vznikne automatická násilná reakcia zo strany dieťaťa bez toho, aby malo nad situáciou vedomú kontrolu.<sup>19</sup>

Rovnaký názor zastáva i Martínek a vysvetľuje, že agresívne správanie hlavného hrdinu si dieťa doslova zafixuje v tzv. pamäťových mapách. Ak sa neskôr v rámci svojho sociálneho prostredia (v materskej alebo

---

J. (ed.): *A companion to television*. Malden : Blackwell, 2005, s. 472-473.

16 VYHNÁLEK, J.: *Vliv násilí v médiích na vývoj dětí*. [online]. [2016-02-25] Dostupné na: <<http://www.rodina.cz/clanek4514.htm>>.

17 JIRÁK, J.: *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principal, 2003, s. 376.

18 DRTÍLKOVÁ, I.: *Hyperkinetická porucha*. Praha: Galén, 2007, s. 99-106.

19 VYHNÁLEK, J.: *Vliv násilí v médiích na vývoj dětí*. [online]. [2016-02-25] Dostupné na: <<http://www.rodina.cz/clanek4514.htm>>.

základnej škole) ocitne v obdobnej situácii, bude postupovať rovnako ako postupoval jeho televízny hrdina.<sup>20</sup>

Vystavovanie detí násilným scénam v televízii môže zanechať v ich psychickom vývoji značné stopy. Ako uvádza Vyhnálek, následky osvojeného agresívneho správania sa v kritickom detskom veku sa s veľkou pravdepodobnosťou budú prejavovať i v čase, keď dieťa dosiahne vek dospelosti.

## 4.2 Napodobňovanie videných scén

Martínek tiež vysvetľuje spôsob, akým sú i tie najmenšie deti vystavované televíznemu násiliu, častokrát bez toho aby si to rodičia vôbec uvedomili. Svoje tvrdenia demonštruje na príklade známej rozprávky Tom a Jerry. Napriek tomu, že túto rozprávku mnohí pokladajú na zábavnú, Martínek sa na ňu pozerá z iného pohľadu a nabáda nás, aby sme sa zamysleli nad správaním sa dvoch hlavných hrdinov. Ich činy sú veľmi násilné a agresívne. Takmer každá časť je založená na bitkách a naháňačkách. Ich telá sa následkom úderu deformujú, nezriedka sa i jednotlivé časti tela od seba oddelia. Značný problém však nastáva i po chvíli, keď sa ich telá opäť akoby sa nič nestalo vrátia do pôvodného stavu. Ťažko tiež povedať, kto je dobrý a kto zlý. Aj Tom aj Jerry sa totiž správajú rovnako agresívne.<sup>21</sup> Existuje viacero prípadov, kedy deti spáchali násilný čin práve z dôvodu, že sa snažili napodobniť to, čo videli v televízii.

Je teda namieste zamyslieť sa nad tým, aký obraz zanechá rozprávka s prvkami násilia v dieťati, ktoré ju pravidelne sleduje. Ako už bolo spomínané, dieťa nevie rozlíšiť medzi fikciou a realitou. Zároveň tiež napodobňuje to, čo vidí. Môže sa teda stať, že v rámci hry, napadne svojho kamaráta/súrodenca, v domnení, že ide iba o zábavu a nič zlé sa nedeje, všetko bude ako predtým. Žiaľ, môžeme konštatovať, že existuje viacero príkladov, kedy dieťa napodobňovaním scén, ktoré videlo v televízii ublížilo inej osobe.

20 MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 79.

21 MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 78.

## 5 Negatívne účinky vysielania na správanie sa detí

Čoraz častejšie sa stretávame s názorom, že médiá majú vplyv na agresívne správanie ľudí, najmä pokiaľ ide o deti a mládež. Už na začiatku 20. storočia sa začali realizovať výskumy masových médií, pričom sa skúmali najmä ich účinky na správanie sa vybranej sociálnej skupiny.

Doposiaľ bolo realizovaných množstvo výskumov týkajúcich sa negatívneho pôsobenia médií, predovšetkým televízie, na vývoj a správanie sa detí. Krajinou, kde sa spomínaným výskumom venovali najviac je USA. Práve tu sa ročne vyprodukuje najväčšie množstvo televíznych seriálov a programov. Počas dvadsiatich rokov tu bolo realizovaných viac ako 1000 doktorských prác zaoberajúcich sa násilím v televíznom vysielaní. Výsledkom bol rovnaký záver: televízia je zodpovedná za nárast delikvencie mladých ľudí.

V San Diegu realizovali sociológovia výskum na vzorke 2 000 prípadov na základe čoho zistili, že k samovraždám dospievajúcich ľudí dochádza krátko po odvysielaní televízneho programu, v ktorom bola samovražda zobrazená.<sup>22</sup>

Výskumy realizované v Európe prichádzajú k rovnakým zisteniam. Štúdia realizovaná na vzorke 1565 mladých Londýňčanov, ktorá skúmala ich správanie, dospela k záverom, že násilie zobrazované v televízií znižuje zábrany používania strelných zbraní.

Vo Švédsku sa odborníci zamerali na skúmanie správania sa 2000 detí. Z ich výskumu vyplýva, že u detí od štyroch do štrnástich rokov, ktoré týždenne strávia sledovaním televízie viac ako dvadsať hodí, vzrastá riziko chorobného alebo agresívneho správania o 15 %. K obdobným zisteniam dospeli i odborníci vo Francúzsku.<sup>23</sup>

Matoušek s Kroftovou upozorňujú na štúdiu, ktorú realizoval Centerwall. Podľa nich prichádza s jedným z najpresvedčivejších dôkazov, ktorým je podložený fakt, že televízia má negatívny vplyv na deti. Tento vplyv sa dodatočne preukáže na celkovej úrovni násilia v spoločnosti. Z výsledkov štúdie jasne vyplýva, že sledovanie televíznych programov s množstvom

22 BERROU, L.: *Negatívne pôsobenie televízie na deti*. Prešov : Michal Vaško, 2012, s. 8.

23 BERROU, L.: *Negatívne pôsobenie televízie na deti*. Prešov : Michal Vaško, 2012, s. 10.

násilia, či už filmového alebo spravodajského, v období detstva a dospievania zväčšuje mieru násilnej kriminality takýchto detí. Tá sa prejavuje s odstupom desiatich až pätnástich rokov. Ide teda o obdobie kedy dokončujú dospievanie, respektíve sú už dospelé. Výsledky realizovanej štúdie boli rovnaké bez ohľadu na to, v ktorej krajine bola realizovaná.<sup>24</sup>

Skúmaniu účinkov a vplyvov jednotlivých médií sa odborníci začali venovať začiatkom dvadsiateho storočia. Od tejto doby sa médiá postupne začlenili do každodenného života ľudí. Viacerí odborníci z rôznych vedeckých oblastí (lekári, vychovávateľa, psychiatri, psychológovia, sociológovia) sa venovali zberu potrebných informácií od rodičov, učiteľov i samotných detí. Výsledkom týchto skúmaní bolo sformulovanie záverov a vydanie odporúčaní. Zdá sa však, že verejnosť týmto výskumom neprikladá veľkú váhu, nevedomuje si závažnosť celej situácie.

Ľudia, najmä vysielatelia a jednotlivé televízie, zostávajú k tomuto závažnému problému, zdá sa ľahostajní. Napriek viacerým výskumom, zisteniam a výstrahám, ktoré sú podložené faktami, nemožno badať akékoľvek zmeny vo vysielaných programoch s ohľadom na vývoj detí a mladých ľudí, hoci odborníci vydali viaceré odporúčania, ktoré by mali napomôcť odvrátiť negatívny vplyv nevhodného televízneho vysielania na vývoj detí a mládeže.

## 6 Teórie o pozitívnom vplyve prezentovaného násilia

Existujú však i tvrdenia odborníkov, ktorí nesúhlasia s názorom, že násilie premietané v televízii podnecuje diváka k agresívnemu správaniu. V niektorých výskumných prácach amerických psychológov z 80tych rokov odborníci uvádzajú, že televízia ako taká neučí diváka správať sa agresívne, iba v ňom posilní už existujúcu predispozíciu, či už pre alebo proti agresivite.<sup>25</sup>

Toto tvrdenie podporuje i Groeber, podľa ktorého významnú úlohu zohráva prostredie, v ktorom dieťa vyrastá. Deti pochádzajúce z agresívneho prostredia, s komplikovaným emočným stavom majú väčšiu

24 MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998, s.105.

25 JIRÁK, J.: *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principal, 2003, s. 376.



tendenciu správať sa agresívne ako iné deti. Detské agresívne správanie podľa neho odráža to, čo dieťa vidí vo svojom reálnom prostredí. Dodáva tiež, že prezentovanie násilia uspokojuje viaceré potreby.<sup>26</sup> „Kompenzuje vlastné frustrácie a nedostatky v problémových oblastiach. Deťom v menej problematickom prostredí ponúka vzrušenie.“<sup>27</sup>

V roku 1955 prišiel Feshbach s tézou, podľa ktorej by mali mať násilné scény prezentované v televízii na diváka katarzný účinok. V praxi by to teda znamenalo, že násilie, ktoré divák vidí na televíznej obrazovke by mu malo umožniť uvoľniť vlastnú agresivitu v imaginárnom svete a zároveň eliminovať prejavy takéhoto správania sa v reálnom živote.<sup>28</sup>

Po roku 1955 však bolo uskutočnených viacero výskumov a štúdií, ktoré Feshbachovu tézu vyvracajú.

Problematikou vplyvu prezentovaného násilia na správanie sa zaoberal aj McQuail. Vo svojej publikácii poznamenal, že podľa domnienky niektorých výskumníkov môže mať prezentácia násilia prostredníctvom médií i pozitívne účinky, nakoľko poskytuje možnosť uvoľniť škodlivé emócie a nepriamu agresivitu, ktorá sa v divákovi nachádza. Zároveň však dodáva, že existuje príliš málo empirických dôkazov, ktoré by mohli podporiť teóriu podľa ktorej je vystavovanie divákov násiliu užitočné.<sup>29</sup>

Medzi odborníkmi, ktorí sa venujú skúmaniu dopadu televízneho vysielania s prvkami násilia na správanie sa detí doposiaľ nenastala absolútna zhoda. Avšak autori, podľa ktorých prezentovanie násilia v televízii nemá negatívny dopad na následné správanie sa dieťaťa sú skôr výnimkou. Vo všeobecnosti panuje presvedčenie, že násilné správanie detí je ovplyvňované televíznym násilím, ktorému sú vystavované. Fakty, ktorými sú podložené tvrdenia o negatívnom vplyve televízie na agresívne a násilné správanie sa detí, vychádzajú z viacerých výskumov a štúdií. Túto skutočnosť teda nemožno popierať.

---

26 GROEBEL, J.: The UNESCO global study on media violence. [online]. [2016-03-10]. Dostupné na: < <http://www.hinifoto.de/gaming/unesco.html> >.

27 GROEBEL, J.: The UNESCO global study on media violence. [online]. [2016-03-10]. Dostupné na: < <http://www.hinifoto.de/gaming/unesco.html> >.

28 FESHBACH, S.: The drive reducing function of fantasy behavior. In *Journal of abnormal psychology*, 1995, Vol. 50, No. 1, s. 4.

29 McQUAIL, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha : Portál, 2009, s. 498.

## 7 Behaviorálne účinky prezentovaného násilia

Uskutočnilo sa množstvo štúdií s cieľom dokázať súvislosti a vplyv násilného správania prezentovaného v televízii na diváka, ktorý bol takémuto vysielaniu vystavený a jeho následným agresívnym správaním. Ťažisko týchto výskumov vychádza z predpokladu, že divák sa prostredníctvom sledovania násilia v televízii učí takémuto správaniu. Odborníci zaoberajúci sa touto problematikou už doposiaľ uskutočnili množstvo štúdií či už laboratórneho alebo dlhodobého charakteru.<sup>30</sup>

Typickým príkladom dokázania spomínanej teórie je i Bandorov experiment, ktorý bol realizovaný na vybranej vzorke detí s využitím bábiky Bobo. Deti boli rozdelené do dvoch skupín, pričom každej skupine boli premietané dve odlišné videá. Prvá skupina detí sledovala video, v ktorom sa s bábikou zaobchádzalo agresívne, zatiaľ čo druhej skupine bolo premietané video bez akýchkoľvek prvkov agresie. Potom, ako deti videli videá, dostali bábiku a nechali ich aby sa s ňou hrali. Výsledky tohto experimentu dokázali, že deti, ktoré videli video s prvkami násilia, zaobchádzali pri hre s bábikou oveľa agresívnejšie ako tie, ktoré sledovali video kde prvky násilia absentovali.<sup>31</sup>

Veľmi pôsobivá je i štúdia, ktorú uskutočnil Johnson. Počas sedemnástich rokov skúmal 707 osôb s cieľom potvrdiť súvislosť medzi časom, ktorý strávia deti v období dospievania sledovaním televízie a páchaním násilia. Výsledky realizovaného výskumu zaujali viacerých odborníkov. Johnson zistil, že muži, ktorí vo veku 14 rokov pozerali televíziu menej ako jednu hodinu denne, v 16 – 22 rokoch spáchali násilný trestný čin na inej osobe v 8,9 % prípadov. Avšak pri tých, ktorí strávili sledovaním televízie 1-3 hodiny denne, možno badať zvýšenie tohto indexu o 32,5 %. Ak sledovali televízne vysielanie denne viac ako 3 hodiny, zvýšenie bolo o 45,2 %. Pokiaľ ide o ženy, zaznamenané hodnoty boli oveľa nižšie. Ženy, ktoré strávili denne pozeraním televízie viac ako tri hodiny, spáchali násilný čin v 12,7 % prípadov.<sup>32</sup>

---

30 CARTER, C., WEAVER, C. K.: *Violence and the Media*. Philadelphia : Open University press, 2003, s. 6.

31 CARTER, C., WEAVER, C. K.: *Violence and the Media*. Philadelphia : Open University press, 2003, s. 7.

32 CHROMÝ, J., VESECKÁ, R.: *Kriminalita, veřejnost a média. Problémy, o nichž se příliš (ne)mluví*. Praha : Linde, 2009, s. 24 -25.

Behaviorálne účinky televízneho násilia sú zjavné. Bandorov experiment dokazuje, že účinok prezentovaného násilia sa u dieťaťa prejavuje ihneď po vzhliadnutí násilnej scény. Môžeme teda tvrdiť, že násilné správanie, ktoré dieťa vidí má bezprostredný účinok na jeho správanie. Nejde pritom len o krátkodobú záležitosť. Takéto správanie sa detí, ako sme už skôr spomínali, môže nadobudnúť dlhodobý charakter. V závislosti od počtu hodín, ktoré deti a dospievajúci strávia sledovaním televízie, sa v dospelosti prejavuje miera ich násilného správania. Na základe Johnsonových zistení by bolo možné tvrdiť, že miera agresívneho správania sa dospelého človeka je podmienená počtom hodín, počas ktorých sledoval násilné programy v televízii v čase, keď bol ešte dieťa. Avšak takéto tvrdenie by bolo veľmi zjednodušené, nakoľko je všeobecne známe, že pri kreovaní osobnosti jedinca majú vplyv viaceré faktory, ktorým sa však nebudeme bližšie venovať, keďže nie sú predmetom nášho skúmania. Nemožno však vyvrátiť zjavný vplyv sledovania násilných programov v televízii v detstve na následné správanie sa dospelého jedinca. Zároveň treba podotknúť, že takéto účinky badať najmä u chlapcov.

Na základe preukázaných faktov týkajúcich sa detského vnímania sveta a sledovaním násilia prostredníctvom televízie by nás však násilné a agresívne správanie detí nemalo prekvapovať.

Odborníci poukazujú na výsledky svojich zistení a upozorňujú, že čím viac hodín strávi divák, najmä dieťa, sledovaním televízie, tým viac sa pomyselná hranica medzi skutočným a nereálnym svetom stráca.

## 8 Zhrnutie

Zodpovedať otázku či sú médiá skutočne prameňom agresivity sa pokúšalo množstvo odborníkov. Táto problematika je predmetom skúmania mnohých štúdií i v súčasnosti. Jednotliví odborníci sa však napriek viacerým preukázaným dôkazom dodnes nedokážu jednoznačne zhodnúť na tom, aká je miera vplyvu televízie na násilné správanie sa detí a niektorí stále zastávajú názor obhajujúci katarzný účinok prezentovaného násilia.

Výsledky našej práce však jasne preukázali negatívne dôsledky vysielaných televíznych obsahov s prvkami násilia na detského diváka.

Zistené behaviorálne účinky násilných televíznych programov nemožno poprieť.

Dospeli sme k záverom, že hoci neexistuje medzi odborníkmi jednoznačná zhoda, na základe našich zistení môžeme tvrdiť, že násilné obsahy televízneho vysielania majú vplyv na následné agresívne správanie sa detí. Zároveň vieme, že existuje súvislosť medzi počtom hodín, počas ktorých je dieťa vystavované takýmto obsahom a stupňujúcimi sa prejavmi jeho agresívneho správania. Dôležitú úlohu teda zohráva i množstvo hodín, ktoré deti strávia sledovaním televízie. Čím dlhšie je dieťa násilnému správaniu prostredníctvom televízie vystavované, tým väčšia miera agresie sa prejavuje i v jeho správaní. Navyše, následky takéhoto pôsobenia televízie nie sú krátkodobé. Práve naopak, viaceré štúdie potvrdili, že násilné správanie, ktoré dieťa odpozoruje od svojich televíznych vzorov je dlhodobého charakteru. Dieťa, ktoré si takéto správanie osvojí sa s najväčšou pravdepodobnosťou bude rovnako správať i v dospelosti. Môžeme konštatovať, že televízia prispieva ku kreovaniu osobnosti dieťaťa. Avšak vzhľadom na vývojovú etapu v ktorej sa nachádza, nemôže porozumieť všetkým súvislostiam a nie je schopné kriticky pristupovať k televíznym obsahom. Napriek tomu má tendenciu opakovať a napodobňovať to, čo vidí. Práve preto predstavujú deti najohrozenejšiu skupinu divákov. Ak je dieťa vystavené násilným obsahom prostredníctvom televízie, takéto vysielanie ovplyvní jeho psychický vývoj, dieťa preberie toto správanie a ak sa dostane do obdobnej situácii v akej videl svojho televízneho hrdinu, bude konať podobne.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

BERROU, L.: *Negatívne pôsobenie televízie na deti*. Prešov : Michal Vaško, 2012.

BUCKINGHAM, D.: A special audience? Children and television. In: WASKO, J. (ed.): *A companion to television*. Malden : Blackwell, 2005, s. 468 – 486.

CARTER, C., WEAVER, C. K.: *Violence and the Media*. Philadelphia : Open Universty press, 2003.

DRTÍLKOVÁ, I.: *Hyperkinetická porucha*. Praha: Galén, 2007.

FESHBACH, S.: The drive reducing function of fantasy behavior. In *Journal of abnormal psychology*, 1995, Vol. 50, No. 1, s. 3 – 11.

- GROEBEL, J.: The UNESCO global study on media violence. [online]. [2016-03-10]. Dostupné na: <<http://www.hinifoto.de/gaming/unesco.html>>.
- GUNTER, B., McALEER, J.: *Children and television*. 2nd Edition. New York, London : Routledge, 2005.
- HLINKOVÁ, D.: *Sociológia a prostriedky masovej komunikácie*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007.
- CHROMÝ, J., VESECKÁ, R.: *Kriminalita, verejnosť a médiá. Problémy, o nichž se příliš (ne)mluví*. Praha : Linde, 2009.
- JIRÁK, J.: *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principal, 2003.
- LEMISH, D.: *Children and Television: A Global Perspective*. Oxford, Malden : Blackwell Publishing, 2007.
- MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998.
- McQUAIL, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha : Portál, 2009.
- MUSIL, J.: *Elektronická média v informační společnosti*. Praha : Votobia, 2003.
- ROGGE, J. U.: *Děti potřebují hranice*. Praha : Portál, 1996.
- ROGGE, J. U.: Kinder können fernsehen. In: BLAŽEK, J.: *Tváří v tvář obrazovce*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995.
- SAK, P.: *Proměny české mládeže – česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha : Petrklíč, 2000.
- THEUNERT, H., LENSSEN, M., SCHORB, B.: *Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder*. Mnichov : KoPäd, 1995.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000.
- VYHNÁLEK, J.: *Vliv násilí v médiích na vývoj dětí*. [online]. [2016-02-25] Dostupné na: <<http://www.rodina.cz/clanek4514.htm>>.
- SUCHÝ, A.: *Mediální zlo – mýty a realita*. Praha : Triton, 2007.

**Kontaktné údaje:**

doc. PhDr. Eva Odlerová, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
91701 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
eva.odlerova@gmail.com

Mgr. Katarína Hýľlová  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
91701 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
katarina.hyllova@gmail.com

## MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ ZRAKOVO HENDIKEPOVANÝCH NA SLOVENSKU

### MEDIA LITERACY OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE IN SLOVAKIA

*Paulína Petkáčová*

**Abstrakt:**

Príspevok poukazuje na nevyhnutnosť zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti, ako kľúčovej kompetencie súčasnej spoločnosti, u rôznych špecifických skupín obyvateľstva (zrakovo hendikepovaných). Kvantitatívnou výskumnou metódou identifikujeme a analyzujeme individuálne kompetencie vplývajúce na úroveň mediálnej gramotnosti, pričom si všímame najmä vzťah zrakovo hendikepovaných k používateľským (technickým) zručnostiam, ku kritickému porozumeniu médií a ich obsahov a ku komunikačným schopnostiam. Hlavným cieľom príspevku je zistenie stavu mediálnej gramotnosti vybranej skupiny zrakovo hendikepovaných občanov Slovenskej republiky so zámerom formulovať konkrétne návrhy a odporúčania pre prax.

**Kľúčové slová:**

Mediálna gramotnosť. Mediálne kompetencie. Používateľské zručnosti. Kritické myslenie. Komunikačné schopnosti. Zrakový hendikep.

**Abstract:**

This paper emphasizes the importance of increase of media literacy as a key competence of our society in a variety of specific population groups (visually impaired). We identify and analyze the individual competences that influence the level of media literacy by quantitative research method. We focus especially on the user (technical) skills, critical understanding of media and its content and the communication skills. The main purpose of this paper is to establish the state of media literacy among a select group of visually impaired citizens of the Slovak Republic with the aim to formulate concrete proposals and recommendations for practice.

**Key words:**

Media literacy. Media competences. User skills. Critical thinking. Communicative abilities. Visual handicap.

## Úvod

Za jeden z charakteristických rysov súčasnej spoločnosti môžeme bezpochyby považovať jej medializáciu, teda fakt, že život jednotlivca, skupín, ale aj celej spoločnosti je preniknutý médiami. Aktívne pôsobenie médií v sociálne komunikačnom živote spoločnosti zvyšuje u jej členov potrebu poznania povahy, podstaty, určujúcich faktorov a pravidelnosti tohto pôsobenia. Existencia kľúčovej kompetencie pre 21. storočie – kompetencie mediálnej gramotnosti je tak nevyhnutnosťou, ktorá sa však u jednotlivých členov populácie zvyšuje nerovnomerne.<sup>1</sup> Viacerí autori ju zaraďujú medzi najzákladnejšie životné zručnosti súčasnej doby. Je preto dôležité poukázať na to, aké miesto zaujíma mediálna gramotnosť v rámci kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie definovaných Európskym parlamentom a Radou Európskej únie v Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 (Odporúčanie č. 2006/962/ES). Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzích jazykoch,
- matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
- digitálna kompetencia,
- naučiť sa učiť,
- spoločenské a občianske kompetencie,
- iniciatívnosť a podnikavosť,
- kultúrne povedomie a vyjadrovanie.<sup>2</sup>

Prvky mediálnej gramotnosti môžeme nájsť vo väčšine vyššie uvedených kompetencií. V prvej kompetencii ide o „*schopnosť vyjadrovať a tlmočiť koncepty, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou, ...zahŕňa schopnosť rozlišovať a používať rôzne typy textov, vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie. Pozitívny postoj ku komunikácii v materinskom jazyku obsahuje dispozíciu pre kritický a konštruktívny dialóg, oceňovanie estetických kvalít a snahu o ich dosahovanie a záujem*

---

1 JIRÁK, J.; WOLÁK, R.: *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2007, s. 6.

2 *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. [online]. [2016-03-16]. Dostupné na: [http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006\\_Klucove\\_kompetencie\\_pre\\_CZV.pdf](http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006_Klucove_kompetencie_pre_CZV.pdf).



o interakciu s ostatnými ľuďmi. To znamená uvedomiť si vplyv jazyka na ostatných a potrebu chápať a používať ho pozitívnym a sociálne zodpovedným spôsobom.<sup>3</sup> Pre digitálnu kompetenciu sú typické vedomosti a zručnosti, ktoré sú príznačné a nevyhnutné aj v rámci mediálnej gramotnosti. Jej základom je kritické používanie informačno-komunikačných technológií (napríklad počítača) na pracovné účely, vo voľnom čase alebo na komunikáciu. Pri schopnosti samostatného a efektívneho učenia je základnou podmienkou vyhľadávanie, triedenie a spracovávanie širokej škály informácií, z ktorých veľká časť je dostupná práve prostredníctvom rôznych druhov médií. Závisí od využívania jednotlivých mediálnych technológií a od schopnosti preferovať potrebné a obohacujúce informácie, respektíve filtrovať tie, ktoré k efektívnemu učeniu neprispievajú.<sup>4</sup> Základné zručnosti v rámci spoločenských a občianskych kompetencií „zahŕňajú schopnosť konštruktívne komunikovať v rozličných prostrediach, byť tolerantný, vyjadrovať odlišné stanoviská a porozumieť im, vyjednávať so schopnosťou vytvárať dôveru a cítiť empatiu.“<sup>5</sup> To je možné dosiahnuť aj prostredníctvom mediálnej výchovy, ktorej súčasťou je napríklad identifikovanie a prekonávanie mediálnej reprezentácie stereotypov (rodové, etické, rasové a iné predsudky). V poslednej kompetencii nazvanej kultúrne povedomie a vyjadrovanie sa spája uvedomenie si dôležitosti vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií prostredníctvom médií so schopnosťou človeka samostatne vytvárať textové, obrazové alebo zvukové informácie.<sup>6</sup>

V rámci informačnej spoločnosti je mediálna gramotnosť základnou zručnosťou všetkých vekových skupín populácie a pokladá sa za jeden zo základných predpokladov aktívneho a plnohodnotného občianstva a za prostriedok eliminácie rizík sociálneho vylúčenia.<sup>7</sup> V súčasnosti

- 3 *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.* [online]. [2016-03-16]. Dostupné na: [http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006\\_Klucove\\_kompetencie\\_pre\\_CZV.pdf](http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006_Klucove_kompetencie_pre_CZV.pdf).
- 4 VRABEC, N.: *Mediálna výchova: teoretické východiská a trendy.* Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013, s. 62 – 63.
- 5 *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.* [online]. [2016-03-16]. Dostupné na: [http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006\\_Klucove\\_kompetencie\\_pre\\_CZV.pdf](http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006_Klucove_kompetencie_pre_CZV.pdf).
- 6 VRABEC, N.: *Mediálna výchova: teoretické východiská a trendy.* Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013, s. 63.
- 7 *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania.* [online]. [2014-11-13]. Dostupné na: <http://old.culture.gov>.

sme svedkami konvergenencie médií, kedy sú totožné mediované obsahy prístupné v rôznych technologických formách. Prístupnosť rôznych druhov médií je preto dôležitá aj pre skupiny so zdravotným (zrakovým) postihnutím, aby sa ich mediálna gramotnosť mohla zvyšovať ako multidimenzionálna kompetencia. Nie je to však iba otázka prístupu k samotným technológiám, ale aj vec zručností a kompetencií, ktoré sú potrebné pre účinné využívanie technológií a zaistenie maximálneho úžitku z nich. Pretože, čím je obmedzenejší prístup tejto skupiny užívateľov k médiám, tým majú aj menej príležitostí na rozvoj zručností a kompetencií s nimi súvisiacimi.

## 1 Výskumná stratégia

Hlavným cieľom výskumnej štúdie je zistenie stavu mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných občanov Slovenskej republiky. Zámerom je identifikovať a analyzovať individuálne kompetencie vplývajúce na úroveň mediálnej gramotnosti, pričom si všimame najmä vzťah zrakovo hendikepovaných k používateľským (technickým) zručnostiam (zručnosť narábania s internetom a počítačom, vyvážené a aktívne užívanie médií, pokročilé používanie internetu), ku kritickému porozumeniu médií a ich obsahov (porozumenie mediálnym obsahom a ich fungovaniu, vedomosti o médiách a mediálnej regulácii, užívateľské správanie) a ku komunikačným schopnostiam (sociálne vzťahy, občianska participácia, tvorba obsahu).

Významným zdrojom údajov sú informácie získané hlavnou metódou PAPI (Paper and Pencil Interviewing) – osobným dotazovaním výskumníka a respondenta, nazývaným tiež dotazovanie tvárou v tvár (face-to-face), pre ktorý sme sa rozhodli najmä kvôli špecifikám výskumného súboru a pre jeho spoľahlivosť z hľadiska maximálnej pravdivosti odpovedí, časových hraníc výskumu a v neposlednom rade aj pre odstránené problémy s jeho návratnosťou.<sup>8</sup> Pri zostavovaní dotazníka sa stala východiskovým podkladom správa Generálneho riaditeľstva pre informačnú spoločnosť a médiá pri Európskej komisii Testovanie a operacionalizácia kritérií pre hodnotenie úrovne mediálnej gramotnosti (Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels) z roku 2011, ktorá je uceleným pohľadom kontextov a zručností spojených s mediálnou gramotnosťou.

---

sk/uploads/9z/9U/9z9UuLgW-4Iwh72hQv9adw/vlastny\_material.pdf.

8 *Worldwide Grosses*. [online]. [2016-03-28]. Dostupné na: <http://www.augur-consulting.cz/metody/kvantitativni-vyzkum.html>.

Tento dokument detailnejšie testuje, hodnotí, rozvíja tézy, nástroje a koncepcné prístupy Štúdie hodnotenia kritérií pre posudzovanie úrovne mediálnej gramotnosti (Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels).<sup>9</sup> Dotazník bol koncipovaný s ohľadom na špecifické potreby užívateľov médií so zrakovým hendikepom. V pozornosti nášho výskumu sú dospelí zrakovo hendikepovaní občania Slovenskej republiky (18+), ktorí disponujú rôznymi zrakovými postihnutiami, avšak bez kombinácie s iným zmyslovým, duševným, psychickým či mentálnym hendikepom. Oslovili sme 96 zrakovo hendikepovaných občanov zúčastňujúcich sa na vzdelávacích kurzoch v Rehabilitačnom stredisku pre zrakovo postihnutých v Levoči, zamestnancov Slovenskej knižnice pre nevidiacich Mateja Hrebendu v Levoči a registrovaných členov Únie nevidiacich a slabozrakých Slovenska, ktorí sa zúčastňujú na krúžkoch a podujatiach organizovaných Strediskom integračných aktivít pre zrakovo a viacnásobne postihnutých ľudí v Nitre.

Samotnému získavaniu dát a realizácii výskumu prostredníctvom spomenutých metód predchádzalo ich pilotné overovanie na malej vzorke respondentov. Na základe výsledkov pilotáže sa odstránili, prípadne ujasnili nevhodné a nejasné položky.

V súlade s kvantitatívnou metodológiou si vytyčujeme niekoľko základných výskumných otázok.

- Aká je úroveň mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných v oblasti používateľských (technických) zručností?
- Aká je úroveň mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných v oblasti kritického myslenia?
- Aká je úroveň mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných v oblasti komunikačných schopností?

## 2 Výpočet úrovne mediálnej gramotnosti

Výsledky úrovne mediálnej gramotnosti jednotlivých respondentov sa vypočítajú ako súčet bodov za vybrané otázky priradené ku každej z troch, vyššie spomenutých oblastí. V nasledujúcej časti práce objasňujeme bodové ohodnotenia jednotlivých otázok, ako aj celkové hodnotenie so

9 VRABEC, N.: *Paradigmatické prístupy a súčasné trendy vo výskume mediálnej gramotnosti*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013, s. 185.

zaradením do jednej z troch úrovní mediálnej gramotnosti (základná, stredná, pokročilá).

Základná úroveň individuálnych kompetencií je charakterizovaná tým, že jedinec disponuje sadou schopností, ktoré povolujú základné používanie médií. Užívateľ pozná ich funkciu, dešifruje ich základné kódy a používa ich k špecifickým cieľom. Schopnosť užívateľa kriticky analyzovať prichádzajúce informácie je limitovaná. Zároveň sú limitované aj jeho komunikačné schopnosti uskutočňované prostredníctvom médií.

Jedinec, ktorý disponuje strednou úrovňou mediálnej gramotnosti pozná funkciu médií do hĺbky a je schopný vykonávať komplexné operácie s tým súvisiace. Užívateľ vie, ako získať a hodnotiť prichádzajúce informácie, je aktívnym tvorcom mediálnych obsahov a občanom, ktorý sa prostredníctvom médií aktívne angažuje v sociálnej sfére.

Pokročilý užívateľ je expertom v oblasti používania médií, pričom sa zaujíma aj o ich legislatívny kontext. Má hlboké znalosti techník, metód a spôsobov komunikácie, vie analyzovať a konvertovať podmienky, ktoré ovplyvňujú komunikačné vzťahy, vznik a ovplyvňovanie správ. Vo verejnej sfére figuruje ako používateľ médií schopný aktivovať spoluprácu skupín, ktoré mu pomáhajú riešiť spoločenské alebo občianske problémy.<sup>10</sup>

### ***Výpočet úrovne používateľských (technických) zručností***

Otázka č. 1: V priemere ako často ste v posledných troch mesiacoch pozerali/počúvali televíziu; počúvali rádio; čítali alebo vypočuli si tlač/knihu; použili mobilný telefón; použili internet?

Hodnotenie možných odpovedí: [každý deň alebo takmer každý deň = 3]  
[najmenej jedenkrát za týždeň = 2] [menej než jedenkrát za týždeň = 1]  
[nikdy/neviem = 0]

Otázka č. 4: Vaše súčasné počítačové a internetové schopnosti by ste ohodnotili ako dostatočné na komunikáciu s príbuznými, priateľmi a kolegami prostredníctvom internetu; na ochranu osobných údajov; pre prípad hľadania zamestnania alebo zmeny zamestnania v období budúceho roka?

10 CELOT, P.; TORNERO, J.: *Study on Assessment Criteria for Media Literacy. Final Report.* [online]. [2015-12-11]. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf).

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem/na mňa sa nevzťahuje = 0]

Otázka č. 5: Použili ste internet v posledných troch mesiacoch na odosielanie a prijímanie emailov; vyhľadávanie informácií o tovaroch alebo službách; online nákup tovarov alebo služieb na súkromné účely; internet banking; pozeranie televízie alebo sťahovanie filmov; počúvanie alebo sťahovanie hudby; čítanie alebo sťahovanie online novín/časopisov; komunikáciu so štátnymi úradmi?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

#### **Tabuľka 1** Úroveň používateľských zručností

Úroveň používateľských zručností	Počet bodov
Základná	0 – 17
Stredná	18 – 25
Pokročilá	26 – 32

Zdroj: Vlastné spracovanie, 2016

#### **Výpočet úrovne kritického myslenia**

Otázka č. 2: Aké spoľahlivé sú podľa Vás na stupnici od 1 do 5, kde 1 má hodnotu absolútne spoľahlivé a 5 úplne nespoľahlivé informácie v televízii; rádiu; internete; novinách/časopisoch?

Hodnotenie možných odpovedí: [hodnota 5, 4, 3, 2 = 1] [hodnota 1/neviem = 0]

Otázka č. 3: Myslíte si, že rôzne televízne stanice dokážu tú istú informáciu zobrazit' rozdielnym spôsobom; že rôzne rozhlasové stanice dokážu tú istú informáciu zobrazit' rozdielnym spôsobom; že rôzne webové stránky dokážu tú istú informáciu zobrazit' rozdielnym spôsobom; že rôzne noviny dokážu tú istú informáciu zobrazit' rozdielnym spôsobom?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

Otázka č. 6: Urobili ste niekedy niečo preto, aby ste sa vyhli prevzatiu nevyžiadaných emailov/spamu; napadnutiu Vášho počítača vírusom; napadnutiu Vašich osobných údajov a informácií?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

Otázka č. 7: Ak hľadáte informáciu na internete, ako postupujete?

Hodnotenie možných odpovedí: [obe možnosti rovnako = 3] [použijem vyhľadávač = 2] [idem priamo na konkrétnu stránku bez použitia vyhľadávača = 1] [neviem = 0]

Otázka č. 8: Keď idete priamo na konkrétnu stránku, ako ste sa o nej dozvedeli?

Hodnotenie možných odpovedí: [obe možnosti rovnako = 3] [zväčša je to odporúčaná stránka = 2] [zväčša tú stránku nájdem sám/sama = 1] [neviem = 0]

Otázka č. 9: Ak navštívite webovú stránku po prvýkrát, zvážite technickú prístupnosť a optimalizáciu webovej stránky; overíte si informáciu na iných webových stránkach; zvážite či informácie korešpondujú s tým, čo ste už vedeli; zvážite odbornosť a zámer autora/ov; opýtate sa ostatných či danú stránku navštívili?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

Otázka č. 10: Všimli ste si rozdiely v informáciách, ktoré dostanete prostredníctvom rozličných vyhľadávačov?

Hodnotenie možných odpovedí: [vždy používam ten istý vyhľadávač = 3] [nie = 2] [áno = 1] [neviem = 0]

Otázka č. 11: Keď počúvate alebo sledujete reklamu uvažovali ste niekedy o tom, že známa osobnosť alebo odborník na danú oblasť v reklame Vás majú presvedčiť kúpiť si produkt alebo službu; používanie superlatívov v reklame ako najväčší, najlepší Vás má presvedčiť kúpiť si produkt alebo službu; používanie lichotivých slov v reklame Vás má presvedčiť kúpiť si produkt alebo službu; načasovanie a umiestnenie reklamy je premyslené tak, aby ste si produkt alebo službu kúpili?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

Otázka č. 12: Domnievate sa, že na Slovensku existujú pravidlá (zákony) regulujúce to, o čom môže byť reklama; aké množstvo programov s hlasovým komentovaním musí byť vysielaných v televízii; aby sa chránilo intelektuálne vlastníctvo autorov; ako zjednodušiť orientáciu na webových sídlach pre zrakovo hendikepovaných?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

### Tabuľka 2 Úroveň kritického myslenia

Úroveň kritického myslenia	Počet bodov
Základná	0 – 17
Stredná	18 – 26
Pokročilá	27 – 33

Zdroj: Vlastné spracovanie, 2016

### *Výpočet úrovne komunikačných schopností*

Otázka č. 5: Použili ste internet v posledných troch mesiacoch na nahrávanie Vami vytvoreného obsahu (text, obrázky...) na zdieľanie na akejkoľvek stránke; písanie blogu; používanie sociálnych sietí; zapojenie sa do diskusií o občianskych alebo politických otázkach?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem = 0]

Otázka č. 13: Vytvorili ste Vy sami v priebehu posledných rokov správu alebo novinový článok; list alebo email adresovaný niektorému z médií; písanú literatúru akéhokoľvek druhu; video alebo zvukový materiál rôzneho druhu?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem/radšej neodpoviem = 0]

Otázka č. 14: Vyjadrili ste sa niekedy prostredníctvom médií k občianskemu alebo spoločenskému problému, ktorý považujete za dôležitý napríklad tým, že ste napísali status na sociálnej sieti; ste sa zapojili do diskusie; ste kontaktovali politika alebo politickú stranu; ste podpísali online petíciu na vyjadrenie podpory občianskej alebo politickej záležitosti?

Hodnotenie možných odpovedí: [áno = 1] [nie/neviem/radšej neodpoviem = 0]

**Tabuľka 3** Úroveň komunikačných schopností

Úroveň komunikačných schopností	Počet bodov
Základná	0 – 4
Stredná	5 – 9
Pokročilá	10 – 12

Zdroj: Vlastné spracovanie, 2016

### 3 Úroveň mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných

Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu môžeme konštatovať, že skupina zrakovo hendikepovaných respondentov (96 respondentov) získala v dvoch kategóriách (kritické myslenie a komunikačné schopnosti) základnú úroveň mediálnej gramotnosti a v kategórii používateľské zručnosti strednú úroveň mediálnej gramotnosti. V rámci používateľských zručností a kritického myslenia však respondenti získali hraničný počet bodov, kde 17 získaných bodov sme v oboch kategóriách klasifikovali ešte ako základnú úroveň mediálnej gramotnosti a 18 získaných bodov už ako strednú úroveň mediálnej gramotnosti. Z uvedeného vyplýva, že kritické myslenie zrakovo postihnutých respondentov je síce na základnej úrovni, no nemôžeme ho striktno charakterizovať ako nízkoúrovňové. Ide skôr o zaradenie respondentov do základnej úrovne mediálnej gramotnosti, ktorá nie je z pohľadu získaných bodov úplne pesimistická. Naopak, používateľské zručnosti zrakovo hendikepovaných respondentov dosahujú strednú úroveň mediálnej gramotnosti, ktorá by na základe bodového ohodnotenia mohla byť definovaná ako jej najnižší stupeň. Zovšeobecnene môžeme tvrdiť, že zrakovo hendikepovaní respondenti dosiahli najnižšiu úroveň mediálnej gramotnosti na základe porovnania troch skupín mediálnych kompetencií uvedených v tabuľke č. 4 pri komunikačných schopnostiach. Tieto ich schopnosti sú v rámci vytvárania mediálnych obsahov a vyjadrovania sa k občianskym alebo spoločenským problémom značne obmedzené. V minimálnej miere nahrávajú a zdieľajú nimi vytvorené obsahy na webových stránkach rôzneho druhu, píšú blog-y, využívajú sociálne siete alebo sa zapájajú do diskusií o občianskych či politických otázkach. Celkovo disponovali zrakovo hendikepovaní respondenti najlepšimi výsledkami pri používateľských zručnostiach, a to aj napriek



tomu, že ani pri jednom socio-demografickom parametri nedosiahli pokročilú úroveň mediálnej gramotnosti. Úroveň ich kritického myslenia bola s úrovňou používateľských zručností takmer porovnateľná, pričom v dvoch prípadoch (u respondentov s vysokoškolským vzdelaním I. a III. stupňa) dosiahli pokročilú úroveň mediálnej gramotnosti. Keďže do týchto skupín patrilo iba 6 zrakovo postihnutých respondentov, nemôžeme vyslovovať relevantné a validné závery.

Z hľadiska pohlavia sme u väčšiny mužov aj žien zaznamenali základnú úroveň mediálnej gramotnosti, výnimku tvorili ženy, ktoré v kategórii používateľské zručnosti dosiahli strednú úroveň. Z bodového hodnotenia v tabuľke však vyplynulo, že daný rozdiel tvoril iba 1 bod, na základe čoho nekonštatujeme výrazne rozdiely medzi úrovňou mediálnej gramotnosti mužov a žien. Vo vzťahu k vekovému rozdeleniu dosiahli 55 až 64 roční, 65 až 74 roční a 75 až 84 roční respondenti vo všetkých troch kategóriách základnú úroveň. Všetky mladšie vekové skupiny respondentov vykazovali minimálne v jednej kategórii a maximálne v dvoch kategóriách (používateľské zručnosti/kritické myslenie) strednú úroveň mediálnej gramotnosti. Z uvedeného vyplýva, že skupina respondentov starších ako 55 rokov, ktorých by sme už mohli nazvať seniormi vykazuje v porovnaní s mladšou generáciou nižšiu úroveň mediálnej gramotnosti. Pri rozdelení respondentov na základe bydliska sme zistili, že zrakovo postihnutí z veľkých miest, predmestí alebo periférii veľkých miest a z dedín dosiahli vo všetkých troch kategóriách základnú úroveň. Strednú úroveň mediálnej gramotnosti vykazovali respondenti z malých miest v kategóriách používateľské zručnosti a kritické myslenie. Z pohľadu najvyššieho dosiahnutého vzdelania sme respondentov so základným a stredným vzdelaním zaradili v rámci trichotomickej klasifikácie do základnej úrovne mediálnej gramotnosti. Mierne prekvapujúce je výsledné bodové hodnotenie respondentov bez vzdelania, ktorí v kategórii kritické myslenie dosiahli strednú úroveň. Túto skupinu respondentov však tvorili iba 2 zrakovo hendikepovaní, nemôžeme preto potvrdiť alebo vyvrátiť priamoúmerný vzťah medzi výškou dosiahnutého vzdelania a výškou mediálnej gramotnosti. Respondenti s vysokoškolským vzdelaním rôzneho stupňa dosiahli oproti ostatným respondentom výrazne optimistickejšie výsledky. Vysokoškolsky vzdelaní respondenti II. stupňa majú strednú úroveň používateľských zručností aj kritického myslenia. Vysokoškolsky vzdelaní respondenti I. a III. stupňa preukázali strednú úroveň používateľských zručností a pokročilú úroveň kritického myslenia. Vysokoškolsky vzdelaní respondenti III. stupňa vykazovali ako jediní zo

všetkých socio-demografických parametrov strednú úroveň aj v kategórii komunikačných schopností. Podľa rozdelenia zrakovo hendikepovaných na základe stupňa poškodenia zraku môžeme konštatovať rozdiely medzi úrovňami mediálnej gramotnosti v jednotlivých kategóriách iba v minimálnej miere, len v oblasti používateľských zručností dosiahli nevidiaci respondenti strednú úroveň mediálnej gramotnosti. Výraznejšie rozdiely však zaznamenávame pri rozdelení respondentov na tých, ktorí absolvovali akýkoľvek druh vzdelávania v oblasti médií a tých, ktorí ho neabsolvovali. Tento parameter a pozitívny vplyv poznatkov získaných akýmkoľvek druhom vzdelávania v oblasti médií na zvyšujúcu sa úroveň mediálnej gramotnosti poukázali na dôležitosť a nevyhnutnosť budúceho vzdelávania zrakovo hendikepovaných v mediálnej oblasti. Respondenti, ktorí takéto vzdelávanie absolvovali dosiahli v kategóriách používateľské zručnosti a kritické myslenie strednú úroveň mediálnej gramotnosti.

Pozitívnym zistením výskumu je, že zrakovo hendikepovaní respondenti dosiahli v používateľských zručnostiach, akými sú vyvážené a aktívne užívanie rôznych druhov médií (televízie, rádia, kníh, tlače, mobilných telefónov a internetu), zručnosti narábania s počítačom a internetom a pokročilé užívanie internetu strednú úroveň mediálnej gramotnosti. Optimistické zároveň je, že sme určili celkovú úroveň mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných občanov Slovenskej republiky v kontexte užívania, hodnotenia a komunikácie v mediálnom prostredí.

**Tabuľka 4** Výsledná úroveň mediálnej gramotnosti zrakovo hendikepovaných na Slovensku

Mediálne kompetencie →	Používateľské zručnosti	Kritické myslenie	Komunikačné schopnosti
Socio-demografický parameter: POHLAVIE ↓			
Muži	17	17	3
Úroveň MG	základná	základná	základná
Ženy	18	17	2
Úroveň MG	stredná	základná	základná
Mediálne kompetencie →	Používateľské zručnosti	Kritické myslenie	Komunikačné schopnosti
Socio-demografický parameter: VEK ↓			
18-24	20	14	0
Úroveň MG	stredná	základná	základná
25-34	22	25	4
Úroveň MG	stredná	stredná	základná
35-44	25	23	4
Úroveň MG	stredná	stredná	základná

## MÉDIÁ A GRAMOTNOSŤ

45-54	21	20	3
Úroveň MG	stredná	stredná	základná
55-64	15	15	2
Úroveň MG	základná	základná	základná
65-74	13	12	1
Úroveň MG	základná	základná	základná
75-84	9	7	0
Úroveň MG	základná	základná	základná
<b>Mediálne kompetencie →</b>	<b>Používateľské zručnosti</b>	<b>Kritické myslenie</b>	<b>Komunikačné schopnosti</b>
<b>Socio-demografický parameter: BYDLISKO ↓</b>			
Veľké mesto	17	17	2
Úroveň MG	základná	základná	základná
Predmestie/periféria	13	12	0
Úroveň MG	základná	základná	základná
Malé mesto/mestečko	21	20	3
Úroveň MG	stredná	stredná	základná
Dedina	17	17	2
Úroveň MG	základná	základná	základná
Farma/dom na vidieku	-	-	-
Úroveň MG	-	-	-
<b>Mediálne kompetencie →</b>	<b>Používateľské zručnosti</b>	<b>Kritické myslenie</b>	<b>Komunikačné schopnosti</b>
<b>Socio-demografický parameter: VZDELANIE ↓</b>			
Bez vzdelania	15	22	2
Úroveň MG	základná	stredná	základná
Základné	14	8	1
Úroveň MG	základná	základná	základná
Stredné	17	16	2
Úroveň MG	základná	základná	základná
Vysokoškolské I. stupňa	23	27	2
Úroveň MG	stredná	pokročilá	základná
Vysokoškolské II. stupňa	19	21	4
Úroveň MG	stredná	stredná	základná
Vysokoškolské III. stupňa	24	31	6
Úroveň MG	stredná	pokročilá	stredná
<b>Mediálne kompetencie →</b>	<b>Používateľské zručnosti</b>	<b>Kritické myslenie</b>	<b>Komunikačné schopnosti</b>
<b>Socio-demografický parameter: STUPEŇ POŠKODENIA ZRAKU ↓</b>			
Binokulárne poruchy	15	8	0
Úroveň MG	základná	základná	základná
Slabozrakosť	17	17	2
Úroveň MG	základná	základná	základná

Zvyšky zraku	12	13	2
Úroveň MG	základná	základná	základná
Slepota	19	17	3
Úroveň MG	stredná	základná	základná
<b>Mediálne kompetencie →</b>	<b>Používateľské zručnosti</b>	<b>Kritické myslenie</b>	<b>Komunikačné schopnosti</b>
<b>Socio-demografický parameter: DRUH VZDELÁVANIA V OBLASTI MÉDIÍ ↓</b>			
Absolvoval/a	21	21	3
Úroveň MG	stredná	stredná	základná
Neabsolvoval/a	15	13	1,5
Úroveň MG	základná	základná	základná
<b>Mediálne kompetencie →</b>	<b>Používateľské zručnosti</b>	<b>Kritické myslenie</b>	<b>Komunikačné schopnosti</b>
<b>VÝSLEDNÁ ÚROVEŇ MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI</b>			
Zrakovo hendikepovaní	18	17	2
Úroveň MG	stredná	základná	základná

Zdroj: Vlastné spracovanie, 2016

## Záver

Uvedomujeme si, že naše zistenia nemôžeme ponúknuť so všeobecnou platnosťou pre populáciu zrakovo postihnutých občanov Slovenskej republiky, nakoľko náš výberový súbor nemal charakter reprezentatívnosti. Konštatujeme však, že náš výskum sa stal pilotným projektom skúmanej problematiky a z jeho zistení a záverov sa dajú vyvodiť konkrétne riešenia formulovaných problémov a inšpirovať k opakovaným výskumným snahám pertraktovanej problematiky, čím by sa zároveň získala predstava o trendoch v jej vývoji. Na základe našich výsledkov stanovujeme nasledovné návrhy a odporúčania pre prax:

### *a) Skvalitnenie a zvýšenie frekvencie celoživotného vzdelávania v mediálnej oblasti u zrakovo postihnutých*

Z výsledkov empirického výskumu Nevidiaci a slabozrakí ľudia na trhu práce a v prístupe k celoživotnému vzdelávaniu, ktorý sa uskutočnil ešte v roku 2006 sa zistilo, že medzi slabozrakými a nevidiacimi je schopnosť ovládať prácu s počítačom významne vyššia v súbore mladších respondentov, čo sa preukázalo aj v našom výskume, kde zrakovo postihnutí respondenti od 18 do 44 rokov dosiahli strednú úroveň mediálnej gramotnosti v oblasti používateľských zručností.

Úroveň ovládania práce s počítačom bola v spomínanom výskume vyššia u mužov ako u žien a priamoúmerne sa zvyšujúca k stupňu dosiahnutého vzdelania. Z našich výskumných zistení vyplynulo, že používateľské zručnosti sú medzi mužmi a ženami takmer rovnaké a vysokoškolsky vzdelaní respondenti disponujú o niečo vyššou úrovňou mediálnej gramotnosti v oblasti používateľských zručností ako respondenti s iným stupňom vzdelania. Za obdobie uplynulých desiatich rokov sa teda situácia výrazne nezlepšila. Z tohto dôvodu by sme na Slovensku mali venovať pozornosť najmä skvalitneniu a časovej pravidelnosti celoživotného vzdelávania v rôznych témach mediálnej výchovy nielen v oblasti používateľských zručností, v ktorých zrakovo postihnutí respondenti preukázali najlepšiu výslednú úroveň, ale aj v oblasti kritického myslenia a komunikačných schopností, pri ktorých zas preukázali najnižšiu úroveň mediálnej gramotnosti v tomto trichotomickom delení. Rizikovými skupinami v kontexte socio-demografických ukazovateľov, na ktoré by sa v rámci celoživotného vzdelávania nemalo zabúdať sú respondenti nad 55 rokov, respondenti z predmestí, periférie miest a dedín a respondenti so základným a stredným vzdelaním.

Pod celoživotným vzdelávaním si predstavujeme rôzne kurzy, školenia a projekty v mediálnej oblasti, keďže aj na základe nášho výskumu sa preukázalo, že respondenti, ktorí takýto druh vzdelávania absolvovali disponujú vyššou úrovňou mediálnej gramotnosti. Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska je jednou z najaktívnejších organizácií uskutočňujúcich špecializované kurzy či projekty pre zrakovo postihnutých. V roku 2013 realizovali projekt s názvom „S počítačom dokážeme zázraky“, ktorý sa zaoberal rozšírením e-learningového systému výučby IT kurzov pre zrakovo postihnutých, projekt „Reset – mládežnícky počítačový tábor pre zrakovo postihnutých“ a v roku 2012 „Vzdelávanie zrakovo postihnutých mladých ľudí v oblasti IT“. V súčasnosti však Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska žiadne iné ani podobne špecializované projekty nerealizuje. Posledný z nich sa ukončil v októbri 2014. Okrem iného ponúka toto občianske združenie aj „Školenie tvorby prístupných webových stránok“, ktoré realizuje za poplatok 159 eur, aktuálne však nie sú v harmonograme stanovené žiadne termíny. Kurzy týkajúce sa skvalitnenia počítačových zručností („Operátor počítačových programov“) ponúka napríklad aj Rehabilitačné stredisko pre zrakovo postihnutých v Levoči. Z uvedeného vyplýva, že kurzy či školenia zamerané na prácu s počítačom a internetom pre zrakovo postihnutých sú v prostredí Slovenskej republiky prístupné. Chýbajú však rôzne workshopy, školenia alebo krúžky na zvyšovanie kritického

myslenia a komunikačných schopností u zrakovo postihnutých občanov Slovenskej republiky vo vzťahu k médiám, ktoré by neboli spoplatňované, aby sa docielil žiadaný efekt zvýšenia rôznych mediálnych kompetencií u tejto špecializovanej skupiny užívateľov médií.

S oblasťou vzdelania je úzko späté aj uplatnenie zrakovo postihnutých na trhu práce. Ako už v roku 2006 naznačili výskumné zistenia projektu SIZAR (Systém integrovaného zamestnávania a rekvalifikácie nevidiacich a slabozrakých ľudí), medzi bariéry pracovného uplatnenia osôb so zrakovým hendikepom patrí nízka úroveň ovládania cudzích jazykov a zručnosti práce s počítačom. Cieľom Únie nevidiacich a slabozrakých Slovenska ako poskytovateľa sociálnej pomoci v rámci projektu bolo pripraviť človeka so zrakovým postihnutím pre trh práce, okrem iného, aj v oblastiach komunikačných zručností a práce s počítačom. Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska poskytuje aj bezplatnú sociálnu rehabilitáciu zameranú na predchádzanie sociálnych dôsledkov, ktoré vyplývajú zo straty zraku. Jej obsahom je napríklad výcvik komunikačných zručností, klávesnicové zručnosti či práca so špeciálne upravenými počítačmi. Môžeme teda konštatovať, že isté mediálne kompetencie sú pre zrakovo postihnutých dôležité aj v pracovnej oblasti či v oblasti ich osobnostného rozvoja. Vyššie navrhnutými riešeniami v podobe bezplatných workshopov, krúžkov či školení by sa zároveň sčasti dokázalo predchádzať neuplatneniu zrakovo postihnutých na trhu práce alebo ich pocitu menejcennosti.

### ***b) Realizácia ďalších výskumných úloh v kontexte médií a zrakovo postihnutých***

Individuálne bariéry mediálnej a informačnej gramotnosti týkajúce sa skupiny zdravotne postihnutých môžu mať rôzne špecifické podoby, ktoré by sa mali diagnostikovať aj kvalitatívnymi metódami výskumu. Pre ďalšie smerovanie problematiky by sme preto navrhovali realizovať výskumné úlohy metódami ako pozorovanie, testovanie prispôsobené charakteru zdravotného postihnutia, štruktúrovanými rozhovormi a podobne. Zároveň navrhujeme iniciovať sčítanie občanov s rôznym druhom zdravotného postihnutia, ktoré by malo byť najbližšie realizované v roku 2021 Štatistickým úradom Slovenskej republiky a zaradiť do Zoznamu údajov zisťovaných pri sčítaní obyvateľov, domov a bytov Zákona o sčítaní obyvateľov, domov a bytov údaj o zdravotnom stave (resp. vybrané zdravotné ochorenia/hendikepy). Vytvorenie jednotnej národnej štatistiky o počte ľudí so zdravotným postihnutím rozličného druhu a stupňa by

dopomohlo k spracovávaníu výskumov s vyšším počtom respondentov alebo reprezentatívnych výskumov. Komplexné výskumne zistenia súvisiace s procesmi a princípmi rozvoja mediálnej gramotnosti skupiny zrakovo postihnutých môžu taktiež prispieť k iniciovaniu a vhodnej formulácii legislatívnych a podporných dokumentov a snáh súvisiacich s touto skupinou zdravotne postihnutých občanov.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

CELOT, P.; TORNERO, J.: *Study on Assessment Criteria for Media Literacy. Final Report*. [online]. [2015-12-11]. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf).

JIRÁK, J.; WOLÁK, R.: *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

*Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. [online]. [2014-11-13]. Dostupné na: [http://old.culture.gov.sk/uploads/9z/9U/9z9UuLgW-4Iwh72hQv9adw/vlastny\\_material.pdf](http://old.culture.gov.sk/uploads/9z/9U/9z9UuLgW-4Iwh72hQv9adw/vlastny_material.pdf).

*Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. [online]. [2016-03-16]. Dostupné na: [http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006\\_Klucove\\_kompetencie\\_pre\\_CZV.pdf](http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006_Klucove_kompetencie_pre_CZV.pdf).

VRABEC, N.: *Mediálna výchova: teoretické východiská a trendy*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013.

VRABEC, N.: *Paradigmatické prístupy a súčasné trendy vo výskume mediálnej gramotnosti*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013.

*Worldwide Grosses*. [online]. [2016-03-28]. Dostupné na: <http://www.augur-consulting.cz/metody/kvantitativni-vyzkum.html>.

### **Kontaktné údaje:**

Mgr. Paulína Petkáčová  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
[p.petkacova@gmail.com](mailto:p.petkacova@gmail.com)

## VPLYV MÉDIÍ NA SCHOPNOŠŤ KRITICKÉHO MYSLENIA A SELEKCIE MEDIÁLNYCH OBSAHOV U RECIPIENTA

## INFLUENCE OF MEDIA ON CRITICAL THINKING SKILLS AND SELECTION OF MEDIA CONTENT IN RECIPIENTS

*Jozef Puškár*

### **Abstrakt:**

Text príspevku reflektuje oblasť mediálnej gramotnosti v rámci schopnosti kritickej selekcie či výberu mediálnych obsahov samotným recipientom. Formou deskripcie sa snažíme poukázať na fakt, že problém mediálnej gramotnosti sa nedotýka len výchovno-vzdelávacích inštitúcií, ale tkvie i v samotných médiách. Absencia schopnosti nielen výberu, ale i schopnosti dekodovania mediálnych obsahov je výsledkom mnohých faktorov. V texte pracujeme s tými, ktoré sú podľa našej mienky najzávažnejšie a ponúkame iný uhol pohľadu na činitele mediálnej výchovy. Mediálnu (ne)gramotnosť označujeme za výsledok (ne)adekvátneho vzťahu „médiá vs. recipient“.

### **Kľúčové slová:**

Médiá. Mediálne vzory. Recipient. Spoločnosť.

### **Abstract:**

Text of the paper reflects the area of media literacy skills within the critical selection and choice of media contents by recipient. The description is intended to draw attention to the fact that media literacy problem is much beyond educational institutions, but is also related to the media themselves. The absence of the ability to choose and the ability to decode media contents is a result of many factors. In the text we work with those factors that are in our opinion most important and offer a different perspective on media education. Media (not) literacy is referred as the result of the (in)adequate relationship “Media vs. recipient”.

### **Key words:**

The media. Media paradigms. Recipient. Society.

## **Úvod**

Na úvod nášho príspevku považujeme za dôležité ozrejmiť ako sa na mediálnu gramotnosť a mediálnu výchovu nahliada vo všeobecnosti. Pod pojmom mediálna gramotnosť sa v širšom slova zmysle chápe schopnosť jedinca či recipienta pracovať s médiami, využívať ich. Ďalšou



z charakteristík mediálnej gramotnosti je spôsobilosť prijímať a (kriticky) interpretovať mediálne obsahy; a taktiež schopnosť adekvátne sa podieľať na procese mediálnej komunikácie. Za pomoci týchto (vyššie) uvedených mediálnych kompetencií by mal byť jediniec spôsobilý chápať a kriticky dešifrovať mediálne obsahy. Avšak nie každý je kompetentný „správne“ interpretovať mediálne obsahy, aktívne si vyberať z mediálnej ponuky relevantné obsahy či kriticky nahliadať na mediálnu produkciu. Podľa našej mienky tento výrok platí pre väčšinovú časť spoločnosti.<sup>1</sup> Nesmierny vplyv na tento stav spoločnosti má okrem iného i čas strávený využívaním elektronických či digitálnych médií. Mediálna výchova by sa preto podľa nás mala zaoberať i samotným časom, stráveným v spoločnosti médií. Kvôli tomu je pre nás dôležitá otázka : Ako často a načo využívame samotné médiá. Zásadným problémom spoločnosti 21. storočia sa tak stáva jav, ktorý sa dotýka nielen prežívania voľného času ale i procesu edukácie. Mladí ľudia siahajú po neadekvátnych formách využívania mediálnych prostriedkov, čoho následkom je okrem iného i úpadok mentálnych či rozumových schopností<sup>2</sup> u jedinca.

## 1 (Vy)užívanie médií

Aby sme ozrejmili čo je objektom nášho skúmania, dovoľme si v stručnosti, povrchovo načrtnúť dva príklady, ako dnešný človek zaobchádza s médiami. Digitálne médiá sa stali našou každodennou súčasťou. Inteligentné telefóny nám umožňujú neustáli prístup k internetu a sme schopní byť nonstop online. Ľudia vyhľadávajú informácie na internete, pretože tento spôsob získavania poznatkov je jednoduchší, rýchlejší a pohodlnejší. U jedinca sa tak prehlbuje akási lenivosť a pasivita pri selekcii adekvátnych zdrojov. Informácie na webe často nemusia byť pravdivé, verifikované, ba dokonca môžu byť nepresné, klamlivé až zavádzajúce. Nemecký neurovedec Manfred Spitzer taktiež zastáva kritický názor v kontexte nadmerného využívania modernej techniky v oblasti vzdelávania či získavania informácií. Vo svojej knihe *Digitálna demencia* ozrejmuje problém týkajúci sa presunu ľudskej mozgovej aktivity na digitálnu techniku, čo má za dôsledok mentálne či akési mozgové ochabovanie. Myšlienku rozvíja príkladom; ak používame GPS navigáciu, tak prestávame trénovať schopnosť priestorovej orientácie či znalosti miesta. Tvrdí, že digitálne médiá nahrádzajú niektoré mozgové

1 Spoločnosť chápaná v euroamerickom kontexte.

2 Do tohto druhu schopností zaraďujeme i schopnosť kritického myslenia a aktívnej selekcie mediálnych obsahov

procesy. Čím ďalej, tým menej využívame svoj vlastný rozum. Preto dochádza k degradácii ľudských vôľových a rozumových vlastností. Stále sa viac spoliehame na pomoc digitálnych médií, ktoré kvôli svojmu mobilnému charakteru máme neustále pri sebe. M. Spitzer konštatuje, že neustálím a prehnaným používaním moderných technológií dochádza k oslabovaniu rozumových a intelektuálnych schopností. Digitálne médiá nás zbavujú potreby vykonávať duševnú a rozumovú prácu. Ľudia siahajú po jednoduchšej ceste učenia sa a získavania informácii online. Neustále dostupné informácie na internete podľa M. Spitzera znižujú motiváciu jedinca vkladať si poznatky do vlastnej pamäte, a taktiež znižujú potrebu rozumovej práce offline.<sup>3</sup>

Ďalším z mnohých fragmentov života, na ktorý majú digitálne médiá negatívny vplyv, je oblasť medziľudskej komunikácie. Možnosť byť kdekoľvek a kedykoľvek online nám do istej miery ponúka extenziu komunikácie. Avšak využitie tohto rozšírenia komunikácie sa vyznačuje neustále sa prehlbujúcov neosobnosťou pri kontakte. Komunikácia sa tak stáva „chladnou“, absentuje osobný kontakt, čo vedie mnohokrát ku komunikačným šumom a k nepochopeniu medzi komunikujúcimi stranami. Ľudia dnes uprednostňujú písomný spôsob komunikácie (SMS, chat, messenger,...) pred komunikáciou face to face, ktorá je podľa našej mienky odsúvaná do ústrania. Myslíme si, že týmto spôsobom sa redukuje potreba osobného kontaktu. Podobný názor na predkladaný problém zastáva i nami spomínaný autor *M. Spitzer*, ktorý hovorí o fenoméne sociálnych sietí. Tvrdí, že táto forma komunikácie zapríčiňuje sťahovanie sa jedinca mimo reálny sociálny priestor, pretože rozhovory v tvárou v tvár nahradilo posielanie správ, pri ktorom jedinec zostáva sám so svojím komunikačným technologickým prístrojom. *M. Spitzer* tvrdí, že výsledkom takéhoto konania je jav sociálnej izolácie. Taktiež sa znižuje sociálna inteligencia. Ľudia pri osobných stretnutiach často nenachádzajú spoločné témy a zabúdajú spolu hovoriť.<sup>4</sup>

---

3 Pozri viac SPITZER, M. *Digitální demence*. Brno, Česká republika : Host, 2014

4 Pozri viac SPITZER, M. *Digitální demence*. Brno, Česká republika : Host, 2014

## 2 C.F. von Weiszäcker + S. Freud

Týmito príkladmi sme sa snažili vykresliť to, že ľudia nielenže prílišne využívajú modernú technológiu, ale nedokážu dokonca disponovať s výdobytkami kultúry.

Na tento problém si dovoľíme nadviazať myšlienkou *Carl Friedrich Freiherr von Weiszäckera*, z diela *Ideme v ústrety asketickej kultúre?* z roku 1978. Autor tvrdí, že ľudstvo nedokáže správne disponovať s výdobytkami, ktoré samo vytvorilo či vynašlo. Nemecký filozof v tomto diele poukazuje na stav spoločnosti, ktorý označuje ako prechod skrz zónu smrteľného ohrozenia. Zároveň opisuje neschopnosť človeka fungovať vo svete, ktorý sám vytvoril. „*Našu politickú slobodu neohrozujú ani tak jej odporcovia, ako my sami, jej užívatelia, a to vlastnou neschopnosťou správne ju užívať. Jadrová energia sama o sebe nie je taká nebezpečná. Nebezpečné je narastajúce násilie technického sveta.*“<sup>5</sup> C. F. von Weiszäcker si kladie otázku; čo je príčinou alebo zdrojom toho, že ľudstvo ako spoločnosť nie je schopné zaobchádzať s nielen politickými ale i technickými prostriedkami, ktoré samo počas svojho pôsobenia a existencie vytvorilo?

Dostávame sa tak k fenoménu nedostatku kritického myslenia a to nie len v oblasti obsahovej selekcie, či schopnosti interpretácie a dekodovania obsahov, ale kritického myslenia v zmysle schopnosti siahať po alternatívach voči digitálnym médiám v oblastiach informovanosti, vzdelania, medzil'udského kontaktu, etc.

Samotný C. F. von Weiszäcker vidí problém a jeho príčinu v zlyhaní ľudského faktora, a to v kontexte, ako sám tvrdí, bezuzdného sledovania a dosahovania ekonomických cieľov, v rámci bezhraničného, ba dokonca ideologicky požadovaného hospodárskeho rastu. Na základe týchto tvrdení kriticky vykresľuje, ako zástanca asketizmu, vtedajšiu spoločnosť. „*Naša dnešná kultúra však nielenže nie je asketická, ale je vedome antiasketická. Po prvé, je konzumná: uznáva a naplňa ekonomické potreby. Po druhé, je štrukturálne kapitalistická: vytvára potreby, aby sa rozšíril trh, aby sa mohla zvýšiť produkcia. V konečnom dôsledku je technokratická.*“<sup>6</sup> Technokratická spoločnosť sa vyznačuje zvýšenou

5 VON WEIZSÄCKER, C. F. *Ideme v ústrety asketickej kultúre?*. Bratislava, Slovenská republika : Archa, 1995, s. 9

6 VON WEIZSÄCKER, C. F. *Ideme v ústrety asketickej kultúre?*. Bratislava, Slovenská republika : Archa, 1995, s. 9

až maximálnou účasťou *techniky*, v našom prípade médií, na riadení spoločnosti či štátu.

V súčasnosti sa vyskytuje jav, kedy človek prispôsobuje svoj život technologickým a mediálnym trendom a nie je schopný vnímať rozdiel medzi tým čo je potrebné a čo zbytočné. Média by mali človeku slúžiť na vytvorenie prostriedkov, ktoré sú potrebné k dosiahnutiu určitých cieľov, no v dnešnej spoločnosti sa stávajú technikou samoúčelnou. „*Samoúčelná technika síce môže byť v rozvojovej fáze užitočná, tak ako pud hry nepochybne prispel podstatným spôsobom k vzniku ľudskej kultúry; človek je v istom zmysle hrajúci sa živočích: homo ludens. Ale človek neprežije, ak nepochopí rozdiel medzi tým, čo je hra, a tým, čo je vážne. To nazývame dospelosť. Robiť všetko, čo je technicky možné, to v konečnom dôsledku nie je technické, ale detské správanie. Dospelé používanie techniky si vyžaduje schopnosť zrieknuť sa aj technicky možného, ak to neslúži účelu. To si vyžaduje sebaovládanie. Technika ako faktor kultúry nie je možná bez technickej askézy.*“<sup>7</sup> Ak pripúšťame, že dnešná spoločnosť nedokáže disponovať s výtvarnými technikami dospelého, môžeme tvrdiť, že dochádza k detinskému využívaniu techniky. Z tohto spôsobu narábania s nielen technologickým svetom vyplýva vznik tzv. „*detinskej*“ spoločnosti. Tá je charakteristická zábavou bez hraníc. Taktiež sa označuje ako spoločnosť neradostne radostná, pretože sama radosť nedokáže nič intelektuálne uchopiť a prežívať. Príčinou detinskej existencie spoločnosti je neochota dospieť v zmysle nevôli prevziať zodpovednosť, ktorá sa viaže s dospelosťou.<sup>8</sup> Dôležitý faktor zohráva i televízny voyeurizmus, pretože televízne vysielanie divákovi ponúka širokospektrálnu zábavu.<sup>9</sup> Jedinec, ktorý je súčasťou takejto spoločnosti chce byť zabávaný, nie však aktivizovaný k činnosti. V tejto súvislosti spomenieme teóriu rakúskeho psychiatra a psychológa *Sigmunda Freuda*, pojednávajúcu o vzťahu medzi vodcom a masou. *S. Freud* okrem masy, nasledujúcej fyzického vodcu, charakterizoval i masy bez vodcu. V tomto prípade je postava vodcu nahradená určitou ideou, alebo abstraktným pojmom. Prechod k tomuto stavu predstavujú náboženské masy. V nich je nositeľom pravdy určitá nedokázateľná bytosť, alebo idea či pranie. Nositeľom či tvorcom ideí v „*detinskej*“ spoločnosti je moderný zábavný priemysel. Preto môžeme

7 VON WEIZSÄCKER, C. F. *Ideme v ústrety asketickej kultúre?*. Bratislava, Slovenská republika : Archa, 1995, s. 21

8 PETRUSEK, M. *Spoločnosti pozdní doby*. Praha, Česká republika : SLON, 2007, s. 77

9 Dnes je možné túto teóriu aplikovať na „zábavnú“ digitálnu technológiu vo všeobecnosti – viď inteligentné telefóny, počítače etc.

médiá a masovo-komunikačné technológie považovať za vodcu, ktorého masa miluje a nasleduje. S. Freud tvrdí, že členovia masy sa zrieknu časti svojej identity v prospech vodcu a dobrovoľne sa stávajú od neho závislí. Tento jav popisuje ako vzťah „rodíč – dieťa“. Svet médií sa naozaj stáva metaforickým rodičom a to i v zmysle (mediálnej) výchovy. Výchova spočíva v tvorbe a predkladaní hodnôt, osvojovaných spoločnosťou ako hodnôt prezentovaných ich vodcom.

### 3 Kult hviezdy

Mediálny priemysel kreuje a ponúka publiku známe osobnosti, celebrity ako nositeľov hodnotových vzorov. Tieto osoby (či mienkotvorných vodcov) budeme ďalej v texte nazývať hviezdami. Hviezda ako mediálny produkt prepožičiava médiám svoju tvár v zmysle prítlačivosti pre publikum. Týmto procesom médiá globálne oslovujú a kreujú myslenie svojich recipientov. My však v tejto kapitole zameriame svoj zreteľ na proces vytvárania hviezdy a jej vplyv na hodnotové systémy spoločnosti. Hviezda podľa nás rozhodne dokáže transformovať a podnecovať spoločnosť ku konzumu a tým pádom sa stáva reprezentantom médií, ktoré takýmto spôsobom ovplyvňujú hodnotové a mravné rebríčky spoločnosti. Dôležitý vplyv badať hlavne u mladých ľudí, konfrontovaných s problémom hľadania „pravej či správnej“ identity. Pri tomto procese mladiství jedinci kopírujú štýl a vzorce spotreby samotnej hviezdy, nachádzajúcej sa v záujme ich obdivu. Dochádza tak k výchove novej generácii spotrebiteľov ku konzumnému spôsobu života. *„Cielovou skupinou pre produkty populárnej kultúry sú teda najmä tínedžeri, mainstreamová produkcia zohľadňuje ich aktuálne trendy, z jednej strany je jej funkcia reaktívna, napriek tomu imidž celebrity nesie potenciál mienkotvornosti, preto v mnohých prípadoch hudobná produkcia a s ňou aj produkcia vizuálnych populárnych videoklipov vedome strategizuje s cieľom čo najväčšej persuázie.“*<sup>10</sup>

Prostredníctvom médií je divákovi predkladaná či prezentovaná osobnosť zo sveta šou biznisu, v našom texte ako hviezda. Táto osoba je stelesnením ideálov svojej doby a preto slúži ako vzor, ktorý je potrebné nasledovať, ba dokonca napodobňovať. Ako sme už v texte upozornili, cieľom tejto osobnosti nie je recipientovi ponúknuť plnohodnotný koncept či dej, ale vyvolať možnosť stotožnenia sa nielen s jej vizualizovaným,

10 OBORNÍK, P. *Hudobný videoklip – teória a trendy*. Prešov, Slovenská republika : Prešovská univerzita, 2013, s. 43

predkladaným a prezentovaným imidžom.<sup>11</sup> Hviezdy skrz médiá pôsobia na masu a touto cestou slúžia ako vzory určitých eskapických predstáv o úspechu, ktoré sa snaží recipient napodobňovať a naplniť. „Ľudia ako celebrity môžu byť považovaní za novú elitu modernej spoločnosti.“<sup>12</sup> Zároveň zosobňujú a symbolizujú (pomocou marketingových postupov) moc, bohatstvo, prestíž, krásu, luxus, úspech, určité sociálne postavenie, privilégia etc. V spoločnosti predstavujú tieto hviezdy mediálnu elitu, stelesňujúcu určitú ideu alebo myšlienkovú sústavu tvoriacu istý svetonázor. Prostredníctvom súčasných médií sa uplatňuje tento nástroj manipulácie s jedincom. Fenomén hviezdy sa stáva určitým ideologickým nástrojom fungujúcim na princípoch procesu identifikácie. Tento proces je umocňovaný jej ikonickým charakterom. Pojem ikonický v tomto prípade môžeme chápať interpretovať v religióznych kontextoch. Takáto osobnosť je znázorňovaná a považovaná za akýsi „božský prvok“. Hviezda má svojím ikonickým aspektom pôsobiť na recipienta ako vzor. Udáva a vytvára tak trendy nielen v oblasti módy ale i trendy životné. Svojím spôsobom divákovi ponúka návody ako konať a aké postoje má jedinec zaujať v určitých životných situáciách. Vzniká tak pre spoločnosť, mediálnym priemyslom umelo vytvorený sociálny vzor, ktorý je konzumentom „slepo“ nasledovaný. V tomto kontexte zohrávajú internet a s ním súvisiaca možnosť byť kedykoľvek online dôležitú úlohu. Predstavujú progresívne možnosti medializácie. Svet internetu umožňuje interakciu s recipientom v súvislosti dobrovoľného vyhľadávania obsahov a ich selektovania. I pomocou internetu sa stávajú nevhodné a neadekvátne mediálne vzory či obsahy dostupnejšou komoditou a nadobúdajú globálny charakter. Podľa našej mienky sa dostávajú bližšie k recipientovi a sú čím ďalej, tým častejšie sledované. Dôsledkom toho je ich zvyšujúca sa rotácia, repetitívnosť v mediálnom éteri a upevňovanie prezentovaných hodnôt či ideí.

Za dôkazy neadekvátneho a prílišného používania digitálnych médií môžeme považovať ich dôsledky na detského a mladistvého recipienta. *„Za následky mediálnych obsahov sú často považované: detská obezita (propagácia nezdravých jedál a sladkých nápojov), závislosti u mladých vyplývajúce z prirodzeného nutkania mladých byť dospelí – správať sa ako dospelí (napr. legislatívne zákazy konzumácie alkoholu nad 18 r.), agresivita (vzorové násilie najmä v počítačových hrách), rýchlejšie sexuálne*

11 OBORNÍK, P. *Hudobný videoklip – teória a trendy*. Prešov, Slovenská republika : Prešovská univerzita, 2013, s. 33

12 OBORNÍK, P. *Hudobný videoklip – teória a trendy*. Prešov, Slovenská republika : Prešovská univerzita, 2013, s. 47

*dospievanie (deti dospievajú v skoršom veku, obliekajú sa vyzývavo, prvé sexuálne skúsenosti majú už v 12-stich rokoch), detské depresie a depresie mladých (neschopnosť napĺňať mediálne prezentované ideály šťastia, lásky, krásy,...).“<sup>13</sup> Spitzer tieto negatívne následky obohacuje o zníženú schopnosť učenia sa, poruchy pozornosti, poruchy čítania, úzkosť, poruchy spánku etc.*

## Záver

V texte reflektujeme prílišné a neadekvátne využívanie médií. V tomto kontexte vykresľujeme vzťah médií a spoločnosti. Mediálny priemysel bezpochybné ovplyvňuje hodnotové systémy a spôsob života jedinca i v kontexte samotných médií. Snažíme sa ponúknuť pohľad na problematiku, ktorý hovorí o tom, že samotné médiá pomocou persúázie kreujú to, ako ich vnímame a ako s nimi narábame, zaobchádzame či koľko času im venujeme. Svoje tvrdenia v texte podkladáme teóriami o vplyve digitálnych médií na rozvoj mozgových funkcií či teóriou o vplyve mediálne prezentovaných osobností na hodnotové aspekty spoločnosti. Holandský mediológ Mark Deuze tvrdí, že médiá nielen reprodukovujú, ale i utvárajú svet, v ktorom žijeme. Z toho dôvodu si dovoľíme tvrdiť, že samotné médiá majú nesmierny vplyv na mediálnu gramotnosť a ich súčasťou by mali byť obsahy venujúce sa mediálnej výchove, ktoré sa v éteri vyskytujú sporadicky. Avšak i keď tvrdíme, že médiá neučia recipienta myslieť kriticky, ale konzumne, nepokladáme médiá za zásadne negatívny aspekt v spoločnosti. Síce cieľom našej práce bolo ponúknuť kritiku médií v oblasti mediálnej výchovy, no napriek tomu je potrebné poznamenať, že médiá do spoločnosti prinášajú i pozitívne či progresívne činitele.

## Použitá literatúra a zdroje:

DEUZE, M. *Media life : Život v médiách*. Praha, Česká republika : Karolinum, 2016.

FREUD, S. *Psychológia masy a analýza ja*. Bratislava, Slovenská republika : Archa, 1996.

OBORNÍK, P. *Hudobný videoklip – teória a trendy*. Prešov, Slovenská republika : Prešovská univerzita, 2013.

---

13 OBORNÍK, P. *Hudobný videoklip – teória a trendy*. Prešov, Slovenská republika : Prešovská univerzita, 2013, s. 74-75

PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha, Česká republika : SLON, 2007

SPITZER, M. *Digitální demence*. Brno, Česká republika : Host, 2014

VON WEIZSÄCKER, C. F. *Ideme v ústrety asketickéj kultúre?.* Bratislava, Slovenská republika : Archa, 1995.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Jozef Puškár

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Hodžova 1

949 01 Nitra

Slovenská republika

jozef.puskar@gmail.com



# INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV PROJEKTU ZAMERANÉHO NA INTEGRÁCIU MEDIÁLNEJ VÝCHOVY V ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH

*Nataša Slavíková*

## **Abstrakt:**

Obsahom príspevku je interpretácia výsledkov projektu na podporu mediálnej gramotnosti v školách (ďalej Š) a školských zariadeniach (ďalej ŠZ). Projekt bol realizovaný v rámci Národného projektu Metodicko-pedagogického centra pod názvom Aktivizujúce metódy vo výchove s dôrazom na mediálnu gramotnosť. Obsahom projektu bolo viacero aktivít zameraných na etickú, dopravnú, zdravotnú a mediálnu výchovu. Cieľom príspevku bude hodnotenie výsledkov projektu vo vzťahu k podpore mediálnej výchovy. V prvej časti sa zameriam na analýzu mediálnej výchovy, ktorú v rámci projektu, realizovala Agentúra pre výskum verejnej mienky, trhu a médií. Cieľom odbornej analýzy v oblasti mediálnej výchovy bolo zmapovanie východiskovej (aktuálnej) situácie v komparácii s etickou, dopravnou a zdravotnou výchovou v Š a ŠZ. Druhá časť príspevku obsahuje interpretáciu výsledkov projektu vo vzťahu k vzdelávaniu pedagogických a nepedagogických zamestnancov so zameraním na integráciu mediálnej výchovy, produkciu nových audiovizuálnych diel, vydanie siedmich publikácií pre jednotlivé typy škôl a distribúciu slovenských digitalizovaných filmov do Š a ŠZ.

## **Kľúčové slová:**

Mediálna výchova. Mediálna gramotnosť. Mediálne kompetencie. Analýza. Školy a školské zariadenia. Aktivizujúce metódy vo výchove. Interaktívne didaktické pomôcky. Audiovizuálne diela. Audiovizuálna konvergencia. Slovenské zdigitalizované filmy. Príručky zamerané na integráciu mediálnej výchovy v školách a školských zariadeniach. Transgramotnosť. Profesionálny rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej PO a OZ). Integrácia mediálnej výchovy pre materské školy, pre školské kluby detí, pre centrá voľného času – mladší žiaci, pre centrá voľného času – starší žiaci, pre špeciálne školy, pre internáty a špeciálne výchovné zariadenia, pre ZUŠ, konzervatóriá a odborné školy.

## **1 Stručná interpretácia výsledkov analýzy mediálnej výchovy v školách a školských zariadeniach**

Počet odpovedajúcich respondentov (4 613) v primárnej skupine a (1097) v sekundárnej skupine napovedá, že nejde o nejakú inšpiratívnu sondu, ale o unikátnu, reprezentatívnu, serióznu analýzu mediálnej výchovy

v Š a ŠZ v našom školstve, ktorá doteraz nebola na danú problematiku spracovaná. Analýza bola realizovaná na základe spracovania tematických okruhov hlavnou odbornou pracovnou skupinou Národného projektu v kombinácii kvantitatívneho aj kvalitatívneho prístupu. Na základe výstupov z analýzy sme sa dozvedeli fakty, ktoré potvrdili správnosť zacielenia projektu – potrebu zdokonaľovať mediálne kompetencie a spracovať absentujúce moderné metodické a didaktické pomôcky ešte pred zavedením výstupov jednotlivých aktivít projektu do praxe.

V príspevku nebudem rozoberať sociodemografické ukazovatele, voľbu metód a konzistentné zistenia. Sústredím sa iba na podstatné, môjho pohľadu významné zistenia, ktoré dominovali v percentuálnom pohľade na fakty aj v komparácii s inými výchovami.

Realizácia analýzy prebiehala na základe výsledkov sociologických prieskumov na dvoch cieľových skupinách :

Primárna: pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci zapojení do projektu;

Sekundárna: zainteresovaná verejnosť ( rodičia a deti vo veku 4 – 18 rokov), štandardná prierezová vzorka SR. Presnejšie išlo v analýze o zisťovanie:

1. úrovne poznania v oblasti mediálnej výchovy, u pedagogických a odborných zamestnancov v jednotlivých Š a ŠZ;
2. spôsob aplikácie mediálnej výchovy v školskej praxi v čase zisťovania – t. j. pred zavedením výstupov jednotlivých aktivít projektu do praxe; v komparácii so zdravotnou, etickou a dopravnou výchovou
3. názorov a postojov rodičov detí súvisiacich s mediálnou výchovou.

Čiastkové ciele definované pre sekundárnu cieľovú skupinu deti vo vzťahu k mediálnej výchove boli nasledovné:

1. Vedia mladší žiaci pomenovať, čo je obsahom mediálnej výchovy?
2. Ktorú zo sledovaných výchov mladší žiaci preferujú?
3. Aké voľnočasové aktivity mladší žiaci preferujú?

Respondenti pri odpovediach na otázku „Ktoré zo 4 výchov vy osobne aplikujete vo výchovnom procese vo vašom zariadení , kde pôsobíte?“ **označili za najmenej aplikovanú mediálnu výchovu (64,35%).** Najviac aplikovanú v ich praxi etickú výchovu, aplikuje ju 73,54% respondentov. Na druhom mieste skončila dopravná výchova (67,89%), na treťom zdravotná výchova (64,42%). Medzi aplikáciou mediálnej

a zdravotnej výchovy je minimálny rozdiel čo je z hľadiska doterajšieho nesystémového prístupu k mediálnej výchove v Š a SZ prekvapením.

Aplikovanie 4 výchov v praxi cez typ zariadenia analýza potvrdila, že i napriek odchýlkam sa PZ a OZ vyjadrili, že v každom zo zariadení sa mediálna výchova aplikuje viac ako v 66 %, okrem špeciálnych škôl (51%) a materských škôl (66% ).

### **Za problematické hodnotíme odpovede na kvalitatívne otázky viažuce sa k vymenovaniu tém mediálnej výchovy žiakmi a rodičmi.**

I napriek tomu, že sa podľa tvrdení PZ a OZ s mediálna výchova vo väčšom a menšom rozsahu aplikuje žiaci, rodičia mali problémy vymenovať témy mediálnej výchovy. To nás viedlo k hľadaniu, príčin prečo je tomu tak. V porovnaní s ostatnými testovanými výchovami boli otázky k mediálnej výchove pre všetky tri sekundárne cieľové skupiny (mladší žiaci, starší žiaci, rodičia) mimoriadne náročné. Povedomie rodičov aj detí o obsahu aj formách tejto výchovy je nateraz pomerne slabé.

O preberaných témach mediálnej výchovy nemá takmer polovica rodičov mladších detí žiadnu predstavu.

Z konkrétnych tém predpokladajú, že ich deti vo veku mladších žiakov na mediálnej výchove hovoria o práci s počítačom (5%), alebo o kinách, divadlách a múzeách (necelých 5%); Takmer polovica (48,1%) odpovedí (rodičov) o témach mediálnej výchovy u ich mladších detí (4 – 10 rokov) uviedla „neviem, o čom tam hovoria“. Nikto z nich nespomenul konkrétnu tému, ktorá je predmetom mediálnej výchovy.

Ďalšia takmer štvrtina (24,2%) je presvedčených, že ich deti v tomto veku v škole alebo školskom zariadení nemajú mediálnu výchovu. Rodičia mladších žiakov deklarovali, že: voľný čas ich mladšie deti trávajú najmä športovaním a hrami s kamarátmi. Zistili sa tiež rozdiely medzi témami z oblasti mediálnej výchovy podľa typu navštevovanej školy:

- rodičia detí v materskej škole hovoria výrazne častejšie, ako rodičia detí na 1. stupni ZŠ, že ich deti mediálnu výchovu nemajú, alebo nevedia, o akých témach tam hovoria (spolu cca 80%);
- deti na 1. stupni základnej školy hovoria častejšie, ako v materskej škole, o práci s počítačom č z pohľadu cieľov mediálnej výchovy viac spadá do digitálnej gramotnosti a nie do mediálnej.

Viac ako štvrtina starších žiakov 11 – 18 rokov nevie, aké témy obsahuje mediálna výchova, ďalších 27% tvrdí, že mediálnu výchovu nemajú; Dôležitou skutočnosťou je to, že z hľadiska navštevovaného školského zariadenia viac ako polovica (55,8%) z tejto vekovej kategórie nenavštevuje žiadne školské zariadenie, maličký podiel (0,5%) odmietlo odpovedať. U ostatných respondentov tejto vekovej kategórie z piatich ponúknutých možností najväčšia časť (19,1%) navštevuje základnú umeleckú školu. Každé desiate dieťa v tomto veku (10,1 %) navštevuje centrum voľného času, 7% navštevuje školské kluby, 6,5 % ich býva v školskom internáte a malý počet (1,0%) navštevuje špeciálne výchovné zariadenie.

Z tých starších žiakov, ktorí dokázali menovať konkrétne témy mediálnej výchovy, to boli najčastejšie diskusie o televíznom programe (15%), o spravodajstve a aktuálnych informáciách (14%) a o (ne)dôveryhodnosti médií (13%);

Tu môžeme s potešením konštatovať, že tí starší žiaci, ktorí témy dokázali konkretizovať, uvádzali pomerne presný a pomerne široký register tém, ktoré (sú alebo by mali byť) obsahom mediálnej výchovy.

Užitočnosť informácií, získavaných z mediálnej výchovy, je staršími žiakmi hodnotená značne kriticky. Až 44% tvrdí, že sa tam nedoznie nič užitočné, ďalších 22% nevie či je tam niečo užitočné. Z tých, ktorí dokázali menovať aj konkrétne témy, za užitočné pokladajú najmä informácie o práci s počítačom a modernou technikou, informácie o rizikách internetu a informácie o (ne)dôveryhodnosti médií. Skutočnosť že väčšia polovica nenavštevuje školské zariadenie môže evokovať, že aj minimum tém o MV žiaci získali v inom priestore ako napr. v základnej škole ale aj z neformálneho vzdelávania.

Je trochu očakávaným zistením, že viac ako každý desiaty starší žiak (13,7%) odpovedal, že nevie alebo si nepamätá, o akých mediálnych témach hovoria. Ďalších 26,8% deklarovalo, že taký predmet nemajú (a teda zrejme si neuvedomujú, že o mediálnych témach sa dá hovoriť aj prierezovo v iných výchovách).

Tí, ktorí témy konkretizovali, uvádzali, že z tém o mediálnej výchove sa rozprávajú najmä o televíznych programoch (15,3%), ďalších 14,2% o správach a aktuálnom dianí. Viac ako 13% starších žiakov uviedlo, že sa v rámci mediálnej výchovy rozprávajú o nedôveryhodnosti

a zavádzajúcich informáciách v médiách. Viac ako každý desiaty respondent (12%) odpovedal, že horia všeobecne o vplyve médií.

Ďalších takmer 10 tém získalo početnosti odpovedí v rozsahu 1,6 – 7,1%: druhy médií, informatika a počítače, využitie internetu, bulvár, rozhlas, reklama, sociálne siete, tlač, bezpečnosť internetu.

Napriek tomu, že rodičia starších žiakov často nemajú konkrétnu predstavu o tom, čo sa hovorí na mediálnej výchove, tri štvrtiny deklarovali, že o samotných médiách s deťmi hovoria, je to najmä matka.

Starší žiaci vo veku 11 – 18 rokov venujú najčastejšie svoj voľný čas komunikácii na sociálnych sieťach (51,9% respondentov), stretávaniu sa a debatovaniu s kamarátmi (50,3%), športu (49,2%).

Ďalšou v poradí obľúbenosti voľnočasových aktivít (45,9%) je hudba. Pomoc rodičom pri domácich prácach deklarovalo 37,3%, hranie sa na PC, mobile či tablete uviedlo 35,1% starších žiakov. Čítanie kníh deklarovala tretina opýtaných. pozeranie TV tretina. Ostatné voľnočasové aktivity majú menšie zastúpenie.

Rozdiely medzi jednotlivými typmi škôl vo vymenovaní tém mediálnej výchovy sú nasledovné:

- študenti druhého stupňa základných škôl deklarovali, že hovoria o mediálnych témach všeobecne veľmi málo
- študenti gymnázií hovoria výrazne častejšie, ako v iných typoch škôl, o vplyve médií, o spravodajstve a aktuálnom dianí, a o nedôveryhodnosti médií;
- študenti stredných odborných škôl s maturitou hovoria v porovnaní s inými typmi škôl o tom, čo pozerali v televíznom programe, o práci s počítačom a o druhoch médií;
- študenti stredných odborných škôl bez maturity hovoria častejšie ako iní o televíznom programe, správach a o rádiách;

Zistili sa aj malé rozdiely medzi témami z oblasti mediálnej výchovy podľa navštevovaného školského zariadenia:

- v školských kluboch sa (podľa názoru rodičov) hovorí o práci s počítačom, resp. idú deti do múzea, kina či divadla. O školských

- kluboch rodičia najmenej často odpovedali, že nevedia, čo tam ich deti o mediálnej výchove preberajú;
- v centrách voľného času sa (podľa názoru rodičov) hovorí trochu častejšie o tom, čo deti pozerali v médiách, menej o počítačoch. O centrách voľného času však rodičia najčastejšie odpovedali, že nevedia, čo tam ich deti o mediálnej výchove preberajú;

Zistili sa aj rozdiely medzi témami z oblasti mediálnej výchovy podľa pohlavia:

- dievčatá celkove uvádzali širší register preberaných mediálnych tém, ako chlapci;
- dievčatá častejšie ako chlapci uvádzali, že sa hovorí o vplyve médií, televíznom programe, spravodajstve, nedôveryhodnosti médií, využití internetu a o druhoch médií;
- chlapci častejšie ako dievčatá uviedli, že sa hovorí o bulvári. Častejšie tiež uvádzali, že sa „nehovorí nič“.

Ako vyplýva zo zistení vo vzťahu k nedostatočnej vedomosti o témach mediálnej výchovy je potrebné viac ako inokedy vyjasniť a prekonať prístup k mediálnej výchove „s médiami“, alebo „o médiách“ a objasniť predmet a hlavné ciele mediálnej výchovy.

Na všetkých úrovniach vzdelávania sa pristupuje k mediálnej a digitálnej gramotnosti z čisto technického hľadiska čo má za cieľ kompetencie gramotnosti založené na tom, že hardvér a softvérové aplikácie môžu priamo použité v tradičných učebných prostrediach.

V dôsledku toho je mediálna výchova často chápaná z čisto technického hľadiska a spájaná s jednoducho dosiahnuteľnými aplikačnými zručnosťami potrebnými na pohybovanie sa v počítačových sieťach, virtuálnych svetoch, softvérových platformách, sociálnych sieťach nástrojoch mediálnej produkcie alebo s návštevou kina, divadla, múzea a pod. Mediálna gramotnosť je súbor kompetencií a jej súčasťou je aj digitálna gramotnosť. Cieľom mediálnej výchovy je najmä podpora kritického porozumenia mediálnych obsahov s dôrazom na výchovu k hodnotám a formovaniu pozitívnych postojov.

Spomínaná dichotómia medzi digitálnou a mediálnou gramotnosťou ešte stále uprednostňuje v praxi prístup „s médiami“ pred učením „o médiách“. Toto je pravdepodobne hlavný dôvod, ktorý sa potvrdil aj analýzou, že

žiaci a ich rodičia nevedeli vymenovať témy mediálnej výchovy, alebo ak ich vymenovali iba v obmedzenom rozsahu.

### **Mimoriadne významné sú zistenia vo vzťahu k profesionálnemu rozvoju PZ a OZ**

Viac ako polovica respondentov (74,99%) uviedla, že pociťujú potrebu sa ďalej vzdelávať v oblasti mediálnej výchovy. Iba 5,18% respondentov určite nepotrebuje ďalšie vzdelanie v tejto výchove. V porovnaní s ostatnými výchovami pri mediálnej výchove je táto potreba ďalšieho vzdelávania najsilnejšia. Ďalšie vzdelávanie respondenti potrebujú menej pri etickej (65,16%), zdravotnej (68,7%) a najmä dopravnej výchove (60,98%). Percento respondentov, ktorí sa nevedia vyjadriť je vo všetkých štyroch výchovách vzácné rovnaké ( v priemere 5,6%).

Respondenti pôsobiaci v školských internátoch (67,04%) a ZUŠ vnímajú viac príležitosti pre ďalší profesionálny rast v oblasti mediálnej výchovy. Porovnanie na základe kategórie zamestnanca preukázalo najvyšší záujem o ďalšie vzdelávanie u vychovávateľov(78,05%) a najmenší u špeciálnych pedagógov (63,39%)

Pre perspektívu ďalšieho vzdelávania PZ a OZ v oblasti mediálnej výchovy je toto zistenie mimoriadne významné. Tento fakt vypovedá o vysokej miere uvedomovania si na jednej strane narastajúceho vplyvu médií na deti, žiakov a študentov ako aj to, že oblasť medií sa mení dynamicky, na strane druhej je tu záujem a motivácia PZ a OZ systematicky sa zdokonaľovať v danej oblasti. V dôsledku rýchleho tempa rozvoja nových technológií, aplikácií pribúdajúcich informácií, mediálnych obsahov a množstva platforiem sa mení aj myslenie, postoje a správanie detí a mládeže. Usmerňovať významy, ktoré pripisujú deti, žiaci a študenti obsahom, pozitívne ich formovať, podporovať kritické myslenie, analyzovať obsahy na to sú potrebné mediálne kompetencie nielen teoretické vedomosti, ale aj praktické skúsenosti a tomu sa treba učiť a trénovať. Väčší dôraz je potrebné klásť aj na ďalšie aspekty mediálnej gramotnosti a tými sú kritické porozumenie mediálnych obsahov a ich tvorba. Zdokonaľovanie kompetencií učiteľov v oblasti mediálnej gramotnosti má mimoriadne pozitívny vplyv aj na skvalitňovanie iných gramotností. Niektorí odborníci sú tiež presvedčení, že úroveň mediálnej gramotnosti výrazne vplýva na kvalitu či nekvalitu gramotnosti a vzdelávania vo všeobecnosti aj aj o tom, že úroveň kultúry v spoločnosti tiež závisí od miery mediálneho analfabetizmu či mediálnej gramotnosti.

Je preto potrebné prehodnotenie ponuky a kvality edukácie mediálnej výchovy vo všetkých typoch Š a ŠZ, ktoré je viac menej limitované alebo jednostranne zamerané iba na podporu technických zručností a prístupov k médiám bez akceptovania mediálnej výchovy. Mediálna gramotnosť je o spájaní a viacerých kľúčových kompetencií, viacerých gramotností je to transgramotnosť. To by mohlo byť aj jedným z významných podnetov pre inováciu formálneho vzdelávania a zároveň aj odpoveďou na hľadanie riešení v oblasti skvalitnenia nielen mediálnej výchovy ale aj výchovnovzdelávacieho systému v SR.

### **Významné a aj prekvapivé sú zistenia z analýzy viažuce sa k miestu získania odborných kompetencií PZ a OZ pre mediálnu výchovu.**

Skoro dve tretiny respondentov (61,62% uviedlo neformálne vzdelávanie (individuálne vzdelávanie, samo štúdium) ako zdroj získania odborných kompetencií pre mediálnu výchovu. Druhou najčastejšou odpoveďou bola odpoveď Metodicko- pedagogick centrum (26,71%). Nikde, ako zdroj získania odborných kompetencií pre mediálnu výchovu uviedlo 17,20% respondentov.

Na jednej strane oceňujem snahu a flexibilitnosť PZ a OZ vzdelávať sa neformálne v oblasti mediálnej výchovy, v čase keď integračná pozícia mediálnej výchovy bola vo formálnom vzdelávaní marginalizovaná, nedocenená na úkor vzdelávania v oblasti IKT a digitálnej gramotnosti. Na druhej strane výsledky z analýzy poukázali na nedostatočnú úroveň edukácie mediálnej výchovy, najviac sa to ukázalo pri neschopnosti opísať témy, ktoré sa na MV preberali. či neschopnosti pripísať význam obsahu edukácie tém – edukácia nezanechala žiadne stopy, pravdepodobne sa MV needukuje efektívne, účinne. Neformálne vzdelávanie nemôže nahradiť formálne vzdelávanie osobitne v čase keď média zasahujú každú oblasť života a každého jedinca. Pravdepodobne chýbajú aktivizujúce metódy ako mediálnu výchovu edukovať a skúsenosti a preto je cenné, že prostredníctvom NP AMV sa k PZ a OZ dostáva **množstvo príkladov a inšpirácií ako edukovať mediálnu výchovu pre jednotlivé typy Š a ŠZ. tzv. šité na mieru.**

Toto zistenie nás tiež upozornilo na efektívnejšie možnosti prepájania polarizovanej existencie formálnych a neformálnych vzdelávacích prostredí, dvoch paralelných svetov reálneho a virtuálneho. Ukazuje sa, že je potrebné ich koordinovať a využiť výhody každého z nich v prospech efektívnejšej integrácie mediálnej výchovy. Toto tvrdenie tiež potvrdzuje skutočnosť, že v neformálnom prostredí, najmä na internete



sú a neustále pribúdajú informácie, výskumy, publikácie metodiky, dobré pedagogické postupy a projekty z predmetnej problematiky. Pravdou však zostáva, že mnohé z nich sú vo vzťahu k mediálnej gramotnosti všeobecné a nie sú zamerané pre jednotlivé typy Š a ŠZ.

Odporúčame preto intenzívnejšie prepájať formálne a neformálne vzdelávanie. Materiály k MV pribúdajú najmä na akademickej pôde, problémom zostáva ich posun k PZ a OZ, orientácia a vyhľadávanie tých najkvalitnejších webových portálov ako aj spájanie jednotlivých kompetencií s cieľom efektivity dosahovania cieľov. Niektorí autori tvrdia, že formálne vzdelávanie bez prepojenia na neformálne je anachronizmom voči realite, pretože pripravuje študentov do spoločnosti, ktorá už neexistuje. Na jednej strane žiaci a študenti prežívajú veľkú časť v školách, ktorá je často krát veľmi vzdialená od ich autentických mediálnych záujmov a potrieb mimo školy. Na druhej strane sa týmto záujmom venujú takmer toľko času koľko trávajú v škole. Školy a školské zariadenia si neuvedomujú všadeprítomnosť, mobilitu a dominanciu médií a ich vplyv na vzdelávanie a ich formovanie či deformovanie. Mediálne platformy sa stávajú naturalizovanými a natoľko potrebnými ako vzduch, ktorý dýchame a preto potrebujeme zbíhajúce – konvergujúce súbory mediálnych kompetencií. Domnievam sa, že otázka spájania gramotností, výchov bude stále aktuálnejšia. Spájajú sa jednotlivé mediálne platformy, zdôrazňuje sa tiež požiadavka spájania gramotností, stále viac sa hovorí o transgramotnostiach aj preto, aby sa podstata mediálnej gramotnosti nerozplynula v oblasti IT, ale bola rovnomerne rozložená vo všetkých kompetenciách a gramotnostiach potrebných na využívanie online transmediálnych služieb.

Výsledky analýzy potvrdili existenciu dvoch rizík obmedzovania komplexnej podstaty mediálnej gramotnosti na úzky súbor schopností, ktoré:

- 1) obmedzujú mediálnu výchovu len na rozvoj digitálnych kompetencií;
- 2) obmedzujú digitálne kompetencie tým, že sa zamerajú len na úzke odborné znalosti potrebné na orientáciu v hardvéri a softvéri.
- 3) Stratégie kurikulárnej integrácie tohto typu vylučujú potrebné kritické prístupy, ktoré sú nevyhnutné pri zdokonaľovaní akejkoľvek gramotnosti a týkajú sa aj všetkých kompetencií MG.

Za najväčšiu prekážku pre profesionálny rozvoj v mediálnej výchove respondenti považujú na jednej strane málo informovanosti a nedostatok času. Skoro polovica respondentov však uviedla, že nevníma žiadne prekážky pre svoj ďalší rozvoj. Veď nakoniec 62 % respondentov uviedlo ako zdroj ďalšieho vzdelávania neformálne vzdelávanie.

Na druhej strane viac ako polovica (58.8%) respondentov uviedla, že existuje dostatok, alebo pomerne dosť možností ďalšieho rozvoja a realizácie v oblasti mediálnej výchovy. (Predpokladáme, že mali na mysli najmä formálne vzdelávanie keďže ho uviedli ako miesto kde si najčastejšie zvyšujú svoj profesionálny rozvoj. 14,77% respondentov však na túto otázku nevedela odpovedať. Oproti iným výchovám je to ale druhý najlepší výsledok (zdravotná 56.24%, etická 61.83% dopravná 55,24%).

Najčastejšie využívaná metóda pri implementácií mediálnej výchovy je premietanie filmu (50,85%), projekty v rámci školy(50%) a kultúrne podujatia (49,88%). Tieto tri metódy využíva polovica respondentov. Besedy (36,04%) a návštevy kina(32,72%) využíva zhruba tretina respondentov.

Výsledky analýzy ukázali pomerne vysokú mieru sebareflexie PZ a OZ v návrhu opatrení na zefektívnenie aplikovania 4 výchov. Posilnenie profesijných kompetencií PZ a OZ (zlepšenie kvality práce učiteľa) uviedlo 42,78% percenta respondentov a lepšie nastavenie obsahovej zložky 4 výchov 40,10% respondentov. Kľúčové opatrenie respondenti vidia skôr v technických a priestorových opatreniach. Túto odpoveď uviedlo 60,77% respondentov. Priestorové podmienky pre mediálnu výchovu boli respondentami označené ako druhé najlepšie zo všetkých 4 výchov. Za úplne, alebo pomerne dostatočné ich označilo spolu 78,88% respondentov.

Didaktické pomôcky na realizáciu mediálnej výchovy sú podľa názorov respondentov dostatočné (spolu 66,51%). Toto pomerne vysoké percento vo vzťahu neznalosti tém je prekvapením. Takmer 3 štvrtiny respondentov uviedlo spokojnosť s didaktickými pomôckami a na strane druhej je tu fakt neznalosti tém v mediálnej výchove. Za pomerne dostatočné označilo tiež vybavenie didaktickou technikou v jednotlivých zariadeniach skoro dve tretiny respondentov (58.58%).

Zlepšenie podmienok a získanie finančných prostriedkov je v kompetencii škôl resp. ich zriaďovateľov. V prípade účinnej edukácie mediálnej výchovy je zabezpečenie adekvátnych podmienok nevyhnutnosťou. Od kvality týchto podmienok častokrát závisí výber metód foriem edukácie mediálnej výchovy.

### **Rozdiely v trávení voľného času sú medzi tými, čo navštevujú jednotlivé typy škôl:**

- študenti druhého stupňa základnej školy najmä športujú, stretávajú sa s kamarátmi alebo hrajú hry na PC a mobiloch.
- študenti gymnázií majú voľnočasové aktivity rozložené pomerne rovnomerne, ale majú ich viacero druhov ako študenti iných typov škôl. Menej často ako iní trávajú čas hrami na PC a mobiloch, komunikáciou na sociálnych sieťach, ale aj športovaním a pozeraním televízie. Viac čítajú knihy;
- študenti stredných odborných škôl s maturitou trávajú v porovnaní so študentami iných stredných škôl viac času stretávaním sa s kamarátmi, komunikáciou na FB, aj hrami na PC a mobiloch, aj športovaním, aj pozeraním TV;
- študenti stredných odborných škôl bez maturity strávia v porovnaní s inými výrazne menej času športovaním, hraním na PC a mobiloch, pozeraním TV, ale viac času ako iní strávia komunikáciou na sociálnych sieťach, počúvaním hudby a stretávaním sa s kamarátmi;

## **2 Prínos Národného projektu Aktivizujúce metódy vo výchove k zdokonaľovaniu mediálnej gramotnosti v Š a ŠZ v SR**

Táto časť je zameraná na zhodnotenie prínosu Národného projektu Aktivizujúce metódy vo výchove s dôrazom na mediálnu gramotnosť, **ktorého implementácia je historickým medzníkom v integrovaní mediálnej výchovy Š a ŠZ.** Je to ďalšia významná etapa pre zvyšovanie úrovne mediálnej gramotnosti – asi taká, ako bolo zavedenie mediálnej výchovy ako povinne prierezovej témy v štátnom vzdelávacom programe v základných a stredných školách v roku 2008 a schválenie Konceptie mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania v roku 2009 (vládou SR).

**Projekt ukazuje cestu, aktivizujúce metódy a formy ako implementovať mediálnu výchovu „šitú na mieru „pre jednotlivé typy Š a ŠZ. Doteraz takýto komplexný projekt v SR absentoval.**

Prínos projektu je viacdimenzionálny a interdisciplinárny. Jeho jedinečnosť je v tom, že prináša moderný pohľad na aktivizujúce integrovanie mediálnej výchovy, výchovy o médiách s médiami (alebo aj bez nich) s dôrazom na ľudský rozmer digitálneho prostredia, na podporu kritického myslenia, formovania hodnôt a pozitívnych postojov, vnímania médií s porozumením s dôrazom na vekové osobitosti.

Projekt akceptuje spoločenskú realitu v rámci ktorej sa stávajú médiá čoraz viac významným prostriedkom socializácie maloletých a vymedzuje mediálnu výchovu ako špecifickú aktuálnu edukačnú oblasť pre jednotlivé typy škôl a školských zariadení v Slovenskej republike v rozsahu a kvalite, ktorá doteraz nebola spracovaná.

Analýzy aktuálneho stavu tejto najmladšej oblasti výchovy potvrdili nielen neuspokojivú úroveň mediálnej výchovy v edukačnom procese, ale aj potrebu PZ a OZ kontinuálne sa vzdelávať v danej oblasti. Z toho vyplýva, že obsahové zameranie projektu s dôrazom na mediálnu gramotnosť bolo profesionálne správne nastavené.

Projekt tiež ukazuje cestu ako sa dajú teoretické poznatky, štúdie a prieskumy atraktívne preniesť do Š a ŠZ bez straty vedomostí so zameraním na pozitívne formovanie postojov a hodnôt s akceptovaním vekovej primeranosti a ako aktívne zapojiť deti, žiakov a študentov do procesu edukácie mediálnej výchovy a hlavne ako ich motivovať, aby vedeli rozumne žiť s médiami a tým sa správali zodpovednejšie, nenechali sa manipulovať. Sloboda v médiách súvisí aj so zodpovednosťou. V digitálnom svete každý zanecháva digitálnu stopu, ktorá nás sprevádza po celý život, preto je potrebné sa správať zodpovedne. Nič by sme nemali kódovať bez dekódovania.

Výsledky projektu prichádzajú do škôl a školských zariadení, v čase keď deti a mladí ľudia sú, fascinovaní médiami, vizualizáciou, keď sú v zajatí (nie objatí) mobilov, SMS, smajlíkov, líkov, Facebooku, You Tubu, Internetu, neustále globálneho pôsobenia médiá, vrastajúceho zrýchlenia informácií v čase a priestore.

To vplýva nielen na zvyšujúcu sa multifunkčnosť pedagóga ale na podmienky výchovy a vzdelávania, hľadajú sa nové formy a metódy. Média so svojimi obsahmi sú všadeprítomné, mobilné, multiplatformové, sú v reálnom aj vo virtuálnom svete (offline a online), majú moc a ovplyvňujú správanie a myslenie ľudí. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby bola aj mediálna výchova všadeprítomná, mobilná, multiplatformová, v reálnom aj virtuálnom svete, aby mohla usmerňovať a minimalizovať mediálne manipulácie a ukazovať cesty aj preventívne, ako múdro žiť s médiami a ako ich využiť v prospech psychického, morálneho a fyzického rozvoja.

### **Podmienky v ktorých pôsobí v súčasnosti pedagóg, vychovávateľ, psychológ sa rapídne zmenili**

Audiovizuálna konvergencia mení pedagóga na mediálneho aktéra (interaktivita). Žiaci a študenti majú okrem učebných pomôcok vo vrecku napr. tri zariadenia, ktoré ešte pred tridsiatimi rokmi nemali možno ani najmodernejšie armády sveta. Sú to napr.: tri technológie v mobile počítač pripojený k internetu, digitálny fotoaparát, GPS navigácia. Za zlomok sekundy vie žiak študent poslať správu stovkám ľudí o Vás, o Vašej práci a pritom nemusí byť pravdivá, faktická môže byť založená na pocitoch, iracionalite. Tomuto je potrebné prispôsobiť aj výchovu k zodpovednosti. Média so svojim obsahom, ktorý môže byť nežiadúci, nevhodný a môže obsahovať nevhodné vzory správania a kontakty môžu sťažovať prácu PZ a OZ a deformovať ich výchovné pôsobenie.

Projekt je špecificky koncipovaný tak, aby bola mediálna výchova ľahko a účinne, zaujímavá a atraktívne integrovaná do systému edukačného procesu v našom školstve a to nielen na základných školách. Projekt si kládol za cieľ zoznámiť účastníkov s príkladmi vzťahujúcimi sa k zákonitostiam aktívnej edukácie s dôrazom na mediálnu gramotnosť. Tento unikátny pragmatický prístup k mediálnej gramotnosti podporil potrebu zohľadniť aktuálne výchovné problémy, ktoré umožnili zrod akejsi novej invenčnosti a tvorivosti. Plánované ciele a to čo bolo pred pár rokmi pre odborníkov v oblasti mediálnej výchovy iba snom sa vďaka dobrej tímovej práci stalo realitou.

V celosvetovom je téma mediálnej gramotnosti významnou agendou už desiatky rokov. Projekt je v súlade s viacerými smernicami EU a UNESCO, v ktorých bolo prijatých na podporu aktivít mediálnej gramotnosti bolo prijatých množstvo opatrení a odporúčaní. Prečo podporovať mediálnu výchovu?

- Médiá sú všadeprítomné a tiež sú zodpovedné za formovanie
- predstáv ( nielen za informovanosť),
- hodnotových systémov,
- kultúrnej identity,
- ba dokonca reči nielen tej verbálnej , ale aj symbolickej, vizuálnej.
- Sú manipulatívne, ovplyvňujú postoje a hodnoty
- Hodnoty, ľudské práva ktoré platia v civilizovanom svete sa v médiách liberalizujú, prekrucujú, deformujú za účelom zisku, cielenej emocionalizácie.
- Médiá môžu ovplyvniť psychický, morálny, fyzický vývin a emocionálny stav najmä maloletých.
- Médiá sa stávajú rozhodujúcou inštitúciou socializácie a identifikácie so spoločnosťou, inštitúciami, ktoré mnohonásobne dokážu zatieniť školu aj rodinu. Majú evidentný vplyv na správanie jedinca a spoločnosti, na životný štýl, na kvalitu života vôbec.

Z pedagogického pohľadu ide v projekte najmä o zdokonalenie mediálnych kompetencií PZ a OZ a o zdôraznenie výchovných cieľov v mediálnej výchove – o cieľavedomé, usmerňovanie, analyzovanie, dekódovanie mediálnych obsahov s cieľom dosiahnutia pozitívnych výsledkov zameraných nielen na podporu pozitívneho emocionálneho stavu detí ale aj na ich na psychický, fyzický a morálny vývin, najmä na podporu kritického myslenia , hodnôt a formovanie postojov.



Projekt zohľadňuje nové prístupy k mediálnej výchove, podporuje integračnú pozíciu mediálnej gramotnosti. Nie súperenie gramotností ale vzájomné prepájanie. Príliš veľa času zaberá zdôrazňovanie rozdielov a obhajovanie rôznych typov gramotností súperiacich o svoje miesto v učebných osnovách. A pritom spoločný účel rôznych typov gramotnosti v komplexnom vzdelávaní a edukácii sa často stráca. Aj preto je potrebné charakterizovať MG ako multigramotnosť, transgramotnosť ako súbor kompetencií, ktorých súčasťou je prelínajúca sa mediálna výchova. Toto sa odzrkadľuje aj v spracovaných audiovizuálnych obsahoch v ktorých sa mediálna výchova posúva nad rámec kritickej analýzy a postupov týkajúcich sa iba rozhlasovej, televíznej, filmovej a populárnej kultúry až ku kritickému prijímaniu a využitiu IKT ako napr. mobilných zariadení, internetu, videohier, sociálnych sietí, interaktívnych digitálnych tabúl, virtuálnych svetov, atď.



Audiovizuálne obsahy spracované pre potreby projektu neobmedzuje edukáciu na jedno miesto a určitý čas a sú štruktúrované tak, aby aktivizujúcimi metódami naplňali:

- kognitívnu-edukatívnu funkciu
- emocionálno- motivačnú
- výchovno-vzdelávaciu
- estetickú
- morálnu
- metodickú

Projekt zdokonaľuje mediálne kompetencie PZ a OZ v troch úrovniach:

- 1) na úrovni kognitívnej – pochopiť mediálne spracovávanie a znázorňovanie reality, používanie mediálnych výrazových prostriedkov a spôsobov
- 2) na úrovni psychomotorickej
  - a) vedieť produkovať vlastné mediálne príspevky, využívajúc svoj kreatívny potenciál,
  - b) rozvíjať zručnosti obsluhovať technické zariadenia a nové technológie médií,
- 3) na úrovni afektívnej
  - a) eliminovať negatívne mediálne vplyvy na osobnosť zodpovedným prístupom k nim
  - b) schopnosť dokázať si zvoliť zodpovedajúce médium ako prostriedok pre naplnenie svojich potrieb – od získavania informácií a vzdelávania až po zmysluplné naplnenie voľného času

### **Príručky k audiovizuálnym obsahom**

- 1) Na cestu k mediálnej gramotnosti sme spracovali do brožúrky pre každý typ Š a ŠZ texty zamerané na integráciu mediálnej výchovy. Ide o prvotiny v histórii školstva na Slovensku.
- 2) Možnosti zmysluplného a užitočného využitia textov a audiovizuálnych obsahov sú neobmedzené a ako dobrý pedagóg určite nájde aj ďalšie prierezové možnosti spájania jednotlivých tém mediálnej výchovy do iných oblastí edukačného procesu.
- 3) Príručky nadväzujú, dopĺňajú, rozširujú audiovizuálne diela s obsahom mediálnej výchovy, ale môžu sa využívať aj autonómne. Obsahujú časť:
  - a) univerzálnu – východisko pre všetkých, skrátenú abecedu mediálnej gramotnosti, teda to čo by mal vedieť každý PZ a OZ a
  - b) špecifickú „šitú na mieru“ pre typ a Š a ŠZ a manuál k využívaniu interaktívnych prvkov

### **Prehľad tém, ktoré boli spracované v audiovizuálnych obsahoch zameraných na mediálnu výchovu**

#### **MATERSKÉ ŠKOLY**

- Dobro a zlo v rozprávkach
- Učíme sa napodobňovaním
- Počítač a malé deti
- Obrazovka, alebo príroda?
- Využitie audiovizuálnych diel:
- vo výchovnej oblasti Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda



### ŠKOLSKÉ KLUBY DETÍ

- Falošné modly v médiách
- Interiérové deti
- Pasívne športovanie nestačí
- Môj deň s médiami
- Úzkosť a strach v našej fantázii
- Využitie audiovizuálnych diel: estetická, enviromentálna, športová, spoločensko-vedná a pracovno-technická výchova

### CENTRÁ VOLNÉHO ČASU – Mladší žiaci

- Vytvorme si vlastnú reklamu
- Spoznávanie sveta s médiami
- Športovci a médiá
- Zvuk bez obrazu a obraz bez zvuku
- Čaro animácie a sila fotografií
- Využitie audiovizuálnych diel : v estetickej, spoločensko- vednej, enviromentálnej , športovej a pracovno- technickej výchove

### CENTRÁ VOLNÉHO ČASU – Starší žiaci

- Mediálne obsahy a posolstvá
- Hodnoty v médiách a v umení
- Počítačové simulácie prírodných javov
- Zdravotné riziká sedávania za počítačmi
- Sociálne siete, kyberšikana
- Počítače, počítačové hry
- Informačný vandalizmus
- Vyrábame spravodajstvo

Využitie audiovizuálnych diel v estetickej, etickej, enviromentálnej, športovej, spoločensko-vednej, zdravotnej, pracovno –technickej

### ŠPECIÁLNE ŠKOLY

- Pédia viacnásobného postihnutia – Som súčasťou spoločnosti
- Pédia mentálne postihnutých– Vplyv médií
- Pédia zrakovo postihnutých– Krásy umenia bez očí
- Pédia sociálne a emocionálne narušených– Internet a ja
- Poruchy učenia – Úspech v škole nie je všetko

### INTERNÁTY A ŠPECIÁLNE VÝCHOVNÉ ZARIADENIA

- Naše virtuálne svety ( komunikácia a sociálne zručnosti)
- Životný štýl a diktát médií ( vzdelanie a práca)

- Ako sa nestat' vidiotom ? (občianske a kultúrne kompetencie )
- Ako správne využívať médiá ? (rozvoj talentu a potrieb)

#### ZUŠ, KONZERVATORIÁ A ODBORNÉ ŠKOLY

- Hudba a hudobný priemysel / hudobný odbor
- Prečo radi tancujeme? / tanečný odbor
- Divadelníci kontra filmári / lit.dramatický odbor
- Virtuálne a reálne výtvarné umenie / výtvarný odbor
- Filmová reč ako vrchol audiovizuálnej tvorby/ AMT odbor
- Video umenie /AMT odbor Etická výchova
- Ako nakrútiť rezonujúce posolstvo / AMT odbor /dopravná
- Vedomosti detí a rodičov o účinkovaní / AMT odbor /zdravotná

Nevyhnutnou súčasťou zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti ako súboru kompetencií je výchova prostredníctvom filmu. Deti , žiaci, študenti budú mať možnosť vďaka NP AMV nielen konzumovať mainstreamové trháky v kinách, v televízii, ale percipovať aj kvalitné a hodnotné filmy s výchovným cieľom , ktoré v prostredí Š a ŠZ môžu mať oveľa širšie využitie ako sú stanovené ciele projektu. Záleží od PZ a OZ kedy a ako film v edukácii využijú.

**Za mimoriadne cenné považujeme tiež skutočnosť, že prostredníctvom projektu sa dostávajú pre každý typ školy a školského zariadenia tri tituly slovenských starších zdigitalizovaných filmov v počte 22.500 kusov.**

Úspešná digitalizácia slovenských filmov fakticky umožňuje ich širšiu distribúciu a sprístupnenie aj Š a ŠZ, ktorú sme v rámci NP AMV a v spolupráci so Slovenským filmovým ústavom aj využili.

Audiovizia (film) je nielen kultúrna hodnota, ale je i zdrojom historických a súčasných informácií o našej spoločnosti, poskytuje historické a sociologické svedectvo, svedectvo o kultúrnej identite a rozmanitosti kultúrnych prejavov. Je významným prostriedkom , ktorý umožňuje poznávať minulosť a súčasnosť a môže pozitívne formovať mladú generáciu v škole i mimo nej. Premietanie filmu si vyžaduje svoj čas, ktorý nie vždy majú k dispozícii učitelia, vhodným prepojením so školskými družinami, centrami voľného času, internátmi je na jednej strane možné edukačný proces zefektívniť a tým tiež napomôcť skvalitniť aj voľný čas detí a mládeže – pozitívne formovať ich osobnostný život .

Na základe výsledkov z realizovania analýzy stavu mediálnej výchovy bolo zistené, že film v mediálnej výchove je medzi PZ a OZ najčastejšie používaná metóda. Pravdepodobne je to najmä preto, že:

- je to efektívny spôsob výchovy charakteru a vzdelávania, (výchova filmovým zážitkom.)
- podporuje porozumenie filmu ako forme umenia, porozumenie filmu ako textu,
- podporuje prístup k národnému filmovému dedičstvu a jeho pochopenie
- Vekovo vhodné filmy sú intenzívnym prostriedkom kultivovania osobnosti, môžu efektívnym spôsobom prehĺbiť, doplniť a zatriktívniť kvalitu vzdelávania a výchovy a podporovať národnú kultúrnu identitu.

Vzdelávanie a výchova prostredníctvom filmu prispieva k rozvoju analytického myslenia a k všeobecnému formovaniu detí a mládeže, pretože umožňuje spájať spoznávanie dedičstva s uvedomovaním si komplexnosti sveta obrazov a zvukov; umožňuje žiakom a študentom podporovať kritické myslenie zaujať k rôznym formám médií kritický postoj, a tým zvýšiť objem a zlepšiť kvalitu zdrojov a možností; umožňuje získať rozsiahlejšie vedomosti, oceňovať filmové umenie a zamýšľať sa nad hodnotami, ktoré filmy sprostredkujú. Prostredníctvom audiovizuálnych obsahov filmov získavajú deti za kratší čas viac vedomostí, ktoré ostanú trvalejšie fixované v pamäti. Ťažisko spočíva pri týchto prostriedkoch zväčša v obraze. Sprievodné slovo má dôležitú úlohu, pretože spája jednotlivé časti a usmerňuje pozornosť detí na podstatné detaily. Vzájomné dopĺňanie obrazu a slova tak pomáha deťom lepšie si zapamätávať obsah. Audiovizuálne prostriedky sa dajú aplikovať vo všetkých fázach edukačného procesu – ako výklad novej látky, jej upevňovanie opakovaním, súhrn alebo aj preverovanie vedomostí. Pôsobia rovnako na rozumovú ako aj na emocionálnu stránku majú vplyv na motiváciu a pomáhajú formovať ich záujmy, postoje. Filmy nemajú za úlohu nahradiť prácu pedagogického a odborného zamestnanca, ale skôr efektívnym spôsobom využívať možnosti, ktoré ponúka audiovizuálny obsah.

Projekt prispel k zdokonaľovaniu mediálnych kompetencií nielen pedagogických ale aj nepedagogických zamestnancov. Dnešný mediálne gramotný učiteľ, vychovávateľ aj vďaka odborným aktivitám projektu:

- pozná funkcie médií a rozumie ich vplyvu a významu pre analyzovanie a erudované rozhodovanie;
- vie integrovať mediálnu výchovu a využívať média v edukačnom procese;
- je schopný určiť typ informácií potrebných na konkrétnu výchovnú úlohu a efektívne a vie sa efektívne dostať k informáciám;
- je schopný kriticky zhodnotiť mediálne obsahy s dôrazom na pozitívne hodnoty, formovanie detí a mládeže a pozitívne postoje;
- je schopný edukovať mediálnu výchovu v prostredí školského zariadenia;
- mediálne gramotný pedagóg je prirodzenou autoritou digitálnych detí.

### Záver

Na Slovensku sa v posledných rokoch zvýšilo povedomie o potrebe mediálnej gramotnosti, pokrok bol zaznamenaný aj v oblasti mediálnej výchovy a postupného zvyšovania mediálnych kompetencií PZ a OZ. Vo viacerých oblastiach a u niektorých subjektoch boli preukázané ojedinelé efektívne praktické skúsenosti a výsledky.

Výstupy Národného projektu Aktivizujúce metódy vo výchove vrátane analýzy aktuálneho stavu mediálnej výchovy v Š a ŠZ vytvorili predpoklady na novú etapu vo zvyšovaní úrovne mediálnej gramotnosti na Slovensku, ktorá už roky čaká na systémový prístup nielen na základných školách ale aj v celej škále školských zariadení a aj v kontexte celoživotného vzdelávania.

Projekt je unikátny aj tým, že kládol dôraz aj na integráciu mediálnej výchovy v školských zariadeniach nielen v základných školách a najmä, že je zameraný na kriticko – hodnotovo selektívne analýzy mediálnych obsahov, ktoré majú pozitívne ovplyvniť hodnoty a formovať postoje detí, žiakov a študentov aj v čase po klasickom vyučovaní. (internáty, školské kluby, špeciálne zariadenia, základné umelecké školy a pod.)

Pracovná skupina pre mediálnu výchovu, tvorcovia režiséri, moderátori, autori obsahového zamerania projektu, účinkujúci, strihači, animátori, scenáristi veria, že jeho implementácia prispeje nielen k zdokonaleniu mediálnej gramotnosti ale aj k skvalitneniu úrovne iných gramotností vo výchovnovzdelávacom procese. Skúsenosti zo zahraničia presvedčivo

poukazujú na to, že v krajinách kde je podpora mediálnej gramotnosti inštitucionálne aj reálne vyššia je aj celková vzdelanostná úroveň vyššia. U nás zatiaľ podľa výsledkov OECD vzdelanostná úroveň klesá a domnievam sa, že aj preto, že dlhé roky sme viedli zápas o mediálnu výchovu a jej inštitucionálnu podporu v kontexte celoživotného vzdelávania.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania, Učiteľské noviny, roč. LVIII, 25. 1. 2010, s. 25-32 Dostupné na internete: [http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcie\\_medialnej\\_vychovy\\_v\\_SR.pdf](http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcie_medialnej_vychovy_v_SR.pdf)

Mičienka, M., JirákJ a kol. Základy mediální výchovy. Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-3154, 296 s.

Odborné analýzy MEDIÁLNA VÝCHOVA, Výsledky prieskumu, AKO®Agentúra pre výskum verejnej mienky, trhu a médií, júl – august 2015

Petranová D., Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov?. In CommunicationToday. ISSN 1338-130X, Trnava : FMK UCM v Trnave, 2011, roč. 2, č. 1, s. 67-83

Slavíková, N.: Mediálna výchova v pohybe : sme na Slovensku v obraze?. In Učiteľské noviny. roč. 60, č. 11 / 2013, s. 9-10 . ISSN 0139-5769, <http://distančne.vzdelavanie.siov.sk>

Slavíková, N.: Parížska deklarácia o mediálnej a informačnej gramotnosti v digitálnej dobe, Poznámky k téme, Učiteľské noviny 55/2014 s.4-5 <http://distančne.vzdelavanie.siov.sk>

Slavíková, N.: Quo Vadis mediálna gramotnosť, Pedagogické rozhľady, č.4-5/2013 ISSN 1335- 0404 MPC, [www.rozhlady.pedagog.sk](http://www.rozhlady.pedagog.sk)

Slavíková, N.: Význam mediálnej výchovy v prvej dekáde 21.storočia. In Communication Today. ISSN 1338-130X, 2010, č. 1.

### **Kontaktné údaje:**

PhDr. Nataša Slavíková

Odborný garant mediálnej výchovy v Národnom projekte

Aktivizujúce metódy vo výchove Metodicko pedagogického centra

[natali.slavikova@gmail.com](mailto:natali.slavikova@gmail.com)

## ROZLIŠOVANIE FAKTOV A NÁZOROV V KONTEXTE ROZVOJA MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI

### DISTINGUISHING FACTS AND OPINIONS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY

*Norbert Vrabec*

**Abstrakt:**

Schopnosť rozlišovania faktov a názorov je elementárnou spôsobilosťou, ktorá je dôležitou súčasťou kritického myslenia. Fakty odkazujú na javy objektívnej reality, ktoré je možné objektívne preukázať a verifikovať na základe dôveryhodných dôkazov a ich relevantného zdôvodnenia. Názory predstavujú skôr postoje a úsudky, ktoré síce môžu vychádzať z faktov alebo z ich interpretácie, ale vo svojej podstate sa od faktov podstatne líšia. Názory vyjadrujú skôr individuálne alebo skupinové preferencie, pocity, reflektované skúsenosti a často i predsudky a stereotypy týkajúce sa hodnotených faktov, udalostí alebo procesov. Obzvlášť ťažké je rozlišovať fakty a názory v kontexte mediálnej komunikácie. Hranice medzi oboma pojmami sú totiž veľmi úzke a častokrát sú mediálnymi profesionálmi zámerne stierané s úmyslom persuzívneho pôsobenia na percipienta a jeho indoktrinácie. Cieľom príspevku je objasniť vzájomné vzťahy a dôsledky zmiešavania faktov a názorov v procese mediálneho pôsobenia, ako aj poukázať na možné riešenia a nástroje využiteľné v procese rozvoja kritického myslenia a mediálnej gramotnosti.

**Kľúčové slová:**

Fakty. Názory. Kritické myslenie. Mediálna gramotnosť.

**Abstract:**

The capacity to distinguish facts and opinions is fundamental competence, which is an important part of critical thinking. Facts refer to elements of objective reality which can be objectively demonstrated and verified on the basis of credible evidence and relevant justification. Opinions are rather the attitudes and judgments that may be based on facts or their interpretation, but they differ significantly from the facts. The opinions reflect individual or group preferences, feelings and experiences, often prejudices and stereotypes concerning facts, events or processes. It is particularly difficult to distinguish between facts and opinions in the context of media communication. The boundaries between these concepts are in fact very close and are sometimes deliberately camouflaged by media professionals with the aim of persuasive influencing of recipients and his / her indoctrination. The aim of this paper is to clarify interrelationships and consequences of mixing facts and ideas in the process of media communication

and to point out the possible solutions and tools used in the process of developing critical thinking and media literacy.

**Key words:**

Facts. Opinions. Critical thinking. Media literacy.

### Úvod

Mediálna výchova a kritické myslenie sú pojmy, ktoré spolu úzko súvisia, majú viacero spoločných styčných bodov, v rámci ktorých dochádza k ich prienikom, vzájomnému dopĺňaniu a používaniu spoločného teoretického i metodologického aparátu. Kritické myslenie zároveň patrí v metodike mediálnej výchovy, ako aj v jej výskumnom uchopení, k najťažšie realizovateľným konceptom, nakoľko si vyžaduje nielen nevyhnuté teoretické základy, ale aj praktické skúsenosti s hodnotením a obsahovou analýzou mediálnych komunikátov. „Kritické myslenie sa aktivizuje najmä pri posudzovaní pravdivosti výrokov iných ľudí (či už bezprostredných alebo sprostredkovaných), pri rozhodovaní o ich pravdivosti, pri posudzovaní konania iných. Myslieť kriticky znamená myslieť do hĺbky o informáciách, ktoré človek získava rôznymi spôsobmi. Taktiež to znamená, že pri premýšľaní o nejakom probléme nikdy nie sme na konci a môžeme sa stále vracat' a odhaľovať nový pohľad na daný problém.“<sup>1</sup>

Dôležitou súčasťou kritického myslenia je ovládanie postupov a myšlienkových operácií, ktoré umožňujú včasné odhaľovanie nepravdivých, skresľujúcich a faktami nepodložených informácií. Takéto informácie sa objavujú nielen v prostredí internetu a sociálnych sietí, ale stretávame sa s nimi aj v novinách, televízii alebo rozhlase. „Cieľom mediálnej gramotnosti je zvýšiť povedomie o rôznych formách mediálnych komunikátov, ktoré sa vyskytujú v našom každodennom živote. To by malo pomôcť občanom rozpoznať, ako médiá môžu filtrovať ich vnímanie a presvedčenie, formovať populárnu kultúru a ovplyvňovať osobné rozhodovanie.“<sup>2</sup>

---

1 PETRANOVÁ, D.: *Mediálna výchova a kritické myslenie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013, s. 67.

2 ŠUPŠÁKOVÁ, B.: Media Education of Children and Young as a Path to Media Literacy. In *Communication Today*, 2016, Vol. 7, No. 1, s. 41.

Problémom, ktorému kriticky mysliaci jedinec čelí, nemusí byť iba spravodajstvo či publicistika obsahujúce klamlivé alebo zavádzajúce informácie. Omnoho častejšie sa stretávame s informáciami, ktoré obsahujú viac či menej pravdivé fakty, avšak ak sú vytrhnuté z kontextu a doplnené zavádzajúcim komentárom autora, môžu úplne zmeniť pôvodný zmysel. Podobný problém nastáva vtedy, ak autor vydáva svoj osobný názor či presvedčenie za overené a všeobecne akceptované fakty bez ohľadu na to, že takéto fakty neexistujú, prípadne sú účelovo interpretované. Z týchto dôvodov je schopnosť efektívne analyzovať informácie a identifikovať, či sú naozaj založené na relevantných faktoch, dôležitou spôsobilosťou, ktorá umožňuje čeliť indoktrinácii, propagande alebo snahe o manipuláciu s členmi publika.

## 1 Obsahová kategorizačná škála faktov a názorov

Pri rozlišovaní faktov a názorov obsiahnutých v mediálnych komunikátoch je nevyhnutné identifikovať zásadné obsahové a formálne charakteristiky, ktoré s týmito pojmami súvisia. Teda uvedomiť si, že nejde o terminologicky exaktne definované javy popisujúce nejakú skutočnosť alebo vyjadrenie názorov na túto skutočnosť, ale skôr o istú škálu, na ktorú môžeme akýkoľvek novinársky komunikát zaradiť. V tejto súvislosti by na tejto pomyslenej škále mali byť zaradené minimálne štyri kľúčové kategórie vyjadrujúce odlišnosti medzi jednotlivými stupňami, ktoré oddeľujú fakty od názorov. Tieto kľúčové kategórie zobrazuje Obrázok 1.



**Obrázok 1:** Obsahová kategorizačná škála faktov a názorov

Zdroj: vlastné spracovanie



Pojem fakt pochádza z latinského slova factum (urobené, učinené, čo sa stalo skutočnosťou). Otvorená filozofická encyklopédia ho popisuje ako to, čo je alebo čo sa deje, ako stav vecí, skutočnosť; z logického a metodologického hľadiska ako vetu, ktorá fixuje empirické poznanie alebo výsledok empirického poznávania.<sup>3</sup> V žurnalistickej praxi, ako aj pri jej hodnotení a vedeckej reflexii, sa väčšinou operuje iba s pojmom fakt a zabúda sa na to, že ide o pojem, ktorý môžeme rozdeliť do viacerých subkategórií. V spravodajstve a publicistike sa najčastejšie stretávame s nasledovnými typmi faktov: **dáta, informácie, udalosti a predikcie.**

### 1.1 Kategorizácia faktov

- **Dáta** sú obsahy v digitálnej forme, ktoré vyjadrujú fakty o procesoch, javoch alebo prvkoch reálneho sveta. Majú podobu údajov, ktoré sú najčastejšie reprezentované alfanumerickými znakmi (čísla, znaky, písmená a pod.), ktoré možno ďalej spracúvať, vyhodnocovať, porovnávať, prenášať a rôznymi spôsobmi vizualizovať.
- **Informácie** sú výsledným produktom spracovania rôznych typov dát. Vznikajú ich definovaním, objasňovaním, porovnávaním, kategorizovaním a prostredníctvom množstva ďalších myšlienkových operácií, ktoré nám uľahčujú pochopiť ich podstatu a formulovať s dátami súvisiace úsudky. Každá informácia by teda mala mať určitý informačný obsah, ktorého kvalita a kvantita sú odvodené z použitých zdrojových dát.<sup>4</sup>
- **Udalosti** sú javy objektívnej reality, ktoré referujú o aktuálnom dianí, stave alebo priebehu určitého procesu alebo javu. V žurnalistickej praxi rozlišujeme náhodné (neočakávané) a očakávané (plánované) udalosti. Náhodný charakter má udalosť, ktorá nebola vôbec očakávaná a logicky o nej nemôžu vopred existovať žiadne dáta ani informácie. Môže ísť napríklad o rôzne typy živelných pohrôm, dopravné nehody, náhle úmrtia významných osôb a pod. V prípade, že náhodná udalosť nastane, novinári sa snažia okrem informovania o udalosti samotnej získať aj rôzne súvisiace dáta a informácie. V činnosti mediálnych organizácií sú veľmi frekventované

3 *Fakt.* [online]. [2016-04-04]. Dostupné na: <<http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvf/fakt.html>>.

4 VRABEC, N.: Data journalism as a tool to increase media literacy among media professionals. In MATÚŠ, J. PETRANOVÁ, D. (eds.): *Digital Life – part II. : Conference Proceedings from International Scientific Conference 10th – 11th November 2015*, Trnava : FMK UCM v Trnave, 2012, p. 544.

očakávané udalosti, ako sú napríklad tlačové konferencie, rôzne vopred plánované podujatia a akcie spoločenského, politického, ekonomického, športového charakteru a podobne. Novinári majú o očakávanej udalosti väčšinou vopred k dispozícii viac alebo menej vstupných dát a informácií, ale aj názorov rôznych zainteresovaných osôb.

- **Predikcie** sú predpovede týkajúce sa očakávaného vývoja rôznych typov faktov (teda dát, informácií, udalostí). Nie sú to fakty v pravom zmysle slova, ale skôr vyjadrujú faktami podložené mienky o budúcom vývoji jednotlivých javov a procesov objektívnej reality. S predikciami sa v spravodajstve a publicistike pracuje veľmi často. Formulujú ich nielen samotní novinári, ale aj ďalší aktéri, ktorí sú do problematiky zainteresovaní (napr. politici, hovorcovia, predstavitelia verejnej správy, súkromných firiem a pod.) alebo sú považovaní za odborníkov v danej oblasti. Predikcie síce zaraďujeme do kategórie faktov, ale niekedy majú skôr charakter interpretácie existujúcich faktov alebo osobných názorov. Každá predikcia, ktorá nechce zostať iba v rovine názoru, by mala vychádzať z dostupných dát a informácií, z dôsledného zhodnotenia, analýzy a zovšeobecnenia predchádzajúceho vývoja hodnoteného javu, faktu alebo procesu.

## 1.2 Interpretácia faktov

Na rozhraní faktov a názorov sa nachádza samostatná kategória, ktorú označujeme ako interpretácia faktov. V mediálnych komunikátoch má podobu referovania o rôznych javoch, faktoch a procesoch, pri ktorých okrem faktografického informovania dochádza aj k formulovaniu určitých úsudkov a záverov. V súlade s normatívnymi požiadavkami kladenými na novinársku prácu by interpretácia faktov mala zohľadňovať viacero uhlov pohľadu na príslušné fakty, ktoré sú predmetom interpretácie. V redakčnej praxi sa táto normatívna požiadavka realizuje väčšinou overovaním faktov z minimálne dvoch od seba nezávislých zdrojov, ale aj rešpektovaním princípu vyváženosti. Od novinára sa teda očakáva, že do mediálneho textu zahrnie stanoviská obidvoch (príp. aj viacerých) strán zainteresovaných v danej udalosti, spore či kauze. Primárna požiadavka vyváženosti sa relatívne dôsledne dodržiava v diskusných reláciách. V iných typoch novinárskych útvarov môže byť dodržiavanie požiadavky vyváženosti ťažko dosiahnuteľné, najmä z dôvodu redakčných rutín a zvyklostí. V dôsledku časového tlaku, v ktorom spravodajstvo

vzniká, je niekedy veľmi problematické získať vyjadrenia všetkých zainteresovaných osôb alebo inštitúcií.

### 1.3 Názory

Názory vyjadrujú stanoviská, pocity, preferencie, hodnotiace úsudky, ale aj predsudky a stereotypy, ktoré si ich autor vytvára na základe faktov a ich interpretácie. Názory na rozdiel od faktov bývajú založené skôr na jednostranných hodnotiacich úsudkoch, individuálnych pocitoch a úvahách týkajúcich sa predmetnej témy. Z tohto dôvodu majú v sebe obsiahnutý výrazný potenciál persuzívneho pôsobenia na percipienta. Hodnotiace názory sú základom postojev. „Postoje sú intencionálne, t. j. vzťahujú sa vždy k nejakému objektu (predmet, osoba, vec, udalosť), majú smer v zmysle pozitívneho, neutrálneho alebo negatívneho hodnotenia predmetu postoja, majú intenzitu, predmet postoja je hodnotený v určitej miere – veľmi pozitívny, skôr pozitívny atď.“<sup>5</sup>

Primárnym cieľom prezentovania názoru nie je informovanie o faktoch alebo interpretácia faktov. Zámerom názoru je skôr snaha presvedčiť príjemcu, ovplyvniť jeho postoje, úsudky a pohľad na problematiku, zasiahnuť do percipientových myšlienkových procesov a ovplyvniť ich v súlade so zámerom persuadéra. Názory často pôsobia (zámerne alebo nezámerné) ako keby boli založené na všeobecne uznávaných, známych a rešpektovaných faktoch; ako keby použité argumenty boli zdôvodnené a podložené relevantnými faktami. Názory uvedené v spravodajských a publicistických mediálnych obsahoch majú často charakter subjektívneho vyjadrenia, ktoré vypovedá viac o osobe, ktorá názor prezentuje, ako o faktoch. Túto vlastnosť názorov je veľmi dôležité rozlišovať a správne používať aj pri rozvoji mediálnej gramotnosti detí, dospievajúcich i dospelých. V mediálnom kontexte sú totiž názory často zámerne prezentované ako všeobecne platné a prijímané fakty, ako väčšinový názor, o ktorom sa nediskutuje a s ktorým je vhodné automaticky sa stotožniť. V týchto súvislostiach sa názory prezentované v médiách stávajú kľúčovým nástrojom indoktrinácie – teda snahy o to, aby prezentované názory, hodnoty a postoje boli členmi publika akceptované bez kritického uvažovania o ich podstate, zameraní, zapojených aktéroch a ich skutočných zámeroch, kontextových faktoroch, súvislostiach či skutočných príčinách a dôsledkoch javov a procesov.

---

5 HRADISKÁ, E. et al.: *Psychológia médií*. Bratislava: Eurokódex, 2009, s. 112

## 1.4 Interpretácia názorov

Interpretácia názorov je spôsob novinárskej práce, ktorý nepracuje s primárnymi faktami, ale ani s vlastnými názormi, ale spolieha sa na reprodukovanie a interpretáciu názorov iných osôb. Argumenty používané pri formulovaní názoru by mali byť založené predovšetkým na overiteľných faktoch. V mediálnych obsahoch sa však často stretávame s prípadmi, keď táto elementárna požiadavka nie je splnená a názor je prezentovaný skôr na základe účelovej interpretácie existujúcich faktov a názorov iných osôb na tieto fakty. Názor v podobe takejto účelovej interpretácie môže vychádzať z overených faktov, avšak vo finálnej podobe novinárskeho textu nadobúda skôr podobu zmesi vlastných názorov a názorov iných osôb alebo skupín, ktoré autor považuje za názorové authority alebo spoločensky uznávaných expertov v danej oblasti.

V tomto kontexte je potrebné poznamenať, že „mediálne zobrazenie reality je často len filtrovaným odrazom reality, resp. jedným z mnohých variantov jej výkladu.“<sup>6</sup> Proces postupnej indoktrinácie publika nemusí nutne spočívať iba v manipulovaní s faktami, ale aj v spôsobe výberu autorít a expertov, ktorí v rámci mediálneho komunikátu dostávajú priestor na vyjadrenie. Práve oni majú značný podiel na formulovaní mediálneho diskurzu o predmetnej problematike a mnohí novinári (najmä ak o príslušnej problematike nemajú dostatok poznatkov) ich názory, interpretácie faktov či predikcie iba nekriticky prijímajú a vo viac či menej upravenej podobe reprodukujú alebo interpretujú smerom k cieľovému publiku.

## 2 Formálna kategorizačná škála faktov a názorov

Okrem obsahovej kategorizačnej škály, ktorá nám umožňuje špecifikovať obsahovú náplň faktov, názor a ich interpretácie, je potrebné všimnúť si aj formálne charakteristiky týchto pojmov. Ide najmä o lingvistickú konštrukciu, prostredníctvom ktorej je mediálny komunikát sprostredkovaný recipientovi. Fakty a názory obsiahnuté v mediálnych komunikátoch mávajú najčastejšie nasledovné tri spôsoby formálneho vyjadrenia – citácie, parafrázy a výklad.

---

6 PALA, G.: The Family in Media Ciphers. In *European Journal of Science and Theology*, 2015, Vol. 11, No. 6, s. 46.

Fakty, názory, ale aj ich interpretácie inými osobami možno v žurnalistickom texte uvádzať doslovne. Ide teda o text, ktorý, „...sme doslovne prevzali z nejakého dokumentu, informačného zdroja. Píšeme ho v úvodzovkách, eventuálne ho môžeme signalizovať zmenou písma.“<sup>7</sup> V prípade rozhlasových alebo televíznych komunikátov má citáť podobu autentického zvukového alebo obrazového záznamu rečového prejavu citovanej osoby. Takýto spôsob citovania novinárom oslovenej osoby môže mať tiež persuzívny charakter, najmä vtedy, ak sa vyjadrenie oslovenej osoby účelovo zostrihá. Niekoľko viet vytrhnutých z kontextu širšieho celku môže úplne zmeniť pôvodne mienený zmysel vyjadrenia respondentu. Napriek tomu, že ide o citáť, nevyjadruje presne myšlienky citovanej osoby. Takýto novinársky prístup k práci s autentickými zdrojmi je výrazne persuzívny nielen smerom k čitateľovi, poslucháčovi či divákovi, ale aj voči respondentovi, ktorého novinár oslovil a ktorého vyjadrenie vo svojom príspevku použil.

Ďalšou možnosťou, ako s faktami, názormi a interpretáciami naložiť, je parafrázovanie. Je to vlastne „...rekapitulácia myšlienok iných osôb, ktoré sú vyjadrené vlastnými slovami.“<sup>8</sup> V spravodajstve a publicistike pritom možno parafrázovať fakty, názory, ako aj interpretácie faktov a názorov, ktoré boli prezentované inými osobami. Pri parafrázovaní je tiež priestor pre väčšie alebo menšie významové posuny. Dochádza k nim najmä vtedy, ak pôvodný zdroj, ktorý novinár parafrázuje, má zložitejšiu lingvistickú konštrukciu, sú v ňom použité odborné výrazy, obsahuje väčšie množstvo dát alebo referuje o špecifickej problematike vyžadujúcej znalosť kontextu a širších súvislostí. V každom z týchto prípadov dochádza pri parafrázovaní k zjednodušeniu, ktoré môže zmeniť zmysel pôvodného textu, najmä ak samotný novinár nie je odborníkom na danú problematiku alebo s ňou nemá väčšie skúsenosti.

Tretím spôsobom práce s faktami a názormi je ich výklad realizovaný samotným novinárom. V tomto prípade neodkazuje na žiadne overiteľné fakty ani na názory iných osôb, ale vytvára si vlastnú autorskú konštrukciu, ktorá sa týka rôznych javov objektívnej reality (objekty, udalosti, ľudí a pod.). Po obsahovej stránke má výklad najbližšie k názoru – teda k vyjadrovaniu pocitov, osobných preferencií, presvedčení a postojov voči hodnotenému objektu alebo javu.

7 MEŠKO, D., KATUŠČÁK, D.: *Akademická príručka*. Martin: Osveta, 2005, s. 216.

8 SPATT, B.: *Writing from sources*. Boston: Bedford/St. Martin's, 2011, s. 146.



**Obrázok 2:** Formálna kategorizačná škála faktov a názorov  
Zdroj: vlastné spracovanie

Schopnosť rozlišovať fakty, názory a interpretovať ich je elementárnou spôsobilosťou, ktorá je dôležitou súčasťou kritického myslenia a rozvoja mediálnej gramotnosti. Pri jej praktickej realizácii v školských alebo mimoškolských podmienkach možno využiť stratégie používané v podmienkach kvantitatívneho i kvalitatívneho výskumu.

V prípade kvantitatívne orientovaných prístupov ide najmä o obsahovú analýzu, ktorá umožňuje presne špecifikovať postupy, pravidlá, kódovanie i kategórie používané pri práci s mediálnym komunikátom. Tento systematický prístup umožňuje získať údaje, ktoré majú „... štandardizovaný charakter; vyjadrujú frekvenciu výskytu určitých tém, slov, klišé, obrazov a pod. a spracovávajú sa v numerickej podobe pomocou štatistických analýz.“<sup>9</sup> Takýmto spôsobom možno napríklad vyhodnotiť, aká je v spravodajskom texte alebo v sérii spravodajských textov odvysielaných v určitom časovom úseku frekvencia overiteľných faktov, názorov, ako aj ich interpretácií – či už zo strany novinára alebo ním osloveného externého zdroja. Takéto prístupy sú v rámci rozvoja kritického myslenia veľmi dôležité, nakoľko pri hodnotení novinárskych textov je zameranie sa iba na identifikáciu použitých žánrov pomerne zjednodušujúce. Navyše, v mnohých prípadoch je určenie novinárskeho žánru pomerne komplikovanou úlohou. Podľa Kasarda sa článok stal „dokonalý novinársky hybrid 21. storočia, ktorý v sebe skrýva spravodajské prvky a publicistiku, stretávajú sa v ňom analytické postupy, syntetizujúce úvahy či komentatívne prvky, priame výpovede podobné ankete či rozhovoru, pohľady do histórie, súvislosti.“<sup>10</sup>

9 SEDLÁKOVÁ, R.: *Výzkum médií: neužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014, s. 295.

10 KASARDA, M.: *Praktická příručka písania pre profesionálov*. Bratislava: Eurokódex, 2012, s. 87.

## Záver

V rámci vyučovania mediálnej výchovy možno veľmi účinne aplikovať i niektoré postupy semiotickej analýzy, prostredníctvom ktorej možno hodnotiť akýkoľvek typ mediálneho komunikátu bez ohľadu na jeho žáner alebo formálne spracovanie. „Semiotická analýza sa zameriava na štruktúru textu, môže ho rozoberať na jednotlivé stavebné kamene a ukázať, aké významy v rámci danej kultúry či kontextu tieto základné kamene väčšinou nesú.“<sup>11</sup> Dôležité je pritom rozčlenenie mediálneho komunikátu na menšie celky (napr. vety, kratšie sekvencie a pod.), ktoré umožňujú identifikáciu použitých znakov a štruktúr, v ktorých sú umiestnené. Možno pri tom využiť obsahovú kategorizačnú škálu vyjadrujúcu odlišnosti medzi faktami, názormi a interpretáciami. Vo formálnej rovine je vhodné analyzovať, či je príslušná pasáž mediálneho obsahu vyjadrená prostredníctvom citovania, parafrázovania alebo ide o výklad samotného novinára, ktorý neodkazuje na žiadny externý zdroj a uvádza hlavne vlastné myšlienky.

### Použitá literatúra a zdroje:

Fakt. [online]. [2016-04-04]. Dostupné na: < <http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvf/fakt.html>>.

HRADISKÁ, E. et al.: *Psychológia médií*. Bratislava: Eurokódex, 2009.

KASARDA, M.: *Praktická príručka písania pre profesionálov*. Bratislava: Eurokódex, 2012.

MEŠKO, D., KATUŠČÁK, D.: *Akademická príručka*. Martin: Osveta, 2005.

PALA, G.: The Family in Media Ciphers. In *European Journal of Science and Theology*, 2015, Vol. 11, No. 6, s. 45-56. ISSN 1842 – 8517.

PETRANOVÁ, D.: *Mediálna výchova a kritické myslenie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013.

SEDLÁKOVÁ, R. : *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014.

SPATT, B.: *Writing from sources*. Boston: Bedford/St. Martin's, 2011.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: Media Education of Children and Young as a Path to Media Literacy. In *Communication Today*, 2016, Vol. 7, No. 1, s. 32-51. ISSN 1338-130X.

VRABEC, N. : Data journalism as a tool to increase media literacy among media professionals. In *Digital Life – part II. : Conference Proceedings from International Scientific Conference 10th – 11th November 2015*, p. 544.

11 SEDLÁKOVÁ, R. : *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014, s. 331.

**Kontaktné údaje:**

doc. Mgr. Norbert Vrabec, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
norbert.vrabec@ucm.sk



# **MÉDIÁ A KREATIVITA**

## MASMEDIÁLNA PONUKA V KONTEXTE KRITICKEJ PERCEPCIE

### MASS MEDIA OFFER IN THE CONTEXT OF CRITICAL PERCEPTION

*Boris Brendza – Soňa Ferencová*

**Abstrakt:**

Súčasná masmédiá nám ponúkajú rozsiahly priestor plný inšpiratívnych podnetov. Spomínaný priestor je však skôr netriedený, zahustený informáciami rôznej validity a typu. V našom príspevku sa budeme zaoberať potrebou kritickej percepcie v súčasnej masmediálnej oblasti, resp. ponuke. Pokúsime sa priblížiť problematiku kultúry ako jedinečného fenoménu v kontexte masovosti, respektíve gýču. Na záver by sme radi analyzovali či skôr definovali prínos skutočného, hodnotného umeleckého výstupu a položili si otázku, či súčasná masmediálna produkcia dokáže reflektovať túto intelektuálnu a duchovnú potrebu.

**Kľúčové slová:**

Médiá. Mladí ľudia. Debutant. Kniha. Periodikum. Ministerstvo kultúry.

**Abstract:**

The current mass media offer us vast space filled with the inspiration. This space is rather unsorted, concentrated with information and validity of different types. In our contribution we will deal with the need of a critical perception in contemporary mass media field, respectively offer. We will try to bring the issue of culture as a unique phenomenon in the context of massification, respectively kitsch. Finally, we would like to analyze or define contribution of genuine, valuable artistic output and ask a question whether the current mass media production can reflect this intellectual and spiritual need.

**Key words:**

The media. Young people. Debutante. Book. Journal. Ministry of culture.

## 1 Masmédiá verzus umenie

Každý umelecký druh prechádza v rozličnom období rôznymi zmenami. Spomínané zmeny reagujú na neustále estetické požiadavky vytvárania niečoho iného a následného vyprofilovania nového žánru. V tomto kontexte môžu odporovať zavedeným normám, no tiež môžu sublimovať estetické požiadavky na neskoršie potvrdenia tradície – často aj s jej

menšími či väčšími zmenami. Toto sú prirodzené zmeny, ktoré sa vďaka kultúrnej evolúcii neustále dejú v čase a priestore.

### 1.1 Kultúra masovosti a masovosť v kultúre

Kultúrny svet je usporiadaný chaos. Spojenie protikladov a ich rozlučovanie, ambivalencia, kolobeh. Aj o prvkoch humanitných systémov musíme uvažovať takým spôsobom, že jestvujú vo svojej diverzite. Tradičné vystriedajú neskôr iné ustálené normy. Systémy vnikajú, zanikajú, zlučujú a delia sa. V diachronickom vývine sa menia, a preto sa logicky musia meniť aj naše normy, triedenie, posudzovanie, kritériá a rozlišovanie umeleckých žánrov, smerov, atď. Mení sa teda zaradenie artefaktov do našich pomyselných hodnotiacich tried s názvom „vysoké“ a „nízke“. Taktiež sa rôznia funkcie, ráz, význam kultúry a kultúry sprostredkovanej prostredníctvom masmédií. Na určovanie funkcií umenia majú významný vplyv práve masmédiá. Pretože vedú významným spôsobom načrtnúť vnímanie a prijímanie diela širokému spektru recipientov. Napríklad v hudobnej produkcii prízvukuje Y. Kajanová, že staré vzorce už neplatia: *„Postindustriálna spoločnosť prináša so sebou mnohé zmeny, zasahujúce oblasť proporcionality a fantázie, apercpcie a hudobného správania poslucháča, ktoré menia pôvodné stereotypy na nové. Recipient opúšťa staré vzorce správania sa a vytvára si ďalšie. V prvej fáze zasahujú oblasť vnímania a prejavujú sa v podobe nových typov hudobných zážitkov, v druhej sa prenášajú do hudobnej kultúry a môžeme ich identifikovať ako nové patterny hudobného správania recipienta. Premisy, ktoré kedysi platili a boli vo všeobecnosti známe, už nie sú také jednoznačné. Patria medzi ne predpoklady: vážna hudba a jazz sú menšinovými žánrami, rock a pop sú masovo prijímané žánre; vážna hudba je umelecká hudba, moderná populárna hudba a jazz sú „neumelecké“ (nonartificiálne), európska hudba je vysokou kultúrou a populárna patrí do oblasti nízkeho vkusu. Príčinou sú zmeny v spoločnosti, ktorá prerastá z národno-štátneho systému do globálneho celku, zmeny v prezentácii hudby od koncertného prevedenia cez zvukové nosiče (CD, objavy v technologických postupoch) až po mediálny spôsob šírenia hudby v rozhlase, televízii a na internete, prechod od akusticky vnímaného zvuku hudby k elektricky amplifikovanému soundu.“<sup>1</sup>*

1 KAJANOVÁ, Y.: Hudba potrebuje svoj stred. In: *Hudobná kultúra pod vplyvom médií.*, In: *Musicologica Slovaca et Europaea XXII.*, Bratislava : ÚHV SAV, s. 195.

O premenlivosti a relativizme v umení uvažuje aj J. Zeleiová. Podľa nej neustály nárast ponuky informácií a najmä spôsob ich podávania, až vnucovania, začína byť neúnosný. Neúnosné je aj informácie kriticky reflektovať a vyhodnocovať. Táto prirodzene dobrá túžba rásť a presahovať, potencujúca čoraz väčšiu mieru onoho „nového“, sa cyklí vo veľkom komunikačnom toku médií. ... Medializovaný interpretačný rámec nie vždy podporuje kritickú analýzu sociálnych, kultúrno-historických, ekonomických a právnych javov, čím je ovplyvňovaný životný štýl, pre ktorý je potom charakteristická nestálosť, viacdimenzionálnosť, časopriestorová premenlivosť, vzťahovo-systémové metamorfózy, názorová polarizácia a unifikácia. Podľa autorky médiá používajúce virtuálnu techniku sa výrazne podieľajú na dynamizovaní životného štýlu, ktorý narúša identitu, resp. eliminuje priestor potrebný na konštituovanie vlastnej identity. Rozkladá sa ním jednoznačný, záväzný, generáciami overený hodnotový model. Hodnotová orientácia, doposiaľ historicky vždy smerujúca aj v kultúrno-spoločenských transformáciách k trvalej udržateľnosti života, je nahradzovaná všeobecným relativizmom hodnôt, pocitovým chaosom, individuálnym alibizmom, ekonomickým a kultúrnym globalizmom, opozitnými tendenciami (ideologickými, majetkovo-sociálnymi, generačnými, atď.). Výsledkom spomínanej orientačnej heterogenity a náporov stimulov a informácií je kríza identity, vedúca buď k hypertrofovaniu ega v prehnanom individualizme, alebo k jeho symbiotickému splynutiu s masou.<sup>2</sup>

Evidentná je aj skutočnosť, že umelecké postupy sú použiteľné dnes aj v inej rovine, v akej voľakedy vznikli. Taktiež sa stáva, že umelecká hodnota diela nezodpovedá v konkrétnom prípade kontextu, v ktorom dielo vzniklo. Umenie teda nemá jasne vyhranenú podobu. Hranice medzi umením a tým, čo umením nazvať nemôžeme, sú rozmazané, nepresné, niektoré sa navzájom prestupujú, iné vieme vydeliť jasnejšie.

## 2 Konzum, konzumný výrobok, gýč a ich deriváty

Nazdávame sa, že pomerne jasne, môžeme z umeleckého, neustále sa premieňajúceho systému, vyčleniť konzum, konzumný výrobok a gýč. Oproti umeniu vieme, alebo by sme mali vedieť, zreteľne rozoznať výrobok určený k praktickým účelom a ešte pod týmto výrobkom gýč.

2 ZELEIOVÁ, J.: Identita hudobného vkusu: O mediálnych premenách dedičstva. In: *Hudobná kultúra pod vplyvom médií.*, In: *Musicologica Slovaca et Europaea XXII.*, Bratislava : ÚHV SAV, s. 25 – 26

Určitý dopredu premyslený postup predchádza invencii a rozhodnutiu recipienta. Konzumný produkt neprináša nič nové, objavné. Zabaví nás, potvrdí, čo sme už vedeli. Ako príklad si môžeme uviesť producentov komerčnej – konzumnej hudby. Tú robia podľa istej konkrétnej šablóny, aby oslovila čo najpočetnejšiu skupinu poslucháčov. Spomínané piesne sa počúvajú „pri práci na niečom inom“ či „ako pozadie“, netreba sa pri nich sústrediť. V podstate nevyžadujú konkrétny záujem poslucháča. Skôr pracujú s jeho iracionálnym nevedomím a takto majú tendenciu sa nepriamo „votrieť“ do jeho vedomia (mnohokrát si poslucháč v myslí prehráva nezmyselnú jednotvárnú melódiu, ktorú počul ráno v rozhlase).

Konzumná hudba teda môže mať päť základných funkcií: odpútanie sa od každodenného života (psychologická), vybitie vášní (fyzická – napr. pri tanci), estetický stimul (estetická – zažiť a porovnávať napr. rôznych spevákov), duševné uspokojenie (emotívna – dokázať sa vyplakať a zbaviť sa emócií, napr. schematicky písané piesne o láske), duševné vybudenie (emocionálna – prežitie emócií inak neprežitých, vybudieť, privolať emócie).<sup>3</sup>

## 2.1 Gýč a jeho vlastnosti

Vlastnosti gýča sú pomerne jasne identifikovateľné. Gýč zdôrazňuje určitý najnápadnejší aspekt a naňho upriamuje pozornosť diváka. Vnucuje sa, umelo usiluje o efekt. Ostentatívne používa výrazové spôsoby, ktoré sme si navykli nachádzať v umeleckých dielach potvrdených tradíciou. U. Eco podotýka, že síce boli kultúry, kde umenie malo vyvolávať psychologické efekty, a taká bola aj úloha hudby a tragédie, pokiaľ môžeme veriť Aristotelovi. Ako však dodáva, gýč je gýčom nielen preto, že simuluje citové efekty, ale pretože neustále prijímateľovi vnucuje myšlienku, že ak sa potešuje týmito efektmi, zdokonaľuje si svoju výsadnú estetickú skúsenosť.<sup>4</sup>

Takže nielen forma (prehnané, ostentatívne využívanie prvkov), obsah (zdôrazňovanie, upriamovanie pozornosti na jeden telesný aspekt), ale aj úmysel, s ktorým toto autor podáva, a úmysel, s ktorým k dielu pristupuje publikum. *„Gýč je to, čo je konzumovaním opotrebované a čo sa dostáva k masám alebo k strednému publiku práve preto, že je to konzumovaním opotrebované, a čo sa konzumuje (a teda ochudobňuje) práve preto, že*

3 ECO, U.: *Skeptikové a teshitelé*. Praha : Svoboda, 1995, s. 306 – 313.

4 ECO, U.: *Skeptikové a teshitelé*. Praha : Svoboda, 1995, s. 80 – 82.

*používanie značným počtom konzumentov urýchlilo a prehĺbilo jeho opotrebovanie sa.*<sup>65</sup>

Skutočnosť, že gýč je v ostrom rozpore s umením a vieme ho jasne od umenia odlíšiť, potvrdzujú aj slová K. P. Liessmanna: „Gýč bol kedysi skutočne opakom umenia, pre milovníkov a znalcov umenia odporný, nechutný a zavrhnutiahodný konzumný produkt určený len pre nemysliace, necitlivé a infantilné osoby, komerčný tovar, nič viac. Kto o seba dbal, usiloval sa o to, aby sa gýčom a komerciou nezašpinil.“<sup>66</sup>

Konzum v určitej miere musí jestvovať, umelci sa musia niečím živiť a konzum má svoje funkcie, avšak samotný gýč a presýtenosť dnešného sveta absolútnym gýčom je zlá. Podobne pokračuje aj Liessmann: „Vo veku tolerancie sú ľudia tolerantní aj ku gýču, nikto na seba nechce vziať poslanie boja za skutočné umenie a varovať pred gýčom, čo je pochopiteľné vzhľadom na vývoj, kedy na trhu estetických senzácií sa o konzumentov snaží umenie rovnako ako gýč. Čo je však zarážajúce, je kariéra, ktorú gýč samotný urobil v umeleckom diskurze. Nielenže sa v takzvanej postmoderne teší umenie gýča, čiže umelecká tvorba pracujúca so slovníkom gýča, trvalej obľube, ale gýč sám sa stal objektom esteticky reflektovanej žiadostivosti, a čím je gýč gýčovitejší, čím naozajstnejším sa javí jeho klamstvo, tým lepšie. Gýč ako zberateľský objekt, gýč ako cenený doklad kultúry všedného dňa, gýč ako predmet učených textov a diskurzov, gýč ako kult. To je viac, než v čo mohol gýč kedy dúfať.“<sup>67</sup>

### **3 Komerčné a verejnoprávne masmédiá v kontexte umenia, respektíve „neumenia“**

Masové médiá môžu mať svoju vysielaciu politiku a manažment, no s veľkou pravdepodobnosťou nemajú vlastnú estetiku ako napríklad literatúra či hudba. Sú iba sprostredkovateľmi kultúrnych výtvorov. Je teda nemožné od komerčných televíznych a rozhlasových vysielateľov požadovať dodržiavanie, umelecko-estetických „noriem vkusu“. Čo je však podľa nás reálne, je požadovať od verejnoprávných masmédií jasne danú formu regulácie v zmysle dodržiavania kultúrnej a umeleckej

5 ECO, U.: *Skeptikové a teshitelé*. Praha : Svoboda, 1995, s. 112.

6 LIESSMANN, K. P.: *Univerzum věcí. K estetice každodennosti*. Praha : Academia, 2012, s. 38.

7 LIESSMANN, K. P.: *Univerzum věcí. K estetice každodennosti*. Praha : Academia, 2012, s. 39.

diverzity. Cielovým výberom konzumného a často i neumeleckého až gýčového, sa potláča možnosť ľudí spoznať umenie nesúce hodnoty. Na tvorbu umenia sa následne vynakladá menej podpory zo strany inštitúcií, najmä súkromných, keďže financie smerujú na konzumné diela. Média majú teda pomerne veľký vplyv na vznikanie a šírenie diel a na šírenie umenia, respektíve „neumenia“.

### 3.1 Vplyv masmédií na presadzovanie umenia

S prihliadnutím na masmediálny vplyv a na relatívnosť v určovaní, čo je umenie, sa nám javí, že by sme sa mali pokúsiť vytvárať holistické štruktúry, systémy, kde prvky v nich budú mať možnosť určitého pohybu. Netrvať na striktných normách, no zároveň sa usilovať o ekologický prístup a ochraňovať skutočné umenie. Mali by sme chcieť zachovávať umeleckú diverzitu a určiť kritériá pre vnímanie hodnoty diel. Myslíme si tiež, že je menej dôležité uvažovať nad delením či definovaním umeleckého priestoru, pretože toto delenie sa s vývojom umenia mení. Oveľa dôležitejšou sa preto podľa nás javí skutočnosť poukázať na rozličnosti hodnoty, ktoré diela obsahujú, vnímať a poznať čo najširšie spektrum umenia. Mali by sme si všímať umelecké dielo a jeho hodnotu technickú, remeselnú, estetickú, intelektuálnu, etickú, vnímať dielo komplexne na základe týchto kritérií, zamýšľať sa, akú hodnotu nám dielo prináša, resp. či vôbec nejakú hodnotu prináša. Skutočné umenie dnes, tak ako aj v minulosti, vzniká kdesi mimo verejného priestoru, vzniká takpovediac z hĺbky duše: *„V inom smere však medzi estetickou a logicko-kritickou produkciou predsa len pozorujeme opäť istú podobnosť, ktorá by mohla uniknúť pozornosti pre prílišnú lomoznosť –izmov. I v umení plynie pod povrchnými prúdmi rôznych smerov a módy mohutný tok vážnej práce vyvierajúcej z čistej inšpirácie pokojne ďalej, bez toho, aby sa kľukato uchýľovala do plytkých riečísk.“*<sup>8</sup>

## 4 Možné teoretické východiská, ako regulovať v masmédiách vplyv umelecko-zábavného priemyslu

V súčasnosti umenie potrebuje iné teoretické východiská, ako ponúkajú klasické teórie. V 21. storočí by sme mali reagovať na nárast umelecko-zábavného priemyslu. Masmédia dnes už neplnia primárne informačnú

8 HUIZINGA, J.: *Ve stínech zítřka*. Praha : Paseka, 2000, s. 137.

funkciu. A primárne už neplnia ani vzdelávaciu funkciu. Spomínané úlohy sa prispôsobujú a podriaďujú zábavnej funkcii. Dnešok potrebuje vyzdvihovanie skutočných hodnôt a ich pomenúvanie. Vzniká obrovské množstvo nových médií. Nastáva zblížovanie tlačových a elektronických médií, kedy môžeme písomne komunikovať, zároveň sledovať televíziu, počúvať hudbu a pod. V tomto kontexte sa nazdávame, že najdôležitejším kritériom bude oddelenie verejne financovaných médií od neverejne financovaných médií. Tie prvé by, podľa nášho názoru, mali mať na zreteli verejný záujem a ponúknuť možnosť prezentácie čo najširšiemu spektru umelcov a kultúrnych tvorcov. Verejnoprávne, čiže štátne médiá nie sú iné ako ostatné verejné služby. Majú rovnakú zodpovednosť voči ľuďom, podobne ako štátne zdravotníctvo, školstvo atď. Preto by mali napĺňať určité funkcie a nepridávať sa ku „kazeniu schopnosti vnímať“ či k „ohlupovaniu ľudí“. Mala by v nich fungovať neustála priebežná obmena umeleckých generácií, čo u nás na Slovensku stále absentuje. Na záver si dovoľujeme zacitovať slová významného vedca a spisovateľa Denisa McQuaila: *„Princíp rozmanitosti (niekedy je považovaný tiež za hlavný prínos slobody a je spojený s predstavou dostupnosti médií a prístupu do nich) je zvlášť dôležitý, pretože podporuje bežné procesy progresívnych zmien v spoločnosti (pravidelné striedanie vládnucích elít, cirkuláciu moci a úradov, vyrovnanie síl vystupujúcich v mene rôznych záujmov), ktoré má podľa všetkého prinášať demokracia. ... Všeobecne platí, že čím rozmanitejšiu ponuku mediálny systém podľa vyššie uvedených kritérií poskytuje, tým viac vyhovuje požiadavke rovnosti. Rozlišujú sa dva základné varianty princípu „čím rozmanitejšia ponuka, tým väčšia rovnosť.“ Podľa jednej z verzií by mala skutočná rovnosť byť otázkou ponuky: každý príjemca má rovnako zaistený prístup či rovnakú možnosť prístupu ako podávateľ. To napríklad znamená, že súperiace strany majú rovnaký vysielač čas vo voľbách a že v krajinách, kde žijú rôzne jazykové skupiny (ako je Kanada alebo Belgicko), poskytujú médiá týmto skupinám rovnakú službu. Druhý a zároveň bežnejší variant znamená iba „slušné“ či primerané zaobchádzanie a rozdelenie prístupov. Slušnosť je všeobecne hodnotená podľa princípu proporcionálneho zastúpenia. Mediá by mali úmerne odrážať aktuálne rozdelenie čohokoľvek relevantného (tém, sociálnych skupín, politických presvedčení atď.) v spoločnosti alebo odrážať rozličné rozčlenenie požiadaviek a záujmov publika. Diferenciácia mediálnej ponuky (obsah médií) by mala približne korešpondovať s diferenciáciou panujúcou na strane zdrojov či na strane príjemcov.“<sup>9</sup>*

9 MCQUAIL, D.: *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha : Portál, 1999, s. 170.



**Použitá literatúra a zdroje:**

KAJANOVÁ, Y.: *Hudba potrebuje svoj stred*. In: *Hudobná kultúra pod vplyvom médií*, In: Musicologica Slovaca et Europaea XXII. Bratislava : ÚHV SAV, 2005. 222 s. ISBN 80-89135-02-1.

ZELEIOVÁ, J.: *Identita hudobného vkusu: O mediálnych premenách dedičstva*. In: *Hudobná kultúra pod vplyvom médií*, In: Musicologica Slovaca et Europaea XXII. Bratislava : ÚHV SAV, 2005. 222 s. ISBN 80-89135-02-1.

ECO, U.: *Skeptikové a těšitelé*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1995. 423 s. ISBN 80-205-0472-9.

LIESSMANN, K. P.: *Univerzum věcí. K estetice každodennosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 2012. 137 s. ISBN 978-80-200-2060-4.

HUIZINGA, J.: *Ve stínech zítřka*. 3. vyd. Praha : Paseka, 2000. 164 s. ISBN 80-7185-302-X.

MCQUAIL, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha : Portál, 1999. 263 s. ISBN 80-7178-714-0.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Boris Brendza, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
boris.brendza@gmail.com

Mgr. Soňa Ferencová  
UK PDF v Bratislave  
Šafárikovo námestie 6  
814 99 Bratislava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
sona.ferencova@gmail.com

## KREATIVITA V INTERSEMIOTICKOM PREKLADE MEDZI TRADIČNÝMI A DIGITÁLNYMI MÉDIAMI

## CREATIVITY IN INTERSEMIOTIC TRANSLATION BETWEEN TRADITIONAL AND DIGITAL MEDIA

*Peter Getlík*

### **Abstrakt:**

Predkladaný príspevok analyzuje reprezentatívne prípady pokusov o kreatívny prístup pri intersemiotickom preklade medzi tradičnými a digitálnymi médiami. Práca sa opiera o metodologické východiská mediálnych štúdií, literárnej vedy, semiotiky a translatológie s dôrazom na procesy kódovania semiotických systémov a charakteristiky digitálnych médií. Sú nimi najmä hyperkódovosť a interaktivita. V centre záujmu je problém adekvátnosti prekladu. Teoretické problémy pri skúmaní, ktoré sa potvrdili aj v praxi, vyústili do aktualizovania klasifikácie prekladu. Cieľom práce je zistiť, ako závisí charakter výsledného digitálneho mediálneho textu od kreativity. Príspevok skúma aj to, či je miera kreativity obmedzená semiotickým systémom alebo médium, do ktorého sa text prekladá. Výsledky sú synteticky zhrnuté prostredníctvom štrukturalistického konceptu funkcií J. Mukařovského.

### **Kľúčové slová:**

Intersemiotický preklad. Kreativita. Digitálne médiá. Hyperkód. Estetická funkcia.

### **Abstract:**

Submitted study analyze representative examples of creative attempts to do intersemiotic translation between traditional and digital media. Study is based on methodological base of media studies, literary science, semiotics, translatology, with accent on process of coding in semiotic systems and characteristics of digital media. It is mostly interactivity and hypercode character of the digital media. Problem of adequate translation is also in focus. Theoretical problems during research, which prove to be problems in practical analysis forced reasearch to adapt clasification of translation. Main focus of study is to discover dependance of final digital media text on creativity. Study explores if a degree of creativity is limited by the semiotic system or medium into the text is being translated. Results are summarized through the Concept of Functions from J. Mukarovsky.

### **Key words:**

Intersemiotic translation. Creativity. Digital media. Hypercode. Aesthetic Function.

## 1 Kritériá kreativity

V predkladanom príspevku sa pokúsime analyzovať reprezentatívne prípady kreatívneho prístupu pri intersemiotickom preklade medzi tradičnými a digitálnymi médiami. V práci sa opierame hlavne o teoretické a metodologické východiská mediálnych štúdií, literárnej vedy, teórie prekladu a semiotiky s dôrazom na procesy kódovania semiotických systémov.

Vo výskume kreativity v médiách by sme v zásade mohli nájsť dve možné smerovania vedeckého bádania. Prvý prístup je psychologický a predmetom jeho záujmu je najmä kreativita ako individuálna vlastnosť a kreatívne procesy, ktorých špecifiká sa dajú skúmať pravdaže aj v mediálnom prostredí. Kreativitou sa psychológia seriózne zaoberá už od päťdesiatych rokov minulého storočia najmä zásluhou J. P. Guilforda, ktorý v časopise *American Psychologist* publikuje prácu *Creativity* a chápe ju ako „vlastnosť prejavujúcu sa mentálnymi procesmi.“ (Guilford, 1950, s. 444–454). Niektoré novšie definície kognitívnej psychológie dávajú kreativitu rovno do súvislosti s riešením úloh. Toto chápanie kreativity je relevantné aj v predkladanej práci. R. J. Sternberg a T. I. Lubart (1999, s. 3) si myslia, že „kreativita je schopnosť produkovať dielo, ktoré je nezvyčajné (originálne, nečakané) a primerané (čo sa týka obmedzení zadania)“. Z psychologického prístupu preberieme iba základný pojem ako proces a kreativitu budeme sledovať v rámci kritérií nezvyčajnosti a primeranosti pri riešení úloh spojených s prekladom.

## 2 Semiotický prístup skúmania digitálnych médií a hyperkód digitálnych médií

Druhý spôsob nazerania na problém kreativity v médiách nekladie dôraz na samotný psychologický proces, ale na „vytvorené dielo“. V zásade tieto prístupy môžeme rozdeliť podľa toho či sa pri skúmaní produkcie zaujímajú viac o produkujúceho alebo o produkt, či sa snažia oscilovať medzi týmito prístupmi, alebo či niektorý z hlavných aspektov tejto činnosti neskúmajú. V predkladanej práci sme zvolili prístup, ktorý sa venuje najmä produktom, dielam, a teda v našej oblasti výskumu – mediálnym textom.

Na tento text nazeráme ako na semiotický fakt, a preto je semiotika našim primárnym teoretickým a metodologickým podložíom. S rešpektom

k základným prácam v tejto oblasti od autorít ako Ch. S. Peirce, F. de Saussure, L. Hjemslev, R. Barthes sme sa rozhodli čerpať najmä z ucelenej *Teorie sémiotiky* od U. Eca, ktorému sa podarilo uspokojivo vyriešiť niekoľko teoretických problémov svojich predchodcov. Za jeden zo zásadných rozdielov chápania znaku u Eca a Peirca,<sup>1</sup> týkajúcich sa nášho výskumu, považujeme jednoznačné definovanie modelu znaku, ktorý nie je závislý od existujúceho referenta. „Sémiotika se zabývá vším, co může být *chápano* jako znak. Znakem je všechno, co můžeme chápat jako významovou substitucí něčeho jiného. Toto něco jiné nemusí nutně existovat, nebo být aktuálně přítomno v okamžiku, kdy znak toto něco zastupuje. *Sémiotika je tudíž v podstatě disciplína studující vše co může být užito ke lhaní.*“ (Eco, 2009, s. 15) Z dôvodu rozdielneho chápania základných termínov, najmä pojmu znak, sa teda uchýlime k Ecovým interpretáciám znakovej funkcie a budeme rešpektovať ním stanovenú dolnú (napr. stimuly, signály) a hornú (napr. nástroje, príbuzenské vzťahy, ekonomická výmena tovaru) prirodzenú hranicu semiotiky.

Za kľúčové považujeme aj definície všeobecných procesov nadkódovania a podkódovania (resp. extrakódovania), ktoré sa v našom prípade zúčastňujú napríklad tvorby nových kódov pre mediálny text nového média alebo zabezpečujú adekvátnu percepciu originálneho textu vytvoreného kreatívnym prístupom. „Nadkódování tedy postupuje od existujících *kódů k analytičtějším subkódům*, zatímco podkódování postupuje od *neexistujících kódů k potenciálním kódům.*“ (Eco, 2009, s.170) Kreativita produkujúceho jedinca v týchto procesoch má zásadný vplyv na originalitu mediálneho textu rovnako ako vďaka kreativite percipienta dochádza k originálnemu percepčnému riešeniu, inak povedané k netradičným interpretáciám textu.

I keď neskúmame výhradne literárne texty, teoreticky sme pevne ukotvení v textovom priestore, ktor nám sprostredkovane ponúka jednu z najbohatších vedeckých tradícií venujúcich sa kreativite v súvislosti s textom. Siahnuť môžeme od Aristotelovej *Poetiky* a jeho „tvorivého šialenca“ až po súčasné názory na tvorivú produkciu textov. Těžy literárnej vedy i estetiky môžeme v snahe o priblíženie sa k metodologickej rovnováhe semiotiky vychádzajúcej z veľkej časti zo štrukturalistického prístupu napojiť cez prácu *Lingvistická poetika* od R. O. Jakobsona. Ešte vhodnejšia ako poetická funkcia jazyka u Jakobsona (1991 s.72) sa nám javí Mukařovského estetická funkcia, ktorá nie je viazaná na jazyk.

1 Aebo modelov podobných Periceovmu ako je model Ogdena a Richardsa (1923) či Fergeho (1892) (Eco, 2009, s. 77-78)

V práci *Místo estetické funkce mezi ostatními* ju predstavil rovno v opozícii k ďalšej znakovkej funkcii – symbolickej a tieto dve funkcie uviedol spolu oproti funkciám bezprostredným – teoretickej a praktickej (Mukařovský, 1966, s. 69).

Mukařovský podobne ako i ďalší štrukturalisti sa napriek dominancii literatúry v predmete výskumu neobmedzuje výhradne na tento semiotický systém. Analogické varianty štruktúry hľadá napríklad aj vo filme. Tento prístup je už pomerne blízko k nášmu zámeru skúmania intersemiotických vzťahov. Aplikácia Sausserových semiologických teórii vo filme Ch. Metzom v *Le cinéma: langue ou langage?* (1964) či štúdie J. M. Lotmana z roku 1973, ktoré vyšli na Slovensku pod názvom *Semiotika filmu a problémy filmovej estetiky* (2008), vytvorili pevné základy pre neskoršie podrobné skúmanie vzťahu literatúry a filmu prevažne prostredníctvom skúmania filmových adaptácií literárnych diel. V súčasnosti sa tejto oblasti venuje najmä angloamerická literatúra v popredí s autormi ako R. Stam či L. Hutcheonová. Zo susednej Českej republiky nás inšpirovala publikácia *Literatura ve filmu* od autorky M. Mravcovej. Na Slovensku trecie plochy tradičných a novších umení vo svojich prácach mapuje J. Sabol (*Medzi literatúrou, filmom a divadlom: genologické poznámky k interakcii literárnych, filmových a divadelných postupov v umeleckom diele.*) V predkladanej práci nás uvedený vzťah zaujíma najmä pre silnú charakteristiku filmu ako hyperkódu. „To, čo bylo nazýváno „kódem“, je tedy lépe posuzováno jako *složitá síť subkódů*“...“Bylo by možné jej nazvat *hyperkódem*“ (Eco 2009, s. 158) Hyperkód je typický pre film, divadlo, ale hlavne pre digitálne médiá, kde sa navonok prezentuje ako jav multimedialny. Je viac než pravdepodobné, že sa vďaka tomu pri kontakte tradičných médií a digitálnych médií, stretne s analogickými javmi ako pri kontakte literatúry a filmu, kde sa tiež skúma vzťah kódov a hyperkódov.

### 3 Vlastnosti digitálnych médií

Digitálne médiá sa vo všeobecnosti pomenúvajú ako „nové médiá“. Tento synonymický vzťah uplatňuje aj D. McQuail: „„Nová média“, jimiž se zde budeme zabývat, jsou vlastně různorodým souborem komunikačních technologií. Kromě toho, že jsou nová, mají ještě další společené vlastnosti, jež umožňuje digitalizace.“ (McQuail, 2009, s. 149). McQuail (2009, s. 155) do kategórie digitálnych médií radí tieto skupiny:

- interpersonálne komunikačné médiá (telefón, e-mail...),
- médiá pre vyhľadávanie informácií (internet, teletext...),
- kolektívne médiá so spoluúčasťou (zdieľanie súborov, sociálne siete...),
- interaktívne médiá určené na hranie (videohry, počítačové hry, zariadenie vytvárajúce virtuálnu realitu...).

Ich vlastnosťami sú napríklad: „jejich vzájemné propojení; prístupnosť pro individuální uživatele jako odosílatele i příjemce; interaktivita; rozmanité způsoby použití a otevřený charakter; všudepřítomnost a „decentralizace““ (McQuail, 2009, s. 50). Zásadnými vlastnosťami digitálnych médií je digitálny charakter a interaktivita, pretože tradičná (masová) komunikácia bola jednosmerná, ale nové formy komunikácie sú zo svojej podstaty interaktívne (McQuail, 2009, s. 51).

Kód nového média sa teda môže výrazne líšiť od tradičného aj v prípade, ak nové médium preberá veľkú časť kódu tradičného média (napríklad naratívne štruktúry v počítačových hrách). Pri kontakte medzi tradičnými a novými médiami preto dochádza k „stretu kódov“. K týmto javom, aj keď možno nie tak zreteľne ako pri styku dvoch semiotických štruktúr, dochádza aj pri styku subkódov. Hyperkódovosť nemôžeme vnímať absolútne. Jazyk, literatúra, film i počítačová hra sú samozrejme hyperkódmi. Zásadná je tu otázka typu kódov, keďže počítačová hra je schopná do svojho kódu abstrahovať kód filmu (napr. videosekvencia) a stále fungovať v mnohých ďalších úrovniach a film vie poňať literárny kód (napr. titulky, ukážky textov), ktorý pracuje s kódom jazykovým, v ktorom kooperujú mnohé ďalšie kódy. Opačný smer inklúzie tohto radu by kvôli charakteru daných semiotických systémov v pravom zmysle<sup>2</sup> nebol úplne možný. Pri strete systémov sa ukazujú aj rozdiely medzi rozhodnými jednotkami a variantmi, ktoré sa v iných systémoch môžu javiť rôzne. Zmenou kódu sa môžu rozhodné jednotky stať variantmi a opačne. Je to možné, lebo „kontinuum je obsahová látka, jež může být rozstříhána na rozdílné formální systémy.“ (Eco, 2009, s. 99).

---

2 Nemáme na mysli napríklad jazykový popis fungovania kódu filmu v literatúre alebo filmový dokument o počítačových hrách, ktorý nevie vytvoriť herný zážitok. Dominantný kód ostáva v týchto prípadoch nepreložený. Pri hraní videohry je naopak možné mať filmový zážitok z videosekvencií, ktoré majú čoraz väčšiu dĺžku a pretínajú celú naratívnu štruktúru hry.

#### 4 Proces signifikácie a komunikácie v digitálnych médiách a intersemiotický preklad v opozícii k iným typom prekladu

Ak mediálne texty vnímame ako znaky, respektíve ako výsledky znakovkej produkcie, musíme brať do úvahy v digitálnych médiách rovnako proces signifikačný ako aj proces komunikačný. Znaky netvorené komunikačným procesom, ale len signifikačným môžu vzniknúť zásluhou techniky. Tmavá obrazovka signifikuje (nie komunikuje) znak vypnutého počítača. Ak ju zbadáme počas prezerania ranných správ na internete, nedochádza ku komunikácii, ale tento znak interpretujeme napríklad ako výpadok prúdu. Digitálne médium nám tiež môže vysielajúť nezámerné znaky počas poruchy a pod. Preto skúmané intersemiotické relácie digitálnych médií môže postrehnúť teória komunikácie len v rámci semiotiky.

Čo sa týka komunikácie, je prirodzené, že nové médiá často preberajú obsah tradičných médií i že tie zase s istou sebareflexiou prehodnocujú nové metódy, ktoré predstavili digitálne médiá a snažia sa ich štýl sprostredkovať aj vo svojom kóde. Komunikačný proces vo vzťahu niekoľkých semiotických systémov dokáže vedecky postihnúť oblasť translitológie. Teoreticky vychádzame zo známeho rozdelenia prekladov už spomínaného pôvodom ruského lingvistu, ktorý klasifikuje preklad podľa vzťahu medzi systémami v tomto procese. „V súčasnosti je do veľkej miery spopularizované delenie prekladu Romanom Jakobsonom na preklad medziznakový – intersemiotický (napríklad preklad literárnej predlohy do reči filmu), medzijazykový – interlingválny (preklad z jedného prirodzeného jazyka do druhého) a vnútrojazykový – intralingválny (preklad v rámci jedného jazyka z jedného literárneho štýlu do druhého;“ (Popovič, 1971, s. 20).

V danom členení pociťujeme absenciu typu prekladu, ktorý by sme mohli nazvať ako „intrasemiotický“ analogicky k intralingválnemu prekladu. Preklad jazykový je v Jakobsonovom delení v opozícii k prekladom iným a samotný je rozčlenený na preklad v sebe a preklad do podobných systémov (prirodzeného jazyka). Na rovnakej úrovni sa žiada definovať preklad v priestore jedného semiotického systému (intrasemiotický) v protiklade k prekladu intersemiotickému. V praxi si zaslúži takúto klasifikáciu napr. remake v oblasti filmu, ktorý je aktualizovaním, a teda prekladom pôvodného diela v tom istom semiotickom systéme filmu a nepatrí do žiadnej z Jakobsonových kategórií.

Už sme spomenuli výskum späť so špecifickým prípadom intersemiotického prekladu, akým je filmová adaptácia literárneho textu. Podobným intersemiotickým štúdiám poskytuje kvalitné metodologické východiská na analogické bádanie. Keďže v predkladanej práci pozorujeme kreativitu v intersemiotickom preklade, ako východisko nám poslúžia najmä texty *Teória umeleckého prekladu* a *Poetika umeleckého prekladu* od slovenskej autority z oblasti translatológie – Antona Popoviča. Napriek tomu, že nesledujeme výhradne umelecké texty, veríme, že skutočne tvorivý intersemiotický preklad má výrazné charakteristiky umeleckého prekladu.

## 5 Dvojaké tendencie prekladu: podobnosť alebo originalita

Aj pre intersemiotický preklad platia dve možné tendencie, ktorými sa prekladanie môže uberať: „a) prekladateľ sa usiluje priblížiť, alebo aj stotožniť s pôvodcom b) prekladateľ sa usiluje odlišiť od literárneho kódu pôvodného autora.“ (Popovič, 1971, s. 30) Obe tendencie vytvárajú niektoré hraničné situácie, pri ktorých sa takmer vytráca vnímanie zmeny kódu ako prekladu a dielo sa považuje buď za totožné či úplne nové.

Maximálnou snahou o podobnosť môže byť špecifický druh prekladu, ktorý Balcerzan pomenúva ako autorský preklad, kde je autor i prekladateľ tá istá osoba a môže sa chápať ako nová verzia predlohy. (In Popovič, 1971, s.30) Popovič uvádza príklady interlingválne, ale rovnaký proces môže prebiehať aj v intralingválnom preklade, ak napríklad autor prepisuje svoje vlastné dielo v snahe o štýlovú aktualizáciu. Takýto typ diela spolu so snahou autora o podobnosť je skutočne novou verziou predlohy a pri minimálnych zásahoch do textu s malým štýlovým posunom sa nachádza pri „dolnej hranici prekladu. V niektorých digitálnych médiách je autorský preklad vzhľadom na ekonomickú nenáročnosť úpravy bežný. Neustále prepisovanie textu internetovej stránky sa nemôže považovať ani za prípravnú fázu tvorivého procesu, pretože každá zo zmenených verzií bola na určitý čas publikovaná ako „finálna“ podoba diela. To, či prepisovanie pociťujeme ako preklad, záleží od odlišnosti s pôvodným kódom resp. subkódom. Ako sme už uvideli, otvorený charakter textu je jednou z vlastností digitálnych médií a napriek tomu, že nám spôsobuje „teoretické problémy“ klasifikácie, k zmenám pred, na i za hranicou definície prekladu bude dochádzať.



Maximálnou snahou o odlišnosť a o úplne originálne dielo dochádza k situáciám, ktoré sú skutočne na hranici prekladu alebo za ňou. Napríklad pri preberaní základného motívu diela ide opäť o otázku miery. Takto intersemioticky „preložený“ bol Shakespeareov *Hamlet* do modernej animovanej rozprávkovej podoby vo filme *Leví kráľ* (1994),<sup>3</sup> kde opäť princov strýko zabije kráľa, ktorý sa ako duch zjavuje svojmu synovi vo vyhnanstve, aby ho priviedol domov v mene spravodlivosti a cti. Na nenáhodnosť výberu hamletovského motívu čiastočne upozorňuje aj pokračovanie príbehu *Leví kráľ 2: Simbova pýcha* (1998), v ktorom môžeme vidieť ďalšie Shakespeareovo dielo, *Rómeo a Júlia*. Podobnosťou motívov sa podrobne zaoberá naratológia či antropologické prístupy, ktoré hľadajú invariantné typy motívov. Čiastočnú zhodu v motívoch si preto môžeme vysvetliť ako realizáciu konkrétnej variácie v istom „jazyku“. V určitom zmysle opakovaný výskyt podobných motívov v priebehu generácií môžeme chápať aj ako historický preklad zachovávajúci archetypálne kultúrne jednotky. Aj vďaka častej nezámernosti môžeme mnohé prípady opakovania motívov začleniť do hornej hranice prekladu a mnohé zase považovať za diela originálne. To, či dielo je ešte prekladom, alebo je dielom novým, často klasifikuje spoločenská dohoda v rámci dobových estetických noriem, ktoré majú rozličné formálne či obsahové požiadavky na originalitu. Uvedomujeme si však, že pri otázke originality alebo vlastníctva slova, intuitívne pragmatické hranice vedia výrazne zjemniť ba dokonca poprieť niektoré modernejšie teórie textov. Vhodnými sú na tomto mieste Bachtinove (a od teraz aj naše) slová, ktorý chápe literatúru ako dialóg: „Slova nelze přisoudit jednomu mluvčímu. Autor (mluvčí) má na slovo nezpochybnitelné právo, ale svoje práva má i posluchač, a svoje práva mají i ti, jejichž slova zní v slově autorově (protože ničí slova neexistují). Slovo – to je drama, jehož se zúčastňují tři osoby (není to duo, ale trio) (Bachtin In Mitosekova, 2010, s. 313).

## 6 Dva druhy kreativity

Ako bolo naznačené, tendencia k podobnosti s pôvodným dielom nevyklučuje kreatívne postupy a odklon od predlohy nezaručuje, že dielo nebude spracované schematicky. „Rozdíl mezi zaznačením nového, nicméně předvídatelného obsahu do výrazu a zaznačením obsahové mlhoviny je rozdíl mezi *kreativitou, která se řídí pravidly, a kreativitou,*

3 McELVEEN, T.: *Hamlet and The Lion King: Shakespearean Influences on Modern Entertainment*. [online]. [1998-04-17]. Dostupné na: <<http://www.lionking.org/text/Hamlet-TM.html>>.

ktorá pravidla mění.“ (Eco, 2009, s. 235). Ecova zásadná klasifikácia kreativity má svoj odraz vo všeobecnej znakovej produkcii, a teda i v estetike, pre ktorú je estetické dielo znakom. Jedná sa o istú binárnu (aj estetickú) opozíciu medzi textami (dielami) usilujúcimi sa o utvrdenie kódu, o jeho zdokonalenie a o texty (diela) pokúšajúce sa o tvorbu nových kódov. Je to rozdiel medzi procesmi stabilizačnými, snažiacimi sa o statickú pozíciu prvkov v kóde, a procesmi dynamickými; rozdiel medzi denotačným utvrdzovaním znaku a jeho konotačným rozvíjaním; rozdiel medzi vývojom evolučným a revolučným. Estetická norma posudzovania kreativity v rôznych kultúrach i historických obdobiach nie je absolútna. Napríklad obdobie literárneho klasicizmu, zviazané do veľkej miery formou, narušanie pravidiel tvorby (kódu) nedoceňuje. Naopak, tvorba nových pravidiel produkcie znaku je programovou súčasťou avantgardných smerov. V priestore digitálnych médií, ktoré pracujú s novým kontinuumom sa proces tvorby pravidiel priam žiada. Súčasná estetická norma západnej civilizácie takýto prístup do veľkej miery oceňuje a považuje hľadanie jazyka nového média za vysokú formu tvorivosti. Napríklad film vo svojich počiatočných štádiách fungoval ako plnohodnotné médium, ale ešte nie ako umenie s vlastným jazykom. Georges Méliès naplnil film umením divadla, ale až filmová montáž mu dala osobitý spôsob vyjadrovania, ktorý David Wark Griffith pomohol svojimi dielami „kodifikovať“ tým, že konotatívne sémantické ukazovatele strihu sa popularitou u publika presúvali k denotatívnym sémantickým ukazovateľom. Digitálne médiá, boli takisto vo svojich prvých fázach iba záznamovými prostriedkami alebo alternatívou prenosu signálu, ktorý Eco posúva na okraj predmetu výskumu semiotiky. Nové médiá však už nie sú iba extenziou tradičných médií, ale ich charakteristické prvky, najmä interaktívne možnosti, sa snažia do istej miery preberať i tradičné médiá. Druhý typ kreativity, ktorá pracuje s novým materiálnym kontinuumom a súvisí s tvorbou kódu je invencia. „Jako invenci, můžeme definovat způsob tvorby, kde tvůrce znakové funkce volí nové materiální kontinuum, za tímto účelem dosud nesegmentované, a navrhuje nový způsob jeho organizace (zformování), aby v něm *zmapoval* formální rozhodný prvek obsahového typu.“ (Eco 2009, s. 301).

## **7 Problémy intersemiotického prekladu do digitálnych médií: priestor a čas**

Okrem problémov jazykových resp. kódových a estetických, ktoré sa týkajú kreatívneho prekladu sú všetky druhy prekladu ohraničené

vlastnosťami kontinua. Zásadné sú pre nás problémy semiotiky prekladu, ktoré Popovič vidí v medzikultúrnom (v priestore) a v medzičasovom preklade (Popovič, 1971, s.99).

Prekonávanie priestorových čiže aj kultúrnych hraníc je jednou z vlastných črt digitálnych médií. Napríklad multilingválnosť pri prekladoch mediálneho textu z tradičného média do digitálneho je dnes už takmer samozrejmé. Digitálne rozhrania predpokladajú použitie inými kultúrami a sú na to vopred prispôsobené. Ráta sa s inou podobou písma, odlišnými digitálnymi formátmi, paralelnými zvukovými stopami, dokonca s alternáciami v obsahovej rovine. Príkladom sú rôzne verzie hudobných nosičov či internetových videí v závislosti na miere cenzúry. Poznáme rôzne mediálne texty pomenované ako explicit verzie (bez cenzúry) ale i texty so stlmeným zvukom, rozostreným obrazom či chýbajúcimi alebo alternovanými časťami. Ich účel je nahradiť nevhodný alebo kultúrne neprijateľný obsah.

Pri časovom rozmere Popovič rozlišuje prekladanie súčasníka či preklad z nesúčasného originálu (Popovič, 1971, s. 99 ).Takýto intersmiotický preklad je bežný napríklad pri adaptácii a digitalizovaní starších literárnych diel a ich začlenení do väčšieho semiotického systému. Jedným z ilustračných príkladov, kde sa spájajú rôzne druhy prekladov aj s historickým rozmerom je projekt RTVS – Parnas, cyklus komentovaných čítaní. Programový okruh RTVS, Rádio Devín, vysielala monumentálnu prácu – čítania kľúčových diel svetovej literatúry spolu s podrobným komentárom odborníkov a tématickou hudbou, ktorý je zvukovým strihom spojený do približne polhodinových relácií. Diela Homéra, Ovídia či Danteho sú zároveň v digitálnej podobe uverejnené v internetovom archíve, ktorý slúži ako interaktívne médium s krátkym písaným komentárom, fotografiami z nahrávania a zvukovými stopami. Pohybujeme sa na hranici „citovnia rozhlasového diela.“ Nový digitálny mediálny text je v jednotnej a ucelenej interaktívnej podobe v jednom digitálnom rozhraní ponúkajúcom kompletný cyklus (všetkých spracovaných autorov), kompozične usporiadaný v chronologickom poradí aj s ďalším obsahom iného semiotického kódu, ktorý v rozhlasovej podobe nebol prístupný.<sup>4</sup> Vnímame preto tento digitálny mediálny text ako makropreklad celého cyklu s charakterom prerušovaného diela vysielaného periodicky do podoby jednotnej, otvorenej, hypertextovej, interaktívnej a môžeme sa ním zaoberať ako intersemiotickým

4 *Parnas*. [online]. [2013-12-20]. Dostupné na: <<https://www.rtvsk.sk/radio/archiv/1346/104819>>.

prekladom. Ide o podobný príklad, ako Mélièsová *Cesta na mesiac*, ktorá je filmovou adaptáciou diela Julesa Verna, no s filmovým materiálom nenarába výnimočne inovatívne, ale využíva vo filmovom médiu zväčša divadelný kód, no predsa ju jednoznačne musíme zradiť k prekladu intersemiotickému.

„Preklad zastaráva skôr ako pôvodné dielo.“ (Popovič, 1971, s. 105). Popovičovu myšlienku si môžeme preveriť aj v preklade intersemiotickom. Pôvodný text Danteho Božskej komédie, starý sedemsto rokov, preložili V. Turčány a J. Felix do slovenčiny v roku 2005. V digitálnom archíve sa časť *Peklo* v cykle Parnas nachádza od 29.11.2014. 9:32.<sup>5</sup> Posledný časový údaj nám naznačuje, že vzhľadom na charakter digitálnych médií, bude najskôr zastaraná práve forma digitalizovanej verzie, pre ktorú budú čoskoro dostupné kvalitnejšie zvukové formáty. Čo sa týka semiotického systému, ktorý ju zastrešuje, vzhľad archívu je aktualizovaný vždy po niekoľkých dňoch, pridaním nového reklamného či iného obsahu. Zároveň sú do sekcie Parnas po týždňoch pridávané vždy ďalšie diely cyklu a vznikajú tak „nové vydania“ mediálneho textu, čo je v printovej verzii textu nemysliteľné. Omnoho pomalšie zastaráva Turčányho preklad s Felixovým komentárom, ktorý sa môže dočkať niekoľkých vydaní. S prihliadnutím na rozsah Danteho diela i kvalitu prekladu, kriticky vysoko oceneného, nepredpokladáme, že by sa v najbližších desaťročiach niekto odhodlal na preklad nový. Intersemiotický preklad do digitálnych médií nám v tomto a v podobných prípadoch zastaráva signifikantne rýchlejšie než preklad v tradičných médiách. Je to tak najmä v prípade otvorenosti digitálneho textu, do ktorého je možné zasahovať.

Predĺženie „života“ intersemiotického prekladu môže zabezpečiť hlavne jeho tvorivé spracovanie v médiu dostatočne vzdialeného od pôvodného. Pokusu o kreatívne pretvorenie naratívnej štruktúry a obrazov do digitálneho média sa dočkala aj spomínaná Božská komédia. Prvá z Danteho veľkej trojice je v podobe videohry preložená v diele *Dante's Inferno* (2010), ktorá vyšla zároveň aj s propagačným celovečerným animovaným filmom *Dante's Inferno: An Animated Epic* (2010). Napriek tomu, že obe diela majú ďaleko od monumentálneho originálu, tvorcovia sa pokúsili preniesť mýtické Danteho Peklo z obrazotvorných tercín priamo do vizuálu. Či sa im podarilo splniť požiadavky kreativity definované Sternbergom a Lubartom, a teda

5 *Parnas*. [online]. [2014-11-29]. Dostupné na: < <https://devin.rtv.s.sk/clanky/literatura/36557/dante-alighieri-bozska-komedia>>.

vyprodukovať znak nezvyčajný a zároveň primeraný, sa pokúsime analyzovať v ďalšej časti predkladanej práce.

## **8 Príklady pokusov o kreatívny prístup v intersemiotickom preklade z tradičných do digitálnych médií**

Mnohí používatelia digitálnych médií sú pri tvorbe svojich komunikátov veľmi tvoriví. Súvisí to najmä s veľkou voľnosťou v oblasti kódu, v ktorom sa môžu vysielat' informácie vizuálne, auditívne a pomocou niektorých rozhraní aj kinestetické, čo dokáže napríklad vibrujúci mobilný telefón alebo ovládanie hracej konzoly. Hyperkód mediálnych textov sa mení napríklad od toho, ako originálne vie autor použiť možnosti daného média ba dokonca, aké nové možnosti interakcie vie pre percipienta „vyčarovať“. Vďaka digitálnej gramotnosti niektorých tvorcov je možné výrazne zasahovať do semiotického kódu média programovaním jeho nových možností. V ďalších analýzach sa nebudeme zameriavať na mnohé kreatívne spôsoby využitia nových médií, ale iba na špecifické prípady, kedy sa o túto kreativnosť tvorcovia snažili pri preklade diel z iných semiotických systémov.

### **8.1 Interpersonálne komunikačne médiá**

Používaním interpersonálnych médií ako napríklad SMS alebo MMS správ pravdaže dochádza ku kódovaniu jazykovej informácie do grafickej podoby, čiže o formu extenzívnej artikulácie jazykových znakov. V niektorých prípadoch sa jeden z členov komunikácie môže pokúsiť interpretovať, preložiť, už ucelený mediálny text tradičného média do digitálnej podoby. Vďaka obmedzeniam rozsahu (napr. SMS – 160 znakov) to môže vyžadovať, v porovnaní s bežnou komunikačnou námahou expedienta, výnimočnú tvorivosť. Na Obrázku1 ilustrujeme situáciu intersemiotického prekladu, ktorého predlohou mohol byť román francúzskeho spisovateľa Victora Huga, *Bedári*, alebo jeho iné spracovanie, do veľmi špecifického jazyka mobilnej správy.



**Obrázok1** Intersemiotický preklad Bedárov do mobilnej správy

Zdroj: <https://goo.gl/S8WZhm>

Z dátumu správy uvedenej v hornej časti obrázka (24.1.2013) a emotikonov hudobných nôt však usudzujeme, že autorovou predlohou by mohol byť muzikál *Les Misérables* (2012), ktorý bol uvedený vo väčšine krajín sveta koncom roka 2012 a na jar v roku 2013. Hyperkód multimediálnej správy tvorí prirodzený jazyk, často je v grafickej podobe zámerne iba napodobeninou kodifikovanej verzie. Vedomé nedodržovanie diakritiky a interpunkcie (najmä medzi blízkymi osobami) je v interpersonálnej komunikácii pravdaže akceptovaný jav a je znakom hovorového štýlu. Hyperkód mobilnej správy môžu tvoriť aj vložené hypertextové odkazy, obrázky a krátke zvukové nahrávky a jeho súčasťou sú i typické emotikony, ktoré sú ikonickými alebo symbolickými znakmi. Mobilný telefón má určitý počet emotikonov, ktorý môžeme charakterizovať ako syntaktický systém.<sup>6</sup> S týmito obmedzeniami sa prekladateľ popasoval spôsobom zjednodušeného zápisu sujetu filmu (resp. románu). Jeho zápis ikonicky pomenúva motív galejí emotikonom zámky, motív vraždy emotikonom pištole alebo hudobné pasáže spomínaným emotikonom

6 „soubor signálů řízených vnitřními kombinatorickými zákony.“ (Eco, 2009, s. 51)

nôt. Svoj preklad označil názvom a úspešné pochopenie percipientom demonštruje anglické „...well played...“ V súvislosti so stanovenými podmienkami kreativity hodnotíme tento krátky intersemiotický preklad veľmi pozitívne, pretože v rámci charakteru danej interpersonálnej komunikácie bol vyprodukovaný znak rovnako nečakaný ako primeraný k obmedzeniam zadania.

## 8.2 Média pre vyhľadávanie informácií

Do tejto kategórie digitálnych médií patria najmä webové stránky. Populárnym druhom webových stránok, ktoré sa hodia k ucelenému prekladu samostatných znakov sú takzvané microsities. Microsites bývajú jednými z najjednoduchších stránok na internete, čo sa týka obsahu aj formy. Ich ucelená kompozícia je vhodná na komunikáciu výrazne koherentného obsahu, často marketingového konceptu, myšlienky, výzvy. Propagujú sa prostredníctvom nich rôzne podujatia, produkty, umelci, hudobné albumy, filmy alebo televízne seriály. Práve posledná z vymenovaných možností je ilustrovaná na Obrázku2, ktorá tlmočí do digitálnej podoby charakteristiky televízneho seriálu *House of Cards* (2013) na stránke [www.fu2016.com](http://www.fu2016.com).<sup>7</sup>



**Obrázok2** Intersemiotický preklad seriálu *House of Cards* do internetovej stránky

Zdroj: <https://www.fu2016.com>

7 *FU2016*. [online]. [2016-01-11]. Dostupné na: <<https://www.fu2016.com>>.

Rovnako ako ďalšie microsites sa aj táto snaží preniesť do svojho mikropriestoru hlavný význam znaku, na ktorý odkazuje a zároveň ho prekladá. Keďže nie je možné predlohu v tejto podobe zobrazit' vo všetkých jeho kvalitách (čo je pri intersemiotickom preklade bežné), microsites často volia dominantný sémantický príznak, ktorý sa pomocou vlastného kódu pokúšajú tlmočiť. Pôvodný seriál je kriticky niekoľkokrát ocenený a divácky je jedným z najúspešnejších dramatických seriálov vôbec. Jeho dej mapuje zákulisie vysokej politiky okolo amerického prezidenta, ktoré je morálnymi normami zásadne odlišné od spoločensky akceptovateľných pravidiel. Iniciály hlavného hrdinu, Franka Underwooda má stránka vo svojom názve. V anglickom jazyku majú písmená FU silné negatívne konotácie. Vizuálne sa tieto konotácie vulgárnej frázy podčiarkujú na všetkých častiach stránky. Motív posunutej morálky v boji o moc, ktorý je v seriály dominantný sa prezentuje na stránke v mystifikačnom vizuálnom podaní, ktoré by percipienta bez povedomia o seriálovom kontexte mohlo presvedčiť, že ide o reálneho kandidáta prezidentských volieb v USA v roku 2016. Frankovým mottom je v preklade arogantné: „Nemám trpezlivosť na zbytočné veci.“ Základná myšlienka sa viaže na predstavenia charakteru vlastnej postavy. Percipient vie veľmi ľahko identifikovať stereotypnú časť Frankovej persóny. Web ponúka možnosť interaktívneho zapojenia sa do fiktívnej volebnej kampane s mediálnym balíčkom, ktorý obsahuje predvolebný plagát, nálepku na nárazník automobilu či na oblečenie s logom vymysleného kandidáta. Súvis s predlohou sa používateľovi stránky vyjaví až v jej päte s odkazmi na upútavky k seriálu. Intersemiotický preklad do digitálneho média, ktorý sa nemohol a nepokúšal o absolútnu podobnosť s originálom určite splnil požiadavky primeranosti k obmedzeniam zadania. Po naplnení nečakanej základnej myšlienky sa nám vzhľadom na designové naplnenie šablóny stránok predvolebných kampaní, samotný obsah stránky nezdal nezvyčajne originálny. Pokus o výraznejšiu invenciu kódu by sa v tomto prípade mohol minúť so silným komerčným rozmerom prekladu znaku *House of Cards*, ktorý možné umelecké ambície prenecháva svojej predlohe.

### 8.3 Médiá so spoluúčasťou

Vlastnosťou médií so spoluúčasťou, akými sú napríklad sociálne siete, je často aj možnosť interperonálnej komunikácie. Keďže príklad kreatívneho prístupu intersemiotického prekladu v tomto druhu komunikácie sme s už predstavili, zameriame sa teraz na komunikáciu jedinca so zvyšnými



používateľmi média, ktorí sú pre neho akýmsi publikom jeho vlastných mediálnych textov v digitálnom svete. Na mnohých sociálnych médiách je najdôležitejšia súčasť komunikácie s ďalšími používateľmi úvodná či profilová fotka, priradená k profilu používateľa. Práve úvodná fotografia sa na rozdiel od ostatného obsahu profilu nachádza spolu s menom používateľa vo väčšine vizuálnych hypertextových odkazov. Buď sa nachádzajú v rámci tohto sociálneho média a jeho diskusií či iných doplnkov alebo iných stránok s implementovanými kódmi odkazujúcimi na sociálnu sieť v podobe zásuvných modulov zvaných plugin. Preto si väčšina používateľov tento obrázok dôkladne vyberá a on následne slúži ako istý znak ich profilu a prenesene aj ich osobnosti.

V zásade sa jedná o vlastnú ikonickú projekciu samého seba, pretože význam profilového obrázka môže modifikovať aj vnímanie ich osoby ako znaku. Keďže ide o vizuálne kontinuum je v ňom možné vyjadriť nekonečné množstvo superznakov vytvorených dvojakým artikulačným mechanizmom (Eco, 2009, s. 287). Význam týchto superznakov je modifikovaný kontextom profilu používateľa a vzniká tak nový znak sebareprezentácie. Príklad prekladu celého vizuálneho diela do dominantnej časti digitálneho profilu, akým je sebareprezentačný kontextový znak vidíme na Obrázku 3. Umeleckou predlohou je Michelangelovo *Stvorenie Adama*. Maľba v Sixtínskej kaplnke aj tento jej redukovaný preklad v podobe ironického využitia kontrastu vysokého a nízkeho majú okrem čiastočnej citácie prekladu spoločný aj motív „kontaktný.“



**Obrázok 3** Intersemiotický preklad Stvorenia Adama do rámcovej časti profilu na sociálnej sieti

Zdroj: <https://goo.gl/S8WZhm>

Expedient sa jednoznačne kontrastom ilustrovaného „vizuálneho trópu“ snaží percipienta pobaviť, čo nám znak jeho osobnosti modifikuje kľúčovým spôsobom.

Za predpokladu, že veľká časť publika autora pozná, a vie o jeho ironickej povahe či sklonoch, nemusel tento pokus o kreatívny intersemiotický preklad vôbec pôsobiť tak nečakane, ako by mohol podobný zvrät pôsobiť v literatúre. V štruktúre znaku digitálneho profilu je osobnosť autora omnoho dominantnejšia časť ako to býva v estetickom znaku neautobiografickej literatúry, a to práve pre narcistickú a sebaaprezenačnú povahu výsledného digitálneho znaku. Podmienku primeranosti k zadaniu autor splnil, keďže predmetom profilového obrázka je skutočne jeho tvár. Kreatívne ambície tak podľa nás naplnil autor len čiastočne.

#### 8.4 Interaktívne médiá určené na hranie

Digitálne médiá s najdominantnejšou vlastnosťou interaktivity, ktoré bežne prekladajú texty z tradičných médií, sú videohry a počítačové hry. Najčastejšími predlohami pre intersemiotický predklad do digitálnych hier sú literárne alebo filmové texty. Na skúmanie hier<sup>8</sup> sa preto často používa nie len ludologický prístup, ktorý skúma hry vo všeobecnosti, ale aj prístup naratologický podobne ako vo výskume filmu. V hrách sa môžu uplatňovať tendencie k maximálnej naratívnosti<sup>9</sup> alebo k čistému hernému zážitku bez deja.<sup>10</sup> Tieto tendencie reprezentujú dynamický vzťah medzi Mukařovského estetickou funkciou, ktorú okrem vizuálnej zložky či hudby, zabezpečuje aj dej hry a medzi symbolickou funkciou, ktorá je obsiahnutá v procese hrania sa a predstierania. Prítomné sú v istom pomere pravdaže aj funkcie praktické (napr. zabaviť deti) a teoretické (proces učenia sa). Otázka či konkrétne dielo – digitálny

8 Zájum o štúdium digitálnych hier rastie, hoci ide o výskum novú a samostatnú vednú disciplínu sformovaná nie je. Najviac prác na túto tému nájdeme v zahraničí. Odporúčame práce autorov E. Aarseth, G. Tavinor a N. Kelman uvedených v kompletnej bibliografii.

9 V hre *Dragon's Lair* (1983) je každý dejový posun podmienený interakciou hráča, ale hracia zložka a herné možnosti sú tak potlačené, že v skutočnosti ide o „pozeraie filmu na videoprehrávači“, ktorý musíte pravidelne spúšťať, aby film pokračoval.

10 *Tetris* (1984) absentuje akúkoľvek naratívnu štruktúru. Účelom hry je skladanie kociek podľa istých pravidiel tak, aby nezaplnili hraciu plochu.

mediálny text, je umením, pre nás v predchádzajúcich príkladoch nebola až taká podstatná. Tu sa spomenutá polemika čiastočne vynára pre takmer výhradný intersemiotický preklad diel z oblasti umeleckej, pre ambíciu digitálnych hier zaradiť sa do oblasti umení a pre ich obrovský potenciál hyperkódu. Ide o rovnaký rozdiel ako pri nárokoch na ľudovú pieseň a na epos alebo pri požiadavke na dobrú poviedku a na dobrý román, ktorého monumentálna forma má mať monumentálny obsah. Môžeme sa preto vzhľadom na preklad pýtať, či sú preložené texty aj plnohodnotnými estetickými prekladmi a ide zároveň o prípad skutočne umeleckého intersemiotického prekladu. V takom preklade musia byť kritéria na kreativitu naplnené vo väčšej miere. Napriek tomu, že sa jednoznačne neprikláňame k stanoviskám, že digitálne hry ako médium sú médium výhradne umeleckým (podobne ako divadlo), miera kreativity pri tvorbe niektorých hier je tak vysoká, že minimálne tieto samostatné znaky rozhodne považujeme za estetické objekty s absolútne dominujúcou estetickou funkciou.<sup>11</sup>

#### 8.4.1 Danteho peklo

O kreatívny intersemiotický preklad sa pokúsila aj spomínaná hra, *Dante's Inferno* (2010). Jedná sa o žáner Hack and slash role-playing game, čo je druh akčnej hry na hrdinov s herným typom: zaseknúť a odrezať. Hra prekladá prvú časť Danteho Božskej komédie, ktorá nesie 34 (33 a 1) zo 100 spevov o ceste ľudskej duše za spásou. Transformuje ju do podoby presekávania sa pekelnými démonmi v rámci daného žánru až k očakávanému „hlavnému bossovi“, arcinepriateľovi – Luciferovi. Ak sa rozprávame o akomkoľvek preklade veľkého básnika z Florencie, každý „prekladateľ“ naozaj musí myslieť na verš, ktorým Dante popisuje vlastnú estetickú normu pre vzťah medzi formou a obsahom: „nech jav i slovo sú si primerané.“ (spev XXXII; verš 12). Primeranosť a istá vyváženosť je jednou zo základných charakteristík Danteovského diela. Prekladateľ v snahe o adekvátnu transformáciu významu nemusí ísť po línii podobnosti jednotlivých častí diela či podobnosti kódov, musí však primerane zachytiť dominantné motívy. Najmä, ak deklaruje svojou formou a obsahom viac než len základnú inšpiráciu predlohou. Násobne to platí pri preklade Božskej komédie založenej na princípe primeranosti. Analyzovaná digitálna hra sa neprezentuje ako letmá inšpirácia. Nové

11 Za jednu z takýchto hier sa považuje *Journey* (2012), ktorá neuveriteľným spôsobom pracuje so vzťahom hudby a herných pravidiel a je v mnohých smeroch inovatívnym odklonom od „tradičných hier.“

dielo, aby naplnilo požiadavku realistikosti v objeme látky, veľmi verne preberá množstvo detailov predlohy, čo sa týka topografie pekla čiže kompozičných častí založených na vyčlenení deviatich pekelných kruhov. V hre sa vyskytuje množstvo vedľajších postáv, ktoré Dante stretáva aj vo veršovanom Pekle. Hra odkazuje na svoju predlohu častými citáciami veršov vo videosekvenciách i svojim názvom. To všetko má ďaleko od inšpirácie základným motívom, aký sme ilustrovali pri podobnosti Shakespeara s detskou rozprávkou.

Dej hry, ktorý sa prerušovane odohráva vo videosekvenciách, má viac ako hodinu. Je to skoro rovnaký čas ako má na naplnenie naratívnej funkcie priemerný film. Hra strieda herné pasáže s ukázkami, čo dej prirodzene predlžuje akciou. Medzi dejom Komédie, ako sa nazývala pred prívlastkom od Boccacia, a videohrou sú zásadné rozdiely. Dej literárneho diela začína v roku 1300, teda ešte počas básnikovho života. Tvorcovia hry udajú začiatok deja do roku 1191 do Jeruzalemu, aby Danteho mohli zobrazit' ako rytiera v Tretej križiackej výprave. Jeho láska, Beatrice, zomiera a Dante sa vyberá do Pekla, zachrániť ju. Ide o prvý výraznejší odklon, ktorý slúži na naplnenie akčného charakteru žánru – Dante je v hre bojovník. Zároveň sa v hre ako križiak počas výpravy dopustí hriechu zrady voči Beatrice smilstvom. Koniec sa líši od predlohy súbojom s Luciferom, s ktorým pravdaže v knihe nebojuje fyzicky, ale iba obrazne prechodom pekelnými kruhmi. Opäť je potrebné naplniť akčnú šablónu žánru, čo je primerané k požiadavkám zadania. Úplný záver hry prezentuje úvodnú časť Očistca, keď Dante vychádza z Pekla a zbavuje sa hriechu. Rozchod s predlohou je teda v nenaplnení celej kompozície Pekla, Očistca i Raja, ale zároveň aj v presahu za hranice Danteho Pekla. Vo vystúpení z pekelných kruhov nevidíme zásadný kompozičný nedostatok, lebo dej začína pred pekelným priestorom a končí prirodzene za ním. Tvorcovia sa v základnej kostre deja primerane popasovali s rozdielnou funkciou nového textu, kde musia naplniť interaktívne a akčné požiadavky žánru.

Pokus o kreativitu preskúmame aj v hlbších úrovniach Pekla. V Božskej komédii sú dominantné motívy a charakteristiky, ktoré by mala hra naplniť ak jej to materiál dovolí, aby bol jej preklad adekvátny. Jedná sa o: motív putovania; motív sprievodcu; motív božskej trojice; motív hriechu a princíp contrapasso a motív vykúpenia, konkrétna topografia sveta; motív platonickej lásky; zreťazená kompozičná forma v trojakosti.

Motív putovania hra naplňa samotnou voľbou žánru, ktorý hráča hrajúceho sa na hrdinu stavia do centra lineárneho sujetu. Sujet je podobný putovaniu v eposoch a rozprávkach, kde dochádza k postupnému prekonávaniu prekážok v ceste za cieľom.

Motív sprievodcu je aj v hre naplnený postavou Vergília, ktorého Aeneas taktiež zostúpil do podsvetia. V tomto prípade si myslíme, že Vergílius (na Obrázku4) zďaleka neplní úlohu, ktorú by mohol počas celej hry, pretože sa až na výnimky prejavuje iba vo videosekvenciách, teda rámcových častiach textu, hoci by mohol byť Dantemu neustálym spoločníkom. Hráč, ktorý prechádza hernými úrovňami pomalšie, má skôr pocit osamotej púte. Vergílius sa zároveň o úroveň sprievodcu delí s Beatrice, ktorá sa Dantemu neustále zjavuje zajatá Luciferom, takže je ho aj vo videosekvenciách ešte menej. Nejednotnosť postavy sprievodcu motív nenaplnia primerane.



**Obrázok4** Dante s Vergíliom v intersemiotickom preklade Božskej komédie do videohry

Zdroj: <https://i.ytimg.com/vi/TnWPTmhVGTE/maxresdefault.jpg>

Numerický motív troch je v diele veľmi podcenený po obsahovej aj formálnej stránke, čo naznačuje už samotný výber jednej časti Božskej komédie. Neposkytne sa priestor katarzii tretej časti. O komédiu ide preto, že sa má po útrapách končiť šťastne. V hre je pred Dantom ešte príliš dlhá cesta do pocitu úplnosti, ktorá ostane nevy povedaná. Išlo tu samozrejme o autorskú voľbu už v prvých štádiách produkcie.

Nekompletnosť, nezacelenie trojice, to je prehrešok voči Danteovskej estetike, ktorý sa dal napraviť vyplnením tohto motívu v menších kompozičných variáciách, no nestalo sa. Jednou z volieb mohla byť napríklad trojaká forma vizuálu. Tvorcovia však úroveň preexponovali a vizuálny hyperkód obsahuje priveľa subkódov. Sú nimi grafická podoba interaktívnej hracej časti; videosekvencie v hracej časti so znemožnenou interakciou; videosekvencie v štýle filmovej estetiky s precíznou realistickou animáciou; videosekvencie spomienok pozostávajúce z animácie s estetikou kresleného filmu a animácie s estetikou knižnej ilustrácie. Okrem tohto všetkého má hra samozrejme aj grafiku menu. Táto trojakosť sa dala dosiahnuť aj inými spôsobmi, no nepocítujeme ju.

Motív hriechu je v hre veľmi výrazný, nie však v pôvodnom duchu. Hlavná postava má na duši veľký hriech a v Pekle ho má rozpoznať. Popri tom však pácha množstvo ďalších hriechov najmä zo zlosti. Originálnemu Dantemu príde veľmi ľúto, že sa na chvíľu započúval do falošných rečí hriešnikov. Oproti tomu moderný Dante seká démonov i hriešnikov drastickým grafickým spôsobom na márne kúsky. V štýle akčných hier je to bežné, no myšlienka kajúcnosti tesne na konci si odporuje s hriechmi spáchanými v Pekle. Ide o nelogickú záležitosť vyplývajúcu z požiadaviek žánru, do ktorého je vložený dej s morálnym rozmerom. Pripomína nám to hry, v ktorých sa hráme na kladných hrdinov, no môžeme beztrešne zastreliť počítačom generovaných „civilistov“. V príbehu tak veľmi založenom na morálke je to možné vďaka križiackej identite postavy, ktorá sa v tomto prípade javí ako motív čiastočne zachraňujúci vnútornú logiku diela, keďže stredovekí rytieri s krížom na štíte mohli v mene Božom zabíjať beztrešne. Ďalšou alternatívou by bol kompromis nie len na strane narácie, ale aj v hernej časti. Do štruktúry púte nezapadajú iba akčné Hack and slash RPG hry. Autori mohli namiesto motívu zabíjania zvoliť prekonávanie prekážok v podobe logických problémov či hádaniek s odhaľovaním osudov hriešnikov. Hry založené na „logickom kóde“ sú takisto veľmi populárne. Nehľadám inováciu v hernej časti, ale úplnému sa prispôbovaniu žánru boli determinované aj mnohé ďalšie autorské rozhodnutia.

V súvislosti s hriechom je veľmi podstatný princíp contrapasso, ktorý trestá hriech podľa kontrastu a analógie. Je ním postihnutý napríklad veštec kráčajúci s hlavou otočenou naopak. V literárnom diele sú smilníci unášaní „vírom vášní“, ktorý sa ukáže i v hre. Nevedno prečo sa však v deji objavujú prostitútky bojujúce s Dantom a nie nesúce ťarchu svojich múk, ako by mali. Rovnako nezmyselne Dante bojuje

s monštrami – ešte nepokrstenými deťmi, ktoré pravdaže v literárnej predlohe nie sú schopné žiadnej akcie. K princípu contrapasso, ktorý je vymeraním adekvátneho trestu patrí aj to, že hriešnici sú v kruhu, ktorý im prideliť Mínos. Danteho však nepokrstené deti a prostitútky ako formy menších prekážok napádajú aj v kruhoch, kde nemajú čo hľadať. Z hľadiska intersemiotického prekladu v tomto „prehrešku“ voči princípu contrapasso vidíme zásadný nedostatok kreativity, lebo jeho náprava, by bola veľmi jednoduchá. Stačilo by ponúknuť alternatívnych nepriateľov spadajúcich do príslušného kruhu pekla. V originálnom texte by sa určite dalo nájsť dostatok inšpirácie.

Požiadavka na konkrétnu topografiu sveta bola čiastočne naplnená. Zobrazené bolo aj prevrátenie pekelného lievika voči Očistcu v podobe hory. Bol vykreslený každý pekelný kruh, no zložlalom nebol venovaný veľký priestor. Prvé úrovne hry, teda prvé kruhy, boli zobrazené ako úžasné, monumentálne, nekonečné plochy a postupom hry sa Dante nachádza v malých miestnostiach, ktoré predstavu nekonečného zástupu duší sotva môžu ilustrovať. V oblasti topografie a architektúry Pekla šlo však rovnako ako pri vykreslení podoby postáv o tvorivejšie časti prekladu.

Motív platonickej lásky sa do prekladu nepodarilo formálne preniesť. Ideálna nedosiahnuteľná láska nie je nedosiahnuteľnou ako v literárnej predlohe, kde za seba Beatrice posielala Vergília. Dante mu sa pravidelne zjavuje sama, čo súvisí aj s redundanciou postáv v motíve sprievodcu.

„Jaroslav Vrchlický, veľký český básnik a prvý prekladateľ celej Božskej komédie do češtiny, napísal: „Dante bez tercín nie je Dante!““ (Turčány)<sup>12</sup> Dante pre božskú komédiu použil vlastnú inováciu, verš v tercínach, ktoré (rýmom ABA-BCB-CDC...) obsahové významy reťazia formou. „Nekonečné“ tercíny chápeme aj ako obraz večnosti. Nečakali sme, že by autori vynali inovatívny hrací kód založený na podobnom princípe, a preto sa nám zdajú vhodné aspoň občasné citácie Danteho veršov, ktoré odkazujú k literárnemu originálu.

Hlbšia analýza intersemiotického prekladu Danteho do digitálnej hry už v predkladanej práci nebude nevyhnutná, pretože sme našli vážnejšie neadekvátne preklady v zásadných charakteristikách. Môžeme zhodnotiť,

12 BÁBIKOVÁ, M.: *Posledný zážrak svetovej poézie*. [online]. [2007-06-06]. Dostupné na: < <http://www.litcentrum.sk/rozhovory/o-preklade-danteho-bozskej-komedie-hovori-jeho-prebasnovatel-viliam-turcany> >.



že dielo digitálne je zaujímavým pokusom o preloženie literárneho diela a mnohé čiastkové prenosy významov sa podarilo realizovať veľmi zaujímavým spôsobom. K vytvoreniu vlastného inovatívneho kódu, ktorý by sa prejavil v hracej časti nedochádza. Hra sa striktne drží žánrových charakteristík, ktorým prispôsobuje naratívnu časť diela a nie naopak. Mýtické a démonické postavy, ktorých vykreslenie mohlo byť v Danteho dobe veľmi nezvyčajné, sú v žánri RPG hier rovnako ako drastické a krvavé obrazy bežné. Kontakt percipienta s pekelnou krvavosťou a utrpením hrajúceho daný žánr hier, by pre neho nemusel byť naozaj neobyčajným zážitkom. Percipient, ktorý neprišiel do kontaktu s Danteho dielom, ani s podobnými hrami by však žasol nad počiatočným vizuálnym obrazom Pekla. Podmienku primeranosti k zadaniu si hra čiastočne splnila v hernej časti, menej v naratívnej. „Kreatívnemu“ pokusu Danteho diela sa podarilo zostúpiť do Pekla a Očistca, no ambíciu Raja v podobe vyšších estetických hodnôt nedosiahol.

#### 8.4.2 Vojna o prsteň

Neúspech hry *Dante's Inferno* dávame do kontrastu s intersemiotickým prekladom veľkolepej Tolkienovej ságy *Pán prsteňov* do digitálnej hry: *The Lord of the Rings: The Battle for Middle-earth* (2004). To čo sa v prvej analyzovanej hre nepodarilo úplne zosúladiť je v tejto hre výborným príkladom kreatívneho rozhodovania. Vyvážené nájsť obsahu zodpovedajúcu formu, kde sa to vyžaduje, i formu inovovať, ak je to nevyhnutné, je podstatou kreatívneho prístupu riešenia problémov prekladu. V prípade intersemiotického prekladu do digitálnej hry je tým problémom vyváženie estetickéj funkcie s funkciami ďalšími, ktoré súvisia s hrateľnosťou média. Pán prsteňov v sebe ukrýva veľký motív šachového zápasu medzi dobrom a zlom, ktorý sa ukrýva v množstve jeho obrazov. Najvýraznejší z týchto náznakov sa dostal až do názvu druhej časti trilógie: *Dve veže*. Napriek tomu, že púť bola veľkou časťou príbehu, autori nezvolili klasickú RPG formu, no štatút hrdinov zakomponovali do jazyka stratégie. Pochopenie, že púť „pešiakov“ zosobnených v hobitoch je len časťou celej vojny o prsteň, je základom pre ďalšie správne rozhodnutia. „Promovanie pešiaka“, čiže premena na kráľovnú, je esom v rukáve, výhrou najmenších, hodenie prsteňa do Puklín osudu. Adekvátny intersemiotický preklad je tak možný, pretože všetky ďalšie rozhodnutia podliehajú transformácii zásadných charakteristík prekladaného diela. Hra je stratégiou v reálnom čase, ktorá ponúka rovnako ako v šachu, hrať za „dobrých aj zlých“. Tento postup nie je v žánre stratégie nezvyčajný.



Narácia hry je rozdelená na dve časti. Dej sa môže rozvíjať a zakončiť sa víťazstvom dobra, ktorého sujet poznáme z kníh alebo môže zvíťaziť Temný pán a tomuto koncu je „vymyslený“ kompletný alternatívny sujet. Dej je samozrejme v redukovanej podobe oproti predlohe. Kľúčové bitky sa odohrajú na rovnakých miestach, keďže zmenou deja sa krajina Stredozeme nemení a vždy je potrebné dobiť strategické body na jej mape ako napríklad Tolkienov mýtický Isengard na Obrázku5.



**Obrázok4** Isengard v intersemiotickom preklade Pána prsteňov do počítačovej hry

Zdroj: <http://pnmedia.gamespy.com/planetcnc.gamespy.com/features/reviews/bfme/isengard.jpg>

Iné je ale zloženie hrdinov i vyváženie síl po každom ďalšom víťazstve, v ktorom zlo stále silnie. Táto štruktúra je naplnená obrazmi, dialógmi i parafrázami literárnej, ale aj oscarovej filmovej predlohy. Postavy tak majú notoricky známe tváre filmových hercov. Na tomto mieste už nie je potrebný podrobnejší rozbor. Strategická hra o Pánovi prsteňov je veľmi primeraným riešením z hľadiska zadania vďaka zvolenému žánru i originálnym príspevkom do Tolkienovho sveta vďaka originálnemu rozšíreniu jeho príbehu o alternatívny koniec.

## Záver

V teoretickej časti predkladaného výskumu sme si vytvorili základ pre analýzy definovaním kritérií, podľa ktorých sme chceli hodnotiť kreativitu v digitálnych mediálnych textoch. Išlo o podmienky neobyčajnosti a primeranosti pri riešení úloh. Určili sme semiotický prístup k mediálnym textom ako východiskový. Stanovili sme zásadné vlastnosti digitálnych médií, ktoré sa odrážajú v podobe ich textov. Boli nimi digitálny charakter, interaktivita a podoba hyperkódu. Na vzťahy medzi tradičnými a digitálnymi médiami sme sa rozhodli pozerat' cez problematiku prenášania znakov zo systémov tradičných do systémov nových cez východiská teórie prekladu. Všeobecná teória prekladu by v hyperkódovom chaose nových médií mohla postihnúť vzťahy medzi rôznymi druhmi semiotických systémov. Najväčšie problémy sme však mali práve s kategóriou intersemiotického prekladu. V prvom rade mu vo všeobecne uznávanom Jakobsonovom delení chýbal zásadný protiklad. V druhom nám hraničné tendencie k originalite a k podobnosti sťažovali definovanie samotného prekladu v digitálnych médiách. Prvý problém sme vyriešili navrhnutím kategórie intrasemiotického prekladu, ktorý poskytne priestor na skúmanie prípadov prekladu medzi subkódmi jedného semiotického systému. V predkladanom výskume sme sa už ďalej primárne venovali intersemiotickému prekladu v našom chápaní tohto pojmu. V druhom prípade sme sa pokúsili nájsť problematické hraničné situácie, ktoré je nevyhnutné posudzovať individuálne a vzdalovaním sa od nich sme sa pokúšali nájsť všeobecné charakteristiky v intersemiotickom preklade do digitálnych médií. Kreativitu sme teda mohli hľadať v dvoch jej typoch a to pri dodržiavaní daného kódu alebo pri invenčnej tvorbe vlastného kódu.

Pri skúmaní rôznych druhov digitálnych médií sme narazili na kreatívnejšie i menej kreatívnejšie prístupy v rámci celkového prekladu i jeho jednotlivých častí. Nemôžeme však povedať, že niektoré z médií by malo „patent“ na kreativitu. Je to najmä kvôli praktickému charakteru zvolených digitálnych mediálnych textov, ktoré nenechali estetickú funkciu v úplnej dominancii. K prevahe estetickej funkcie sa najviac blížili médiá určené na hranie, no požiadavka na hrateľnosť vedela priestorom pre kreativitu vyrovnat' situáciu sťažením riešenej úlohy prekladateľa. Dovoľme si vyvodit' predbežné závery, ktoré by bolo potrebné ešte potvrdit' na širšom spektre digitálnych mediálnych textov:

Charakter prekladu najviac závisí od pomeru funkcií v znaku, do ktorého sa prekladá. Teda od funkcie prekladu. Ak prevažujú funkcie bezprostredné, čiže praktická a teoretická, za kreatívny sa považuje postup s pomerne malým množstvom vynaloženého úsilia. Vysvetľujeme si to tým, že nedochádza k toľkým transformáciám znakov ako pri funkciách znakových, kde je komplikovanejší proces prekladu. Kreativita sa tu považuje za smerovanie k estetickému, čo sa javí ako príznakové. Hovoríme najmä o prípade interpersonálnej komunikácie. Platí to aj pri médiách pre vyhľadávanie informácií, no „rétorický“ charakter internetových stránok je často tlačený aspoň k formálnej, ak už nie obsahovej estetike.

Ak prevažujú funkcie znakové, čiže symbolická a estetická, za kreatívny sa považuje až intersemiotický preklad s väčším množstvom vynaloženého úsilia v procese kreatívnej tvorby. Vysvetľujeme si to pravdaže väčším množstvom kódovacích procesov, v ktorých sa kreativita takpovediac „stratí“. Môžeme to badať pri symbolickej funkcii sociálnych médií. Každý jeden profil je znakom samotného používateľa, do ktorého projektuje svoje predstavy o sebe, a to, ako chce, aby ho „čítali“ iní. Na skutočne kreatívne, nie len formálne, vystúpenie „z radu“ je potrebné neobyčajné úsilie, lebo o to formálne sa už pokúšajú mnohí používatelia.

Pri prevahe estetického znaku, do ktorého sa prekladá, sú nároky na kreativitu veľmi vysoké pre veľkú náročnosť problému, ktorý sa má vyriešiť. Jeho nezvyčajné a primerané riešenie si tak žiada precízne vyváženie estetického funkcie s ostatými tak, aby bola stále dominantná. V digitálnych hrách sa príbeh a jeho spracovanie vyvažuje s hrateľnosťou. Ak má hra pri intersemiotickom preklade naratívneho diela umelecké ambície, estetická funkcia by mala byť dominantná. Hrateľnosť by sa mala mierne podriaďovať príbehu a inovovať „hrací kód“, ktorý by sa mal stať jazykom hier rovnako, ako sa stal strih jazykom filmu.

### **Použitá literatúra a zdroje:**

- AARSETH, E.: *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, John Hopkins University Press, 1997.
- ARISTOTELES: *Poetika*. Martin, Thetis, 2009.
- BÁBIKOVÁ, M.: *Posledný zázrak svetovej poézie*. [online]. [2007-06-06]. Dostupné na: <<http://www.litcentrum.sk/rozhovory/o-preklade-danteho-bozskej-komedie-hovori-jeho-prebasnovatel-viliam-turcany>>.
- ECO, U.: *Teorie sémiotiky*. Praha, Argo, 2009.

- GUILFORD, J. P.: Creativity. In *American Psychologist*, 1950, Vol. 5, No. 9, s. 444-454. ISSN 0003-066X
- HEGEL, G. W. F.: *Estetika 2. zväzok*. Bratislava, Epoque, 1970.
- FU2016. [online]. [2016-01-11]. Dostupné na: <<https://www.fu2016.com>>.
- JAKOBSON, R.: *Lingvistická poetika: výber z diela*. Bratislava, Tartan, 1991.
- KELMAN, N.: *Video Game Art*. New York, Assouline Publishing, 2005.
- LOTMAN, J. M.: *Semiotika filmu a problémy filmovej estetiky*. Bratislava, Slovenský filmový ústav, 2008.
- McELVEEN, T.: *Hamlet and The Lion King: Shakespearean Influences on Modern Entertainment*. [online]. [1998-04-17]. Dostupné na: <<http://www.lionking.org/text/Hamlet-TM.html>>.
- McQUAIL, D.: *Úvod do teórie masové komunikace*. Praha, Portál, 2009.
- MITOSEKOVÁ, Z.: *Teória literatúry, Historický prehľad*. Brno, Host, 2010.
- MRAVCOVÁ, M.: *Literatura ve filmu*. Praha. Melantrich, 1990.
- MUKAŘOVSKÝ, J.: *Studie z estetiky*. Praha, Odeon, 1966.
- POPOVIČ, A.: *Poetika umeleckého prekladu*. Bratislava, Tatran, 1971.
- POPOVIČ, A.: *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava, Tatran, 1975.
- Parnas*. [online]. [2013-12-20]. Dostupné na: <https://www.rtvsk.sk/radio/archiv/1346/104819>
- Parnas*. [online]. [2014-11-29]. Dostupné na: <<https://devin.rtvsk.sk/clanky/literatura/36557/dante-alighieri-bozska-komedia>>
- SABOL, J. S.: *Medzi literatúrou, filmom a divadlom : genologické poznámky k interakcii literárnych, filmových a divadelných postupov v umeleckom diele*. Košice, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2014.
- STERNBERG, R. J., LUBART, T. I.: *The concept of creativity: Prospects and Paradigms*. In STENBERG, R. J. (ed.): *Handbook of Creativity*, London: Cambridge University Press, 1999, s 3-16.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Peter Getlík  
Filozofická fakulta  
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Moyzesova 9  
040 01 Košice  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
getlikp@gmail.com

## KRITICKÁ SITUÁCIA SLOVENSKEJ FILMOVEJ KRITIKY: FILMOVÉ RECENZIE V TRADIČNÝCH I SÚČASNÝCH MÉDIÁCH

### THE CRITICAL SITUATION OF SLOVAK FILM CRITIC: MOVIE REVIEWS IN THE TRADITIONAL AND CONTEMPORARY MEDIA

*Tomáš Hučko*

**Abstrakt:**

Hoci je filmová kritika u autorov – umelcov väčšinou nepopulárna až neoblíbená (a to i bez ohľadu na svoju kvalitu), je nepochybne prospešná, má zmysel. Obzvlášť samozrejme tá kvalitná, konštruktívna, podnetná. Nielenže pomáha v orientácii divákov pri rozhodovaní, na čo ísť do kina a čomu sa radšej vyhnúť (alebo čo sledovať na televíznej obrazovke či na internete), ale predovšetkým je nezastupiteľným zrkadlom – spätnou väzbou tvorivého procesu a produkčného a distribučného úsilia. Je odborným hlasom v širšom kultúrno-spoločenskom diskurze vo významnom segmente národnej kultúry. Prečo jej kvalita a význam v slovenskom prostredí v súčasnosti upadá? Aké príležitosti ale i limity vyplývajú z filmovej kritiky realizovanej v prostredí internetu?

**Kľúčové slová:**

Filmová kritika. Spätná väzba. Kultúrno-spoločenský diskurz. Tradičné médiá. Súčasné médiá.

**Abstract:**

Although the film criticism is mostly not popular among authors even they do not like it (regardless of its quality), is undoubtedly beneficial, it makes sense. Especially, of course, when its quality is constructive and inspiring. It not only helps to orient the audience to decide what deserves to watch in the cinema and what to prefer or avoid (or what to watch on TV or in the internet), but above all it is an irreplaceable mirror – Feedback creative process of the productions and distributions efforts. Voice of critics is an expert voice in the broader cultural and social discourse for a significant segment of the national culture. The question is – why its quality and importance is in decline in the Slovak environment nowadays? What opportunities but also limits resulting from film critics realized online?

**Key words:**

Film criticism. Feedback. Cultural and social discourse. Traditional media. Contemporary media.

## Úvod

Kritická reflexia filmovej produkcie prináša často pútavé, niekedy podnetné, inokedy aj kontroverzné a dokonca občas i provokujúce texty. Isteže, filmové kritiky nemusia byť vždy prínosné či hodnotné, niekedy môžu byť aj povrchné, vágne, nekompetentné, poplatné rôznym záujmom a podobne. Samozrejme, záleží tiež na viacerých faktoroch písania o filme: špecificky sa píše napríklad s ohľadom na konkrétnu cieľovú skupinu čitateľov, zohľadňuje sa konkrétny cieľ (účel) filmovej reflexie. V neposlednom rade je zakaždým významný aj edičný kontext textu – v akom periodiku je kritika uverejnená. Filmová kritika má teda mnoho podôb, ale niet pochýb o tom, že predmetom analýzy a kritických úvah môžu byť v každom prípade nielen filmové diela, ale aj to, ako sa o filmoch píše. Žiadne výsady či nebudaj imunitu nepožijávajú ani filmoví kritici a publicisti, predmetom kritiky môže (a mala by) byť aj filmová kritika.

Podnetnú metakritiku aktuálnej slovenskej filmovej reflexie nedávno publikoval renomovaný slovenský filmový teoretik – a kritik, profesor Václav Macek.

„Kritika nemá veľmi dobré renomé, diváci si z nej obvykle nič nerobia a filmy, ktoré kritika odsúdi ako zlé, dosahujú najvyššiu návštevnosť. Ani tvorcovia nie sú z nej obvykle nadšení, skôr sa jej posmievajú a radi opakujú tézu, že ten, kto nevie nakrúcať, začne o filmoch písať. Akoby kritika bola medzi dvoma balvanmi, nemôže ulahodiť súčasne jednému aj druhému. Ak sa primkne viac k autorovi, vyvoláva posmech diváka, ak sa obracia viac k divákovi, môže sa jej posmievat' autor.“<sup>1</sup>

To sú slová z úvodu Macekovej state *(Ne)kriticky o kritike a poznámky k teórii*, ktorá je súčasťou zborníka *Nový slovenský film, produkčné, estetické, distribučné a kritické východiská* (2015). Prináša dosť vyčerpávajúci prierez súčasnej slovenskej situácie na poli filmovej reflexie, mnohostranný pohľad na to, ako sa na Slovensku v poslednom období o filmoch píše. Macek mapuje situáciu pomerne vecne a prakticky, vymenúva nielen názvy ale aj náklady periodík, v ktorých sa filmová reflexia dostane k slovu, a potom prezentuje a analyzuje takmer

1 Macek Václav: *(Ne)kriticky o kritike a poznámky k teórii*, in: *Nový slovenský film, produkčné, estetické, distribučné a kritické východiská*, Bratislava: Vysoká škola múzických umení v Bratislave, Filmová a televízna fakulta, 2015, s. 122

reprezentatívnu viacgeneračnú vzorku slovenských filmových kritikov – počnúc doyenom slovenských filmových publicistov Pavlom Brankom (ročník 1921), končiac k najmladšími autormi, narodenými po roku 1990. S pomocou citátov z autorských textov k niektorým novým slovenským filmom (hraným i dokumentárnym) Macek analyzuje, hodnotí a oceňuje prínos, kvalitu, štýl jednotlivých autorov, alebo nachádza rôzne chyby, neduhy a podobne. Štúdia je poctivou, mnohostrannou rekognoskáciou aktuálneho terénu slovenskej filmovej kritiky, z ktorého v konečnom dôsledku vychádza vôbec nie pesimistická bilancia toho, ako sa dnes u nás o slovenských filmoch píše, v akom rozsahu, kvantite, s akým angažmá, s akou erudíciou a kompetenciou.

## 1 Kríza filmovej kritiky?

O niečo chmurnejšie tóny o súčasnom postavení filmovej reflexie prinášajú úvahy z jubilejného, stého vydania českého magazínu Cinepur, ktoré bolo celé tematicky zamerané na problematiku filmovej kritiky.

Jindřiška Bláhová už v názve svojho článku *Přežila se filmová kritika?* evokuje hĺbku krízového stavu a v texte jeho prejavy pomenúva: „Filmová kritika je prežitok, stratila význam a úlohu, je nepotrebná, je v kríze – znie z mnohých strán. Nahradili ju blogy, online komentáre, instantné lajky, palce hore či dolu, ironické šlahnutia, piárové prefabrikáty či v najlepšom prípade publicistika. Kritik stratil minimálne časť svojej autority (...) a často aj priestor, kam by mohol písať.“<sup>2</sup>

Nepotrebujeme priveľa úsilia, aby sme prišli na to, že spochybnený až otrasený zmysel filmovej kritiky, ktorý zdá sa, opanoval časť filmovej „scény“ je dôsledkom zásadných zmien, ktoré v kultúrnom a spoločenskom teréne našej civilizácie práve prebiehajú. Digitalizácia a internet – to sú dva hlavné kľúčové faktory, ktoré v hodnotách a zabehaných vzťahoch mediálneho priestoru a v celej širšie chápanej audiovizuálnej kultúre (a vlastne v kultúre spoločnosti ako takej) všetko poprehadzovali, obrátili z nôh na hlavu. Dôsledky „internetizácie“ započítavajú do svojich úvah od istého všetci, ktorí uvažujú o otázkach stavu a vývoja médií, printových či elektronických. Diapazón vyrovnávania sa so situáciou je pritom široký: od stoického prijímania reality cez rôzne katastrofické

---

2 Bláhová Jindřiška: Editorial č. 100/Přežila se filmová kritika? Cinepur, časopis pro moderní cinefily, [online]. [2016-04-05]. Dostupné na: <http://cinepur.cz/article.php?article=3352>

scenára o zmutovaní médií či zániku kultúry, alebo aspoň obľúbeného nadužívania módného slova „kríza“.

Bláhová píše o dôsledkoch digitalizácie a význame internetu v špecifickej oblasti filmovej kritiky výstižne takto: „S pribúdajúcim počtom filmov a s ubúdajúcim časom čitateľov a ich „skrátenej dobe pozornosti a sťaženému sústredeniu“ – aspoň takto svojho čitateľa vnímajú tí, ktorí rozhodujú o dramaturgii a stratégii mainstreamových médií – je nutné maximálne sprehladniť servis. Médiám tak dominuje ‘servisná filmová kritika’ (alebo ak chceme, servisná filmová publicistika/recenzenstvo), ktorá (...) servíruje nízkonutričný fast food. Popis deja, zhodnotenie réžie-kamery-hereckých výkonov a posudok často na škále páči sa – nepáči sa (ísť do kina – neísť do kina) je prevažujúcou štruktúrou recenzií/kritík v mainstreamových médiách. Častokrát sa do recenzií organicky zamiešajú oficiálne informácie poskytované distribútormi, ktoré sú legitimizované a vydávané za názor/hodnotenie autora. Rovnako sú za názor často zamieňané o pozornosť usilujúce ironické a zábavné šľahnutia, neprehliadnutelné zjednodušujúce súdy, trefné zhadzovanie – ktoré sú verbálnym/písaným ekvivalentom palcov.“<sup>3</sup>

Václav Macek sa vo svojej stati okrem iného pokúša pomenovať najdôležitejšie príčiny súčasného stavu: „Čo sa zjavne mení, je postavenie kritiky. Síce nezanikla, ale určite stratila na význame, ktorý ju kedysi sprevádzal. Príčiny budú rozmanité – devalvácia slova v spoločnosti zaplavenej informáciami, nedostatok výrazných osobností, ktorých hodnotenie by bolo konzistentné a dlhodobé, spochybňovanie existencie všeobecne akceptovaných hodnôt po rokoch postmoderného relativizovania. Nielenže kritika stratila na význame pre publikum, ktoré sa podľa nej orientuje v podstatne menšej miere ako kedysi, ale aj medzi intelektuálmi, ktorí kedysi boli jej producentmi, ale aj konzumentmi.“<sup>4</sup>

Isteže, spoločenský rozvoj zhruba posledného štvrtstoročia, vyživovaný okrem iného aj masívnym rozvojom komunikačných technológií, má nepochybne významný podiel aj na podobe filmovej kritiky. Ale nie všetky naše dnešné starosti a boľáčky s reflexiou kinematografie sú naozaj nové či novodobé: „...na rovnakú prax ‘vágnej rétoriky, platenej publicity... a na nutnosť satiry a neurvalosti k filmu, čitateľom a kolegom ‘si sťažoval už Graham Green v roku 1936.“<sup>5</sup>

3 Bláhová Jindřiška, c.d.

4 Macek Václav, c.d. s. 123

5 Bláhová Jindřiška, c.d.



Zdá sa teda (už len na základe myšlienok dvoch autorov, hodnotiacich súčasný stav), že zdroje „problémov“ sú známe a pomenované: predovšetkým digitalizácia a internet, fenomény primárne technologické, ktorých vplyv na spoločnosť a jej kultúru je enormný. Technologický pokrok popritom napreduje ruka v ruke aj s prebiehajúcou masívnou komercializáciou kultúry a médií. Jej tempo a rozmach diktuje – zdá sa že všeobecne akceptovaná, či aspoň trpená – koncepcia neustáleho rastu vo všetkých oblastiach života našej civilizácie, kultúru nevynímajúc. Ale to všetko jednak nie sú dôvody na katastrofické scenáre, na kultúrny defetizmus.

Panika zo spomínaných javov a ich dôsledkov je iracionálna a zbytočná. Možno ich všetky predsa pomenovať, skúmať, pochopiť a vyhodnotiť. Možno sa tiež pokúsiť sa odolávať im, prípadne ich modifikovať (pravda, možné je to asi len do určitej miery), ako aj prispôbiť sa im – zmenenú kultúrnu situáciu možno do určitej miery či vo vybranom rozsahu akceptovať, využiť v prospech a rozvoj. Pretože to, že mnohé veci vo fungovaní médií a v kultúre nie sú také, na aké sme boli dosiaľ zvyknutí, ešte neznamená, že sú apríori negatívne.

Konkrétny príklad o ambivalentnosti súčasnej situácie nachádzame poľahky aj v oblasti filmovej reflexie: demokratický prístup k publikovaniu v nových médiách vyplavilo síce na brehy množstvo diletantizmu, dojmológie či demagógie, alebo „len“ mizerného štýlu..., ale zároveň je internet aj platformou, ktorá prináša na poli filmovej reflexie výnimočné nové možnosti a zaslúžil sa napríklad o nikdy nepoznanú pestrosť, kvantitu, ale v konečnom dôsledku aj kvalitu vybraných výstupov filmovej kritiky. Na webe vznikajú tiež nové formy filmovej reflexie – napríklad videokomentár k filmu, videoeseje a podobné originálne audiovizuálne žánre, niekedy aj s naozaj kvalitným obsahom a v prítlačivej forme. Nič z toho tu pred „internetizáciou“ médií nebolo a nemohlo byť. Za trochu námahy vo vyhľadávaní a v selektovaní v mori balastu to nepochybne stojí.

Takže hovoriť jednoznačne o kríze a kritickom stave v súvislosti s filmovou kritikou nie je celkom náležité. Situácia je zložitá, častokrát neprehľadná, zatažená mnohými negatívnymi prejavmi (nielen na webe, aj v tradičných médiách), ale zároveň je aj plná nových príležitostí a možností.

Prebiehajúce kultúrne zmeny však neradno ani paušálne odsúdiť ako jediný zdroj všetkých súčasných problémov kinematografickej reflexie. Pretože v prípade slovenskej filmovej kritiky „číha nepriateľ“ aj z inej strany. Na peripetiách slovenskej filmovej reflexie sa nepodpisujú iba vedľajšie účinky „internetizácie“, ale aj čosi iné.

## 2 Príznačný príbeh slovenskej filmovej reflexie

V spomínanej stati Václav Macek okrem iného píše: „Myslím si, že tak ako kritika podporovala a pomáhala obrodnej vlne dokumentarizmu po roku 1998, tak sme teraz svedkami podpory úspešnej transformácie hranej tvorby, ktorá čoraz častejšie prináša dôkazy o tom, že aj slovenskí filmári môžu patriť k európskej špičke.“<sup>6</sup>

Nuž to, čo autor vidí ako prospešnú „podporu a pomoc“ kritiky „obrodnej vlne dokumentarizmu“ či súčasnej „transformácii hranej tvorby“, môžeme síce na jednej strane privítať ako nedocenenú morálnu podporu tvorivého úsilia, ale zároveň práve z tohoto postoja môže prameniť aj špecifický problém domácej filmovej reflexie. Dosiaľ ho na Slovensku nikto nepomenoval...

O čo ide? Je zmyslom a poslaním filmovej kritiky aj to, aby objavovala, pomenovala a oceňovala v konkrétnych dielach hodnoty, prínos, originalitu, inováciu a tým de facto podporila aj tvorcov, producentov a ďalšie subjekty v ich snažení o etablovaní sa v zložitom kultúrnom teréne? Nepochybne áno. Lenže ocenenie hodnôt a prínosu, ktoré plynulo prechádza v pomoc a podporu subjektov je riskantná misia. Môže sa vymknúť z rúk a niekedy dospieť až ku kontraproduktívnym účinkom, kedy v mene podpory a pomoci stráca už kritika svoje elementárne poslanie: priveľmi prižmuruje oči, nevidí v dielach zásadné tvorivé rozpory a nedostatky, neúmerne vyzdvihuje význam vybraných dobrých vlastností diela. Cieľom takejto reflexie prestáva byť nestranné zhodnotenie, ale zámerná a starostlivá pomoc a podpora krehkej domácej tvorbe a produkcii. To však naozaj nie je zmyslom filmovej kritiky.

Zažili sme v nedávnej histórii príznačný príbeh, ktorý je úzko spätý s tristným vývojom slovenskej kinematografie po roku 1989. V dôsledku viacerých nerozvážnych krokov v procese transformácie

---

6 Macek Václav, c.d. s. 144

zo štátnomonopolnej filmovej výroby a tvorby prišiel slovenský film začiatkom deväťdesiatych rokov o výrobnomateriálnu základňu, o organizačno-realizačné štruktúry, o tvorivé zázemie. Zanikla Koliba a slovenský film sa krátko na to ocitol až na hranici existencie, takmer sa nenakrúcalo, hrozil doslova zánik národnej kinematografie. V roku 2006 sa na Slovensku nakrúti jediný hraný film *Noc kúzelníkov* režiséra Dušana Trančíka. Vpodstate je to televízny film.

A práve vtedy preberá čosi ako kinematografickú štafetu mladý slovenský dokumentárny film. V časoch politicko-spoločenského zápasu s autoritárskym mečiarizmom totiž v závetrí Filmovej a televíznej fakulty bratislavskej VŠMU vyrastá silná generácia poslucháčov – dokumentaristov, dnes už známa ako Generácia 90, ktorá vstupuje na scénu so svojimi ambicióznymi dielami na prelome dvoch storočí.

### 3 Generácia 90, jej prínos a glorifikácia

Súhrnný názov pre skupinu mladých dokumentaristov – Generácia 90 – vymyslel a v roku 2004 prvýkrát použil filmový publicista Pavel Branko.<sup>7</sup> V niekoľkých publikovaných textoch (v Kino – Ikone, vo Film.sk) ocenil predovšetkým nový prístup ku skutočnosti u niektorých tvorcov – na rozdiel od tradičných „kánonov“ dokumentarizmu mohol byť v ponímaní mladých tvorcov predmetom tvorivo interpretovanej skutočnosti aj vnútorný svet protagonistov, ich sny a predstavy, alebo aj skutočnosť celkom fiktívna. Okrem tradičnej dokumentaristickej metódy reportáže sa do nového slovenského dokumentu vracia inscenácia a tvorcovia neraz odvážne využívajú aj postupy, ktoré sa dovtedy v dokumentárnom filme považovali za riskantné, ošemetné ba niekedy možno až nepatričné: rekonštrukcia, iniciácia, performance (z rozmanitej a vôbec nie unifikovanej tvorby generácie spomeňme ako výstižný príklad nových tvorivých ambícií pozoruhodný stredometrážny film Petra Kerekesa *Ladomírske morytáty a legendy* z roku 1998). Filmy generácie sú nepochybne inšpiratívne a podnetné a charakterizuje ich aj úspešná produkčná a distribučná aktivita samotných tvorcov (v podmienkach paralyzovanej kinematografie si dokumentaristi tvorbu produkovali sami). Sústredené tvorivé, realizačné a organizačné úsilie prinieslo svoje ovocie – množstvo ocenení na domácich aj medzinárodných

7 Prvýkrát v sumarizujúcom článku vo Film.sk: BRANKO, P.: Slovenský dokumentárny film – Generácia 90. In: Film.sk, 2004, č. 2. [online]. [2016-04-05]. Dostupné na: <[http://old.filmsk.sk/show\\_article.php?id=2013](http://old.filmsk.sk/show_article.php?id=2013)>.

festivaloch. Dokumentaristi generácie okrem toho prinášajú aj tendenciu plnometrážových (celovečerných) formátov svojich dokumentov a presadzujú ich šírenie v štandardnej kinodistribúcii (nielen klubovej, Kerekesov celovečerný dokument *66 sezón* z roku 2004 je prvým z pokusov uvádzať dlhé dokumenty v bežnej sieti kín, ktorý nasledujú ďalšie: v kinách sa ako štandardný program hrajú Vojtekova *Hranica*, Škopove *Iné svety* a *Osadné*, Lehotského *Slepé lásky* a ďalšie).

Možno smelo tvrdiť, že dokumentaristi v tom čase doslova prevzali štafetu národnej kinematografie. Ocenenia úsilia sa im na poli kritiky nedostalo len od spomínaného Pavla Branka, o fenoméne písali pochopiteľne všetci a vo všetkých možných médiách (tradičných, na rozvíjajúcom sa webe, v „mienkotvorných“ periodikách, v bulvári, v odbornej tlači), filmy generácie sa skloňovali v textoch celého spektra, od náročnejších filmových analýz až po jednoduchšie denníkové texty. Ohlasy sa zintenzívnili najmä potom, čo sa dostavili prvé zahraničné úspechy na festivaloch. Spustili nebývalú glorifikáciu titulov a ich tvorcov (napríklad keď *Osadné* vyhráva vo svojej kategórii presížny festival v Karlových Varoch, či keď festival v Cannes uvedie vo svojom programe – v sekcii *Quinzaine des Réalisateur / Directors' Fortnight* film *Slepé lásky*).

Popri všetkom opodstatnenom docenení prínosu nastupujúcej generácie filmárov sa postupne vytrácala triezva, meritórna analýza predmetnej tvorby. V atmosfére všeobecnej eufórie zo záchrany národnej kinematografie a v nadšení z medzinárodného ohlasu (ten sa na Slovensku vždy mimoriadne cení až preceňuje) málokto dôsledne analyzoval predmetnú tvorbu, takmer nikto do hĺbky neskúmal limity a rozpory relativizovaného vzťahu dokumentu ku skutočnosti – a napríklad práve v prípade masívne oslavovaného Lehotského filmu *Slepé lásky* a jeho kontroverzného prístupu k autentickým protagonistom by skutočne bolo o čom uvažovať a polemizovať.

V určitom období prevzala slovenská filmová kritika možno pochopiteľnú, ale kontroverznú úlohu: „pomoc a podporu“ konkrétnym dielam, predstaviteľom, subjektom. Slovenská kinematografia na úhyne (na prelome storočí) doslova prahla po všetkom, čo prinesie nádej životaschopnosti, túžila po úspechu. Okrem toho však svoju úlohu mohli a dodnes môžu zohrávať aj generačné a priateľské väzby tvorcov a kritiky (na Slovensku sa každý s každým pozná, napokon filmári aj kritici – filmoví vedci – sa vychovávajú pod strechou jednej alma – mater...), ako aj iné faktory.

Za istých okolností a v prísne stráženom rozsahu a spôsobe je podpora a pomoc kritiky národnej kinematografii samozrejme možná, ale nemal by to byť ústredný zámer, program. Kritická reflexia by nikdy nemala viesť k tomu, že sa spreneverí svojmu elementárnemu poslaniu, že jednoducho prestane byť autenticky, nestranne kritická, konštruktívne polemická, akokoľvek je samozrejme vždy subjektívna.

#### 4 Aktuálna kondícia slovenskej kritiky

Príbeh domácej filmovej kritiky z prelomu storočí a následných rokov síce nebol dosiaľ kriticky zhodnotený (vlastne ho nespomína ani Macekova metakritika), ale o to viac môže byť zaujímavé skúmať, o čom svedčí súčasná situácia, ako sa slovenská filmová reflexia od spomínaného obdobia vyvíjala. Odpoveď nie je jednoduchá.

Význam Generácie 90 je samozrejme nespochybniteľný, jej tvorba je zásadným prínosom v dejinách slovenského dokumentu, dnes sa na túto tému píšú aj diplomové práce... Ale s problematickým prístupom k dejinám slovenského filmu – k epoche po roku 1989 – sa môžeme stretnúť aj dnes. K marginalizácii a vytesňovaniu iných, rozhodne relevantných tvorivých počinov daného obdobia, sa predovšetkým v rámci nekritickej glorifikácie Generácie 90 dopustil napríklad Martin Palúch, autor publikácie s ambicióznym zámerom, premietnutým už v jej názve: *Autorský dokumentárny film na Slovensku po roku 1989*. Odhodlanie poctivo zmapovať dané obdobie a jeho dokumentárnu tvorbu deklarujú slová úvodu: „Monografia (...) je výsledkom dlhodobého a systematického výskumu autorských stratégií v oblasti pôvodnej dokumentárnej tvorby u nás v rozpätí dvadsiatich piatich rokov (1989 – 2014)<sup>8</sup> Lenže v texte s pomerne impozantným rozsahom – viac než 350 strán – chýba akákoľvek zmienka o mnohých kľúčových dokumentárnych dielach. Nenáležitý selektívny prístup zdvôvodňuje autor tvrdením, že sa zámerne orientoval iba na celovečerné kinodokumenty, vynechávajúc zo zorného uhla svojho záujmu dobovú televíznu tvorbu, ako aj kratšie diela ako celovečerné. Nielenže sám tieto kritéria nedokáže v texte publikácie dodržať (napríklad celá školská tvorba predmetnej generácie je krátkometrážna a vznikala ako televízna produkcia v STV), ale sú to a priori kritériá pomýlené. Skresľujú reálny obraz o pohyboch a hodnotách slovenského dokumentárneho filmu v predmetnom

8 Martin Palúch: *Autorský dokumentárny film na Slovensku po roku 1989*, Bratislava, Občianske združenie Vlňa, 2016, s.9.

období, kedy je skutočnosť, či ide o celovečerné dielo a či bolo uvedené v kinosálach, či „len“ na televíznej obrazovke, absolútne podružná.

Na druhej strane sa však zdá, že na scéne slovenskej filmovej kritiky pôsobí v súčasnosti naozaj zopár zaujímavých autorov, z ktorých niektorí majú nepochybne potenciál vyrásť v autonómne, nezávislé kritické osobnosti, pričom skutočnosť, že sú generačnými druhmi tvorcov, ktorých diela skúmajú, či sú s nimi spojení inými väzbami, nemusí byť a priori prekážkou autentickej kritickej reflexie.

Autor citovanej metakritiky Václav Macek spomína konkrétne mená (Eva Filová, Eva Vženteková, Jana Dudková, Mária Ferenčuhová, Katarína Mišíková, Petra Hanáková, Juraj Mojžiš, Peter Michalovič, Vlastimil Zuska, Martin Kaňuch, Martin Ciel a ďalší) súčasnej aktívnej filmovo-kritickej generácie a sumarizuje: „Zo stručného prehľadu tendencií, autoriek a autorov, ktorých môžeme zahrnúť do rámca filmovej reflexie, vyplýva, že jej stav je až prekvapujúco dobrý. Už fakt, že sa dôsledne venuje slovenskému filmu, čo je jej základná úloha, je chvályhodný. A že niektoré hodnotenia sú plytké, nehrá až takú rolu, podstatné je, že po roku 2000 postupne vyrástlo niekoľko osobností, ktoré majú aj vyhranený vkus, aj štýl, aj postrehy, ktoré podstatne obohacujú vnímanie diel.“<sup>9</sup>

Napokon ani Jindřiška Bláhová svoje úvahy o zmysle a postavení filmovej kritiky v časopise *Cinepur* nekončí celkom pesimisticky: „V každom prípade odpoveď na nastolenú otázku ‘Kto potrebuje filmových kritikov?’ je principiálne prostá, i keď možno neprakticky-nekomerčná: akákoľvek spoločnosť, ktorá nepovažuje myslenie za ekonomicky nerentabilnú stratu času.“<sup>10</sup>

Doprajme si teda nielen dobré, podnetné filmy, ale aj konštruktívne, autentické kritiky na ne (na prvý pohľad akoby sa to vzájomne vylučovalo – ale nie je to tak). A ešte čosi je dôležité. Výstižne to priblíži krátky dialóg moderátora (Jan Kraus) s Milanom Lasicom, ktorý odznel pri odovzdávaní národnej ceny slovenského filmu *Slnko v sieti* na jar roku 2016. Na otázku, či má slovenský film budúcnosť, odpovedal Milan Lasica slovami: „Budúcnosť určite má, ide o to, aby mal aj divákov“. Ten bonmot je naozaj výstižný, lebo slovenskému filmu stále bolestne chýba domáci divák. Napriek domácim a medzinárodným úspechom, napriek úporným snahám filmovej kritiky a publicistiky, napriek

9 Macek Václav, c.d., s. 144

10 Bláhová Jindřiška, c.d.

„pomoci a podpore“ – slovenských divákov slovenský film ešte stále nie veľmi zaujíma (niektoré najnovšie žánrové tituly sú svetlou výnimkou – a niekedy aj napriek negatívnej kritike!). Aby sa zmenil vzťah Slovákov k svojej kinematografii – lebo niekedy (nie vždy) je nespravodlivý – k tomu naozaj môže dopomôcť aj slovenská filmová kritika. Avšak nie vďaka „pomoci a podpore“. Ale tak, že si národnú tvorbu bude všímať, bude sa jej venovať a bude to robiť autenticky, naozaj kriticky. Lebo príbehy, glorifikácie, mýty a podobné metódy obalamutia načas možno časť populácie, ale dlhodobo je humbuk s vyrobenou slávou neudržateľný, diváci mu neuveria. Pozitívny vzťah k národnej kinematografii dokáže v konečnom dôsledku posilniť len kritika autentická, akokoľvek by sa na prvý pohľad javila ako „prísna“.

### **Kontaktné údaje:**

Mgr. Tomáš Hučko, ArtD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
Slovenská republika  
tom.hucko@gmail.com

## **OBRAZ SÚČASNÝCH HRDINOV ZÁBAVNÝCH FORMÁTOV V KOMERČNÝCH TELEVÍZIÁCH**

### **PICTURE OF THE CURRENT HEROES OF THE ENTERTAINMENT FORMATS IN COMMERCIAL TELEVISIONS**

*Jana Pazderová*

#### **Abstrakt:**

Autorka pripravila komparáciu programovej štruktúry komerčných televízií Markíza a JOJ. Poskytuje prehľad percentuálneho rozdelenia mediálneho priestoru pre formáty rôznych typov formátov vysielaných v daných televíziách. Sústreďuje sa na porovnanie rovnakosti a rôznorodosti vysielaných zábavných obsahov. Komparuje hrdinov a príbehy, ktoré sa v súčasnej zábavnej tvorbe vybraných televízií vyskytujú. Príspevok sa zameriava na reality TV, *scripted reality* (z angl. *scripted reality* – realita podľa scenára) i na seriálovú tvorbu. Zábava sa prenáša v súčasnosti do väčšiny formátov, čo je spôsobené zvýšenou reakciou, respektíve sledovanosťou divákov, ktorých priťahujú posledné roky najmä šokujúce a zábavné témy, prípadne účinkujúci. V boji o diváka sa tieto atribúty pri tvorbe komerčných formátov aplikujú i násilnou formou a častokrát sa konkurenčné televízie vo výbere zábavných formátov sezóny i zrkadlia.

#### **Kľúčové slová:**

Komerčná televízia. Programová štruktúra. Zábavné formáty. Hrdinovia.

#### **Abstract:**

The author prepared a comparison of the program structure of commercial televisions Markiza and JOJ. It provides an overview of the percentage distribution of media space for various types of formats in the broadcasting of the televisions. She focuses on the comparison of the uniformity and diversity of the entertaining content. She compares types of heroes and stories that you can currently see in entertaining formats. This paper focuses on reality TV, scripted reality, as well as drama production. Entertainment is currently transmitted into most formats because of better reactions of the audience, or more precisely due to higher shares. Entertainment has become more attractive for the audience, especially shocking and entertaining topics or performers. Due to the media fight over the viewer are these attributes sometimes being forced into commercial formats, while competitive televisions often tend to choose identical formats and topics during the same season.

#### **Key words:**

Commercial television. Program structure. Entertaining formats. Heroes.



## 1 Televízia v súčasnosti

Všeobecným faktom je, že televízia ponúka divákovi informačnú, vzdelávaciu a zábavnú funkciu. Informácie sa v súčasnosti dostávajú na vedľajšie miesta, podstatou je to, akým spôsobom sú prezentované. Vzdelanie je vec osobná, nestáva sa už verejným cieľom. Rozhodne v komerčných televíziách je zábavná funkcia prítomná i v nezábavných formátoch. Kulturologička Marta Žilková detekuje prechod z aktívnej zábavy do pasívneho charakteru.

*„Dnešný model voľného času vyzerá tak, že účastník sa nechá zabávať bez vlastného prispenia, ak za samostatnú činnosť sa nepokladá posielanie SMS či telefonáty. Nakoľko pasívne je sledovanie televízie, o to aktívnejšie sú zámary média. Podsúvajú divákovi čoraz viac zábavy na najrozličnejšej úrovni a v podstate mu vsugerujú, resp. nanútiť vlastný vkus a s ním aj názor. Často dochádza nielen k zmene názoru, ale aj k strate kultúrnej identity, ako to zobrazuje nasledujúca schéma: komerčnosť – manipulácia príjemcu – stotožnenie sa príjemcu s názorom média – strata vlastného názoru (až identity).“<sup>1</sup>*

Televízny trh je jednoduchým obchodom, kde komerčné médiá bojujú o kúpnu silu, čo je v tomto prípade divácka základňa, respektíve sledovanosť, ktorá zvyšuje atraktivitu a hodnotu reklamného priestoru prepojeného s vysielanými televíznymi formátmi.

Televíznych divákov v posledných rokoch priťahujú podobné obsahy a témy, pestrosť televíznych žánrov sa z programových štruktúr komerčných televízií vytratila. Tvorcovia mediálnych obsahov sa sústreďia na podobné formáty, keďže v minulých sezónach zaznamenali úspech a tým sa stávajú i neustále žiadanou komoditou.

---

1 ŽILKOVÁ, M.: *Globalizačné trendy v mediálnej kultúre*. 2016. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewj5yvKmhPPLAhUGZCwKhcGlDcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unipo.sk%2Fpublic%2Fmedia%2F11341%2FM.Zilkova%2520Vyvojove%2520trandy%2520medialnej%2520kultury.doc&usg=AFQjCNFdJ8-YH8z0iyJK3c3w2o7PFbU3Rw&sig2=GhoJqDp-Amey2hP5M9i9fA&bvm=bv.118443451,d.bGg&cad=rja>.

## 1.1 Televízne žánre

V oblasti televíznych žánrov sa autori zaoberajú zväčša tromi základnými deleniami:

- spravodajské žánre;
- publicistické žánre;
- a dokumentárne žánre.

Mimo základných samozrejme existujú i zábavné, kultúrne, náboženské či športové. „Spravodajské relácie sa zaoberajú aktuálnymi a súčasnými problémami spoločnosti. [...] Medzi spravodajské žánre patria správa (správa TV; fonofotografická správa; audiovizuálna správa; personifikovaná správa; rozšírená reportážna správa; riport), reportáž, televízne vystúpenie, spravodajské interview. Publicistický žáner je charakteristický tým, že sa snaží sprostredkovať čo najviac informácií o danej problematike (aktuálnej) a prináša množstvo názorov o diskutovanej téme. [...] Publicistické žánre v sebe zahŕňajú štylizovanú reportáž, televíznu konferenciu, publicistický film, filmová reportáž, anketa, beseda, magazín, televízne pásma. Dokumentárne žánre vychádzajú z aktuálneho diania, ale majú dlhodobejší význam. ... Bývajú zamerané na udalosti, ľudí, prírodu, umenie. Patria sem útvary ako dokument, kronika, dokumentárny seriál.“<sup>2</sup>

Vysielanie v televízii istým spôsobom reflektuje kultúrnosť národa. Identický formát je v každej krajine spracovaný inak, podliehajúci iným etickým a právnym zákonom a iným trendom. Národná kultúra má odlišné znaky pre každú krajinu. Mediálna kultúra má podľa Jaroslava Bučeka svoje ideály, ako je hyperkonzumná spoločnosť, zábavnosť, glorifikácia hedonizmu a narcizmu a nekonvenčná recyklovaná nie len mediálna kultúra. A preto sa globalizovaná mediálna kultúra stáva hrozbou kultúrnej rozmanitosti. Podľa Jaroslava Bučeka sú hlavnou silou globálnej masovej komunikácie technologické novinky, peniaze a zisk. Šetrenie televízií ja možné vidieť aj v nákupe licencovaných zábavných formátov zo zahraničia. Formáty sa aplikujú svojím spracovaním na potreby a želania domáceho publika.<sup>3</sup>

2 *Televízne žánre*. 2016. [online]. [2016-04-02]. Dostupné na: <http://www.medialnavychova.sk/televizne-zanre/>.

3 BUČEK, J.: *Rola moderátora v masmediálnom dialógu*. Zlín: Verbum, 2012. s. 16.

Medzi najčastejšie kupované formáty patria *reality show* (z angl., *reality show* – formát, ktorého obsah zobrazuje realitu). Ale Existuje mnoho delení zábavných televíznych programov, i konkretizujúcich jednotlivé druhy *reality show*, vyberáme však delenie od Marty Žilkovej:

1. *Zábavné programy estrádneho charakteru (Pošta pre teba, S.O.S., Uragán, Dereš atď.),*
2. *Súťažné programy (Riskuj!, Inkognito, Zlaté vajce, Peniaze na ruku, Ruku na to atď.),*
3. *Politická show (Na telo, Sito, O päť minút dvanásť atď.),*
4. *Reality show (Srdcové záležitosti, Výmena manželiek, Vyvolení, Big Brother),*
5. *Talkshow (Sedem s. r. o., Soňa Talkshow, Anjeli strážni atď.).*

„V súčasnosti najželanejším žánrom je *reality show* (ide o typický prejav globalizácie). Je postavený na spätosti s aktuálnym časom, čo príjemcovi umožňuje vnímať „realitu“ cez vlastnú životnú skúsenosť, od čoho napokon očakáva zážitok, ktorý mu vraj „nedokáže“ poskytnúť umelecké zobrazenie. Tvorca konkrétneho opusu sa pokúša priblížiť realitu príjemcovi za cenu neustáleho znižovania hodnoty (mravnej, etickej i estetickej) diela.“<sup>4</sup>

V televíznych formátoch je zábava začala zakladať na šoku, vtipu ale i násilii. Etické hranice nemajú jasne vyznačené hranice. Zábavnosť nesie vo svojej podstate i dávku krutého prístupu k ľuďom – aktérom a i rôzne spôsoby ponižovania. Samozrejme len v niektorých typoch *reality show*.

Teológ Tadeusz Zasepa upozorňuje na fakt, že sme voči mediálnemu násilii dokonca imúnni. Mieru posilnenia smerom k agresívnemu správaniu v reálnom živote zvyšujú faktory ako neadekvátne vysielanie pre mladších ako dvanásť rokov, sledovanie televízie viac ako tri hodiny v jeden deň, zobrazované násilie je zľahčované, uznávané, oprávnené ako sebaobrana a iné. Podľa jeho názoru nás média manipulujú prostredníctvom výberu a vynechania informácií, ich poradím, šokujúcim

4 ŽILKOVÁ, M.: *Globalizačné trendy v mediálnej kultúre*. 2016. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewj5yvKmhPPLAhUGZCwKHcGIcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unipo.sk%2Fpublic%2Fmedia%2F11341%2FM.Zilkova%2520Vyvojove%2520trandy%2520medialnej%2520kultury.doc&usg=AFQjCNFj8-YH8z0iyjK3c3w2o7PFbU3Rw&sig2=GhoJqDp-Amey2hP5M9i9fA&bvm=bv.118443451,d.bGg&cad=rjav>

titulkom, prostredníctvom extravagantných fotografií, rýchlymi zábermi, číslami, zaujímavými štatistikami, zdrojom informácií, aj výberom slov a spôsobom reči aktérov.<sup>5</sup>

V období *freakov* (z angl., *freakovia* – provokatéri, blázni, sociálne a intelektuálne slabší jedinci), ako túto etapu vysielania často označujú samotní tvorcovia sa posunul úroveň kvality vysielania veľmi hlboko po doposiaľ nadobudnutý štandard vysielania. Najmä čo sa *castingu* (z angl., *casting* – výber aktérov) účinkujúcich týka. V danom období sa podľa nás zmenilo myslenie a voľba recipientov televízneho vysielania. Masový divák, teda divák z vidieckeho prostredia a bez vysokoškolského vzdelania, podľahol nízkej zábave, ktorá spočívala v úniku z reálneho života. Televízia im ponúkla v danom období postavy a hrdinov, ktorí trpeli psychickým ochorením a stali sa akýmiisi pseudo-hrdinami vtedajšej spoločnosti – boli to hrdinovia ako Martinka z Turca, rodina Bučkovcov či iní. Danej téme sa venujeme i vo svojej dizertačnej práci, ale okrajovo môžeme povedať, že obdobie po roku 2012 bolo jedno z najmenej kvalitných, čo sa obsahu a vysielaných hodnoty obsahov týka.

Podľa Marty Žilkovej žijeme v dobe, ktorá nemá vo svojej postate dušu. Stratila ju pod nátlakom globalizácie a komerčnosti. Jej názor je aj po desiatich rokoch odpublikovania tohto hľadiska stále aktuálny. Televízie premietajú zábavnosť v tom najširšom zmysle slova. Zábava sa už netýka len zábavných relácií, ale zábavný je už celý ponúkaný program televízií. Zábava sa preniesla aj do spravodajstva, i na miestach, kde jej miesto nebolo určené. Zábava je dnes o intrigách a politických kauzách. Čo je zábavné určuje i samotný manažment televízií s rizikom, do akej nízkej kvality vysielania mediálnych obsahov klesne.<sup>6</sup>

Obsah, ktorý poburuje a stáva sa súčasťou *word of mouth* (z angl., *word of mouth* – reklama šírená ústnou formou), je tým, ktorý komerčné televízne médiá vo svojom vysielaní potrebujú. Popularitou obsahu, ktorý sa šíri medzi ľuďmi vzrastá i jeho sledovanosť v televíznom výstupe. Vyššou sledovanosťou sa zvyšuje cena za reklamu. Televízia komerčného charakteru neselektuje kvalitný obsah od nekvalitného, pravdu od klamstva, len populárnu reláciu od nepopulárnej.

5 ZASEPA, T.: *Televízia u nás doma*. Ružomberok: Verbum, 2011. s. 40 – 66.

6 ŽILKOVÁ, M.: Vplyv médií na kultúru (nie len mediálnu). In: *K otázkam kvalitatívnej a kvantitatívnej analýzy textov z médií*. Zborník z medzinárodného vedeckého seminára. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006. s. 31 – 39.

Komerčné televízie začali boj o diváka, pretože ide predovšetkým o zisk televízie z reklamy. Podľa Tibora Mikuša v poslednom období zaútočili televízie na najnižšie pudy divákov. Samotné vysielanie je podľa neho útokom proti kultúre a všetkému, čo je ľudské. Médiá používajú viaceré cesty, ako zvýšiť sledovanosť programov. Ich cieľom je ovládnuť reality. Najväčšiu moc má podľa neho práve televízia. Tvorcovia znižujú hodnotu vysielaných obsahov a často prekračujú hranice morálky i etiky. Audiovizuálne médium podľa neho preniká do najintímnejších miest človeka – do rodiny, manželstva, i do samotnej osobnosti človeka.<sup>7</sup>

Divák by si mal uvedomiť, že vysielané obsahy nie sú realitou, ani pravdou. Sú mediálnym tovarom umiestneným na mediálnom trhu. Kupujú sa časy vysielania, periodicita i dĺžka formátu. Kупuje sa priestor pre reklamu i konkrétne dĺžky a veľkosť zobrazenia produktov v rámci *product placementu* (z angl., *product placement* – umiestnenie reklamného posolstva, tovaru či značky priamo do relácie). Formáty zábavného charakteru je už niekoľko rokov žiadanou komoditou a patrí medzi najviac vysielané i v súčasnosti.

Podľa mediálneho analytika, publicistu a spisovateľa Pavla Dinku komerčné televízie ponúkajú relácie, ktoré zobrazujú sex a lásku ako tovar, s čím je možné obchodovať, ako keď si ideme kúpiť do obchodu nový kabát či topánky. Ako príklad uvádza *reality show* z roku 2012 – *Hotel Paradise*, kde mali bývať súťažiaci na exotickom ostrove, mali byť vybrané špeciality a navzájom sa intímne zblížovať na izbách. Tvorcovia vybrali atraktívne postavy mužov a žien a *show* sa začala vysielat' v duchu luxusu a prestíže byť súčasťou ostrovnej šou, pričom výsledkom bol formát plný sexu, nahoty a nadávok. Hlavnou témou série mala byť dôvera a aj herná vypočítavosť protivníkov, či vznik a zánik lásky v priamom prenose. Láska bola však v tomto prípade obchodnou komoditou, respektíve výmenou za protislužbu ako napríklad zostať v hre.<sup>8</sup>

---

7 MIKUŠ, T.: *Mediálna kultúra a jej vplyv na charakter spoločnosti*. In: Megatrendy a médiá 2013, zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Sex, lži a video: aktuálne otázky mediálnej kultúry. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2013. s. 226 – 227.

8 DINKA, P.: *Mediálne pasce verus mozog v nádrži*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, spol. s.r.o., 2013. s. 18 – 19.

## 2 Sezónnosť zábavy v súčasnej tvorbe komerčných televízií JOJ a Markíza

Túto podkapitolu sme postavili na základe našich zistení, ktoré sme aplikovali do našej dizertačnej práce. Absolvovali sme rozhovory s PR oddeleniami komerčných televízií a s tvorcami relácií typu *reality show*, aby sme sa v tematike lepšie orientovali a svoje teoretické poznatky spojili s názormi praktikov. Zistili sme, že komerčné televízie sa čo sa obsahu licencovaných zábavných formátov týka, vyznačujú sezónnosťou a zrkadlením. Ak sa vysielala napríklad v roku 2012 kulinárska šou *MasterChef*, televízia JOJ nasadila v rovnakom období i v identickom slotе kulinársku reláciu *Recept na bohatstvo*, ktorý má veľmi podobný charakter ako *MasterChef*. Obidva programy však divákov nezaujali. Pokiaľ televízia JOJ vysielala *Česko Slovensko má talent*, televízia Markíza začala produkovať v jej prvú sériu takisto talentovú show *Talentmánia*, ktorá si divákov nezískala. Pričom *Česko Slovensko má talent* má dodnes už niekoľko odvysielaných sérií. Ak sa spieva na jednom kanáli, napríklad v programe *SuperStar*, druhý program vysiela *Hlas*. Komerčné televízie neponúkajú rozličný obsah, ale naopak identický a bojujú o toho istého diváka. Vytvorili sme prehľad etáp vysielania a medzi ne patrí okrem v predošlej stati spomínanej etapy speváckych, kuchárskych relácií či *freakov* aj etapa normalizácie. Poskytujeme výňatok z našej práce:

**„Etapa normalizácie – hľadania kvalitnejších obsahov (2013 – 2015)**  
*Podľa podkladov, ktoré sme nazhromaždili, slovenské komerčné televízie sa vracajú k overeným formátom ako SuperStar, X Factor, Česko Slovensko má talent, pretrváva vysielanie formátu Farma (spôsob výberu účinkujúcich sa takisto mení, šiesta séria napriek zopár komerčným častiam sa snaží o návrat k prírode, čo potvrdili i samotní tvorcovia v rozhovoroch) a sezónne sa vyskytnú nové licencované zábavné formáty ako Moja mama varí lepšie alebo sa opätovne vracia k formátu Farmár hľadá ženu, kde televízia JOJ sľubovala romantické spracovanie, ako sa vyskytuje v adaptáciách českej komerčnej televízie, či vo Švédsku. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že ústrednou témou súčasných častí reality show nie je sex a nahota, či freakovia, ale skôr výhra a talent.*

*Podľa spracovaných údajov najväčší podiel na trhu z licencovaných zábavných formátov vysielaných za posledných desať rokov v televízií JOJ získala talentová show Česko Slovensko má talent s 37,1 percentným share-om a za najhoršie sledovanú show s priemerným podielom na trhu 15,4 percent mala cooking show Recept na bohatstvo. Vyvolení v roku 2005*

získali priemerný 29,7 percentný podiel na trhu, čím porazil v televízii konkurenčný formát Big Brother s 23,5 percent priemerným podielom na trhu. Išlo o prvé reality show vysielané na Slovensku.

názov reality show	priemerný rtg%	priemerný share
X FACTOR	9,1	23,4
Recept na bohatstvo	3,8	15,4
Vyvolení – Dom snov 2013	3,6	17,8
Vyvolení 2005	11	29,7
Farmár hľadá ženu	8,6	29,8
Česko Slovensko má talent	13,8	37,1

**Tabuľka č. 1** Sledovanosť najúspešnejších programov typu reality show od roku 2004 – 2014, zo správy PR oddelenia, televízia JOJ

Medzi najsledovanejšie reality show posledného desaťročia odvysielané v televízii Markíza patrí s najvyšším sharom 72,5 percenta Slovensko hľadá SuperStar III. z roku 2007, druhým najúspešnejším projektom z tohto hľadiska bol formát Česko Slovenská SuperStar I. – III a to s najvyšším sharom 64, 3 percent za vysielanie 20.12. 2009. Let's Dance I. – V. získala roku 2006 tretí najvyšší share zaposledných desať rokov a to 64,2 percenta. O jedno percento najvyšší share dosiahla kontroverzná show Mojsejovci z roku 2005. Piatou najúspešnejšou reality show televízie Markíza bola Nevesta pre milionára vysielaná takisto v roku 2006, kde sme zaznamenali najvyšší share 62,6 percent zo dňa 23.6.2006.

názov reality show a obdobie vysielania	priemerný počet divákov a priemerný share	najsledovanejšia časť	najvyšší share
Big Brother súboj (18. 9. – 18. 12. 2005)	priemerný počet divákov 469-tisíc, priemerný share 23,5 percent	najsledovanejšia časť: 1 680 000 divákov (nedeľa 6. 3. 2005)	najvyšší share 38,4 percent (nedeľa 18. 9. 2005)
Nevesta pre milionára (28. 4. – 16. 7. 2006)	priemerný počet divákov 888-tisíc, priemerný share 50,6 percent	najsledovanejšia časť: 1 045 000 divákov (piatok 30. 6. 2005)	najvyšší share 62,6 percent (piatok 23. 6. 2006)
Elán je Elán (24. 2. – 13. 4. 2008)	priemerný počet divákov 741-tisíc, priemerný share 41,8 percent	najsledovanejšia časť: 833-tisíc divákov (nedeľa 6. 4. 2008)	najvyšší share 47,7 percent (nedeľa 13. 4. 2008)
Let's Dance I. – V. (8. 10. 2006 – 18. 11. 2011)	priemerný počet divákov 913-tisíc, priemerný share 47,9 percent	najsledovanejšia časť: 1 392 000 divákov (nedeľa 10. 12. 2006)	najvyšší share 64,2 percent (nedeľa 19. 11. 2006)

Wipeout – Súboj národov (3. 7. – 28. 8. 2011)	priemerný počet divákov 620-tisíc, priemerný share 32,8 percent	najsledovanejšia časť: 920-tisíc divákov (nedeľa 3. 7. 2011)	najvyšší share 42,8 percent (nedeľa 3. 7. 2011)
Pláž 33 (7. 7. – 18. 8. 2012)	priemerný počet divákov 315-tisíc, priemerný share 18,4 percent	najsledovanejšia časť: 392-tisíc divákov (nedeľa 3. 7. 2011)	najvyšší share 22,0 percent (streda 18. 7. 2012)
MasterChef (27. 8. – 10. 12. 2012)	priemerný počet divákov 314-tisíc, priemerný share 21,3 percent	najsledovanejšia časť: 405-tisíc divákov (pondelok 10. 12. 2012)	najvyšší share 27,3 percent (pondelok 3. 12. 2012)
Slovensko hľadá SuperStar III. (2. 9. 2007 – 16. 12. 2007)	priemerný počet divákov 967-tisíc, priemerný share 51,6 percent	najsledovanejšia časť: 1 221 000 divákov (nedeľa 16. 12. 2007)	najvyšší share 72,5 percent (nedeľa 16. 12. 2007)
Česko Slovenská SuperStar I. – III. (6. 9. 2009 – 2. 6. 2013)	priemerný počet divákov 804-tisíc, priemerný share 40,8 percent	najsledovanejšia časť: 1 354 000 divákov (nedeľa 20. 12. 2009)	najvyšší share 64,3 percent (nedeľa 20. 12. 2009)
Hlas Česko Slovenska I. – II. (12. 2. 2012 – 18. 6. 2014)	priemerný počet divákov 530-tisíc, priemerný share 27,2 percent	najsledovanejšia časť: 923-tisíc divákov (nedeľa 12. 2. 2012)	najvyšší share 38,4 percent (nedeľa 12. 2. 2012)
Farma I. – V. (24. 7. 2011 – 1. 12. 2014)	priemerný počet divákov 594-tisíc, priemerný share 31,1 percent	najsledovanejšia časť: 891-tisíc divákov (nedeľa 11. 9. 2011)	najvyšší share 45,3 percent (piatok 19. 8. 2011)
Mojsejovci (6. 3. – 14. 8. 2005)	priemerný počet divákov 986-tisíc, priemerný share 46,9 percent	najsledovanejšia časť: 1 680 000 divákov (nedeľa 6. 3. 2005)	najvyšší share 65,2 percent (nedeľa 6. 3. 2005)

**Tabuľka č. 2** Sledovanosť najúspešnejších programov typu reality show od roku 2004 – 2014, zo správy PR oddelenia, televízia Markíza<sup>9</sup>

### 3 Prototyp novodobého hrdinu

Hrdinovia sú v každej spoločnosti i v šou podstatní v zmysle takom, že recipienti sa do nich reflektujú a majú ich za vzor. Ich konanie sa stáva im vlastným.

*„Príťažlivé vzorové podnety nachádzajú mladí ľudia z našej cieľovej skupiny aj v prostredí šoubiznisu. Je prirodzené, že tento záujem je veľmi selektívny*

9 Citácie, resp. výňatky z našej pripravovanej dizertačnej práce *Licencované zábavné televízne formáty v programovej ponuke slovenských televízií.*



a širokospektrálny. V zoznamoch nájdeme rôznych zahraničných spevákov, hercov, ale aj ľudí z prostredia domácich médií.<sup>10</sup>

Z výskumu Norberta Vrabca a Dany Petranovej vyplýva, že napríklad jedna osobnosť mediálneho prostredia je vnímaná rôznymi respondentmi aj protichodne, príkladom je rapový spevák Rytmus. Sláva nemusí byť spojená výhradne s pozitívnymi emóciami, častejšie sa vyskytujú tie negatívne.

*„Kult slávy? Omnoho zreteľnejší je naopak pokles uctievania rôznych hviezd a slávnych osobností tohto sveta. Osud filmových hviezd je dnes rovnaký ako osud veľkých politických vodcov a filozofických mysliteľov. Veľkolepé postavy vedy a politiky sa vytrácajú. Rozdrtil ich na padrť proces personalizácie, ktorý môžeme tolerovať tak zjavné prejavy nerovnosti a odlišnosti. [...] Nastáva koniec historických velikánov a hviezd kvôli ktorým sme páchali samovraždy, a zároveň sa objavuje množstvo nie veľmi významných mysliteľov, hviezdíčky pre jednu sezónu.“<sup>11</sup>*

Sezónnymi hrdinami sú najmä hrdinovia reality show – na Slovensku najčastejšie v zastúpení reality show ako je *Farma* či *VyVolení* alebo aj *cooking show* či *talent show*. Týmto licencovaným zábavným televíznym formátom sme sa venovali v predošlej časti textu.

Gilles Lipovetsky tým jasne vyjadril názor, že skutočných hrdinov diváci nespoznávajú. Do televízneho vysielania sa môže dostať naozaj každý iba tak priamo z ulice – prostredníctvom sezónnych formátov, akými sú napríklad aj už analyzované licencované zábavné formáty. Dokonca i *scripted reality* formáty – teda seriály ako *Rodinné prípady* či *Susedské prípady* vysielané v televízii Markíza. A v daných formátoch účinkujú najmä neherci, ľudia z ulice, podobne ako v programe televízie JOJ – *Súdna sieň*, kde režisér Branislav Mišík pracuje výsostne s nehercami, ochotníkmi a ľuďmi, ktorí prídu priamo z ulice. Ide samozrejme o lacný *casting*, ale i viac tvárne a farebné zastúpenie účinkujúcich, pričom u diváka majú vyvolávať autenticitu. V súčasnosti sa pripravujú ďalšie *scripted reality show*, kde sa ocitnú reálni ľudia, herci i neherci a vytvoria príbehy nakrútené podľa scenáristických predloh, i keď sa budú tváriť ako skutočné.

10 VRABEC, N. – PETRANOVÁ, D.: *Nové vzory mládeže v kontexte mediálnej komunikácie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 2013. s. 161.

11 LIPOVETSKY, G.: *Éra prázdnoty. Úvahy o súčasnom individualizmu*. Praha: Prostor, 2008. s. 115. (preklad autorky).

Medzi ďalší typ zábavných programov patrí aj hraná tvorba, ktorú v dnes zastupujú seriály rodinného typu ako *Zoo*, bývalý úspešný seriál *Panelák*, *Divoké kone* vysielané v televízii JOJ a *Búrlivé víno*, *Horná Dolná* v minulých rokoch vysielané seriály *Chlapi neplačú* či menej úspešný seriál *Kukučka*.

Mimo seriálov sa v rámci zábavného televízneho priemyslu vyrábajú aj *sitcomy* ako sú napríklad úspešné formáty *Profesionáli* či *Mafstory* vysielané v televízii JOJ. Hrdinami seriálovej tvorby bývajú spravidla páry, väčšinou dvoch znepriatelených rodín, alebo sa v príbehu vyskytuje milostný trojuholník, v slovenskom prevedení i mnohouholník. Hrdinami *scripted reality* alebo aj tzv. *docu soap* sú akože na prvý pohľad obyčajní ľudia s obyčajnými problémami. Hrdinami *reality show* a zábavných *show* sú odlišné charaktery, ale môžeme takisto hovoriť o kľúči, na ktorom fungujú všetky zábavné formáty. Hlavní účinkujúci sa stávajú vzormi a musia obsiahnuť svojím pestrým zastúpením čo najviac typov samotných divákov. Takými vyhľadávanými typmi na *castingom* sú napríklad: slobodná mamička, uvoľnený nezávislý mladý muž, sexy muž, starý ustavične sa sťažujúci melancholik, krásna, sexy a mladá žena bez zábran, chudobný človek so sociálnym aspektom, atď..

### 3.1 Štruktúra programov slovenských komerčných televízií a popkultúrny hrdina

Z aktérov *reality show* sa stávajú popkultúrni hrdinovia, ktorých vytvorí kreatívny tím na mieru požiadaviek divákov podľa už existujúcich kľúčov ako sú napríklad príbehy neohrozených hrdinov, ktorý vždy urobia, to čo cítia a vyjadria to, čo si skutočne myslia. A samozrejme na projektoch pracuje i team vizážistov vytvorí tieto umelé vzory podľa najnovších trendov a premení reálne osobnosti účinkujúcich na to, čo by si divák prial vidieť. Nie to, čo naozaj je.

*„Popkultúrny hrdina si dáva dost' záležať na svojom image, ktorý je väčšinou výsledkom premysleného konceptu. Práve imidž, vrátane typického loga, tvorí veľmi často rozhodujúci vonkajší atribút popkultúrneho hrdinu a je jeho prvým charakteristickým identifikačným znakom.“<sup>12</sup>*

12 MALÍČEK, J. – ZLATOŠ, P. – MALÍČKOVÁ, M.: *Zborník o populárnej kultúre. Popkultúrny hrdina vo virtuálnej realite*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008, s. 21.

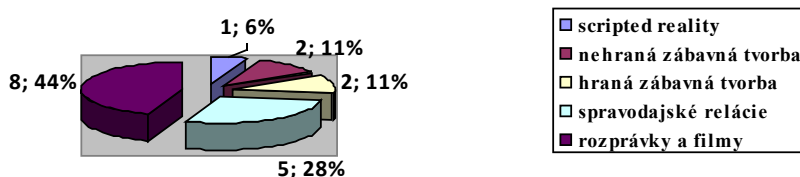
Marta Žilková verí, že nastanú zmeny i v mediálnej zábave. Končí sa éra inakosti, začína éra opakovania a seriálovosti. Umberto Eco vo svojej po celom svete preloženej publikácii *Meze interpretace* (český preklad) takisto na tento fakt upozorňuje.<sup>13</sup> Inakosť z pohľadu nových trendov bude vždy súčasťou vzniku popkultúrnych hrdinov *reality show*, no jej opakovanie sa rovnakých typov je podmienené tým, že už raz fungujúce produkty sa vždy vracajú na trh. Aj na ten mediálny trh.

11 Jednotka	2 Dvojka	Markíza	JOJ
08:00 Noviny	07:00 Svet ráno	08:00 Svet ráno	08:00 Svet ráno
08:30 Svet ráno	07:30 Svet ráno	08:30 Svet ráno	08:30 Svet ráno
09:00 Svet	08:00 Svet	09:00 Svet	09:00 Svet
09:30 Svet	08:30 Svet	09:30 Svet	09:30 Svet
09:55 Svet	08:55 Svet	09:55 Svet	09:55 Svet
10:00 Svet	09:00 Svet	10:00 Svet	10:00 Svet
10:30 Svet	09:30 Svet	10:30 Svet	10:30 Svet
10:55 Svet	09:55 Svet	10:55 Svet	10:55 Svet
11:00 Svet	10:00 Svet	11:00 Svet	11:00 Svet
11:30 Svet	10:30 Svet	11:30 Svet	11:30 Svet
11:55 Svet	10:55 Svet	11:55 Svet	11:55 Svet
12:00 Svet	11:00 Svet	12:00 Svet	12:00 Svet
12:30 Svet	11:30 Svet	12:30 Svet	12:30 Svet
12:55 Svet	11:55 Svet	12:55 Svet	12:55 Svet
13:00 Svet	12:00 Svet	13:00 Svet	13:00 Svet
13:30 Svet	12:30 Svet	13:30 Svet	13:30 Svet
13:55 Svet	12:55 Svet	13:55 Svet	13:55 Svet
14:00 Svet	13:00 Svet	14:00 Svet	14:00 Svet
14:30 Svet	13:30 Svet	14:30 Svet	14:30 Svet
14:55 Svet	13:55 Svet	14:55 Svet	14:55 Svet
15:00 Svet	14:00 Svet	15:00 Svet	15:00 Svet
15:30 Svet	14:30 Svet	15:30 Svet	15:30 Svet
15:55 Svet	14:55 Svet	15:55 Svet	15:55 Svet
16:00 Svet	15:00 Svet	16:00 Svet	16:00 Svet
16:30 Svet	15:30 Svet	16:30 Svet	16:30 Svet
16:55 Svet	15:55 Svet	16:55 Svet	16:55 Svet
17:00 Svet	16:00 Svet	17:00 Svet	17:00 Svet
17:30 Svet	16:30 Svet	17:30 Svet	17:30 Svet
17:55 Svet	16:55 Svet	17:55 Svet	17:55 Svet
18:00 Svet	17:00 Svet	18:00 Svet	18:00 Svet

**Obrázok č. 1** Programová štruktúra televízie Markíza a JOJ, 20.3.2016.  
Zdroj: <http://www.program.sk/tv-program/zajtra/>

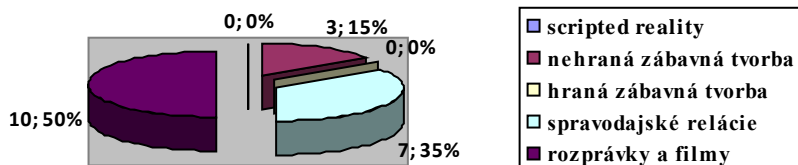
Vytvorili sme graf, ktorý zobrazuje percentuálne rozloženie typov programov v náhodne vybranej programovej štruktúre televízie JOJ a Markíza zo dňa 20.3. 2016. Ide o nedeľné vysielanie.

13 ECO, U.: *Meze interpretace*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. s. 107.



**Graf č.1** Zastúpenie typov formátov v programovej štruktúre televízie Markíza, zo dňa 20.3.2016

Televízia Markíza v skúmaný deň nedeľa – 20.3.2016 vysiela v jej danom programovom čase 5:15 – 00:45 osemnásť programov. Typ zábavného formátu *scripted reality* sa v programovej štruktúre televízie Markíza vo vybraný deň nachádza v zastúpení jedného programu s názvom *Rodinné prípady*. Tento typ programu sme nenašli vo vybraný deň u konkurencie. Medzi nehranú tvorbu sme zaradili formáty ako *reality show*, magazíny a celkovo nehranú tvorbu televízií. Televízia Markíza vo svojom programe v daný deň odvysielala dva formáty: *Tvoja tvár znie povedome* a *Chart show*. Tretím typom je hraná tvorba, do ktorej sme zaradili najmä seriály i komediálne programy ako napríklad *sitcomy* (z angl. *sitcom* – situačná komédia). Televízia Markíza v tento deň dva a to *Kredenc* a *Horná Dolná*. V skúmaný deň vysiela päť formátov spravodajského charakteru a osem filmov a rozprávok.



**Graf č.2** Zastúpenie typov formátov v programovej štruktúre televízie JOJ, zo dňa 20.3.2016

Televízia JOJ v skúmaný deň nedeľa – 20.3.2016 vysiela v jej danom programovom čase 05:45 – 04:30 dvadsať programov. Typ zábavného formátu *scripted reality* sa v programovej štruktúre televízie JOJ nenachádzal. Televízia JOJ vo svojej programovej štruktúre v daný deň odvysielala tri formáty typu nehraná zábavná tvorba: *Moja mama varí lepšie ako tvoja*, *15 minútový kuchár* a *lifestyle* magazín *Nové bývanie*. Tretím typom je hraná tvorba, ktorá sa v daný deň v skúmanej

programovej štruktúre nenachádzala. Televízia JOJ vysielala v danú nedeľu sedem spravodajských relácií a desať filmov a rozprávok.

Z grafov usudzujeme, že čo sa týka typu formátov, najväčšie zastúpenie mal v daný deň film a rozprávka, čo samozrejme súvisí s časom skúmania, t.j. záveru víkendu. Na druhej pozícii v televízii JOJ s 35-timi percentami a v televízii Markíza s 28-timi percentami sa vyskytli spravodajské relácie. Na tretej pozícii práve nehraná tvorba, ktorá má zábavný charakter. S jedenástimi percentami v televízii Markíza a 15-timi v televízii JOJ. A potom s rovnakým počtom zastúpenia v daný deň v televízii Markíza hraná tvorba. V televízii sa hraná tvorba ani *scripted reality* nevyskytovala. Okrem filmov, rozprávok a správ je práve nehraná tvorba základňou programu, vyskytovala sa i v najlepších slotoch vysielania. Iné typy formátov sa v programovej štruktúre skúmaných komerčných televízií v náhodne vybraný deň ani nevyskytovali. Úplne absentovali formáty ako napríklad dokument, či vzdelávacie relácie.

Hrdinami podľa bájí a povestí bývali čestní, silní, nebojácni ľudia. Väčšinou ich spájalo jedno: boj proti systému, boj proti zlu. Boli to hrdinovia ako Superman, náš slovenský Jánošík, či národovci ako Štúrovci a iní. Takisto boli obdivovaní výnimoční ľudia, ktorí svojím talentom prekonal ostatných. Súčasných hrdinov spája tiež jedno a to: výhra. Novodobí hrdinovia sú oslavovaní, sledovaní, ľudia chcú od nich podpisy, fotografie a nemusia mať žiaden talent a ani cnosť. Stačí sa objaviť v televízii a bojovať o výhru, o peniaze, o titul, v niektorých stačí len byť, nič iné a stáva sa hrdinom. Diváci ho obdivujú, sledujú jeho život cez média, najmä bulvár. Predajnosť novin, či sledovanosť relácie nezabezpečí napríklad inteligentný vedec biochémie, ale blondínka s veľkými prsiami, ktorá prežila napríklad *reality show Farma*.. Realita je taká, že divák sleduje dianie, obsah relácií, ktoré ukazujú obyčajných ľudí ako on, ktorí žijú azda i viac obyčajný život ako on sám. Preto sú *reality show* natoľko obľúbené i na Slovensku.

Tieto slová podporujeme prieskumom, kde dokazujeme, že okrem diania vo svete a u nás diváka zaujíma zábava. Vybraný deň, na ktorom sme prieskum urobili je nedeľa, čas voľna.

### 3.2 Komparácia výberu témy a hrdinov vybraných zábavných formátov z analyzovanej programovej štruktúry slovenských komerčných televízií

Sústredíme sa na zábavné a sledované programy televízie Markíza, ktoré zaznamenali vysokú sledovanosť napríklad i v deň 13.3.2016: *V tejto obchodne relevantnej cieľovej skupine dosiahla vysoko nadpriemerný rating 13,0 % a trhovú podiel 37,3 %.*<sup>14</sup>

Úspešné sú všetky v daný deň vysielané programy. Ide o formáty: *Tvoja tvár znie povedome*, *Chart show*, *Kredenc* a *Horná Dolná*.

Televízia JOJ v tento deň vysielala programy: *Moja mama varí lepšie ako tvoja*, *15 minútový kuchár* a *lifestyle magazín Nové bývanie*.

*Moja mama varí lepšie ako tvoja* si udržuje uspokojujúcu sledovanosť okolo 22 – 30 percent *share* v ďalšom roku 2016.



**Obrázok č. 2** Vývoj sledovanosti formátu *Moja mama varí lepšie ako tvoja* v roku 2015.

Zdroj: <http://strategie.hnonline.sk/spravy/media/analyza-moja-mama-vari-lepsie-ako-tvoja-jojke-vychadza>

14 PR oddelenie televízie Markíza.: *Tvoja tvár znie povedome* najsledovanejším programom nedele. 2016. [online]. [2016-04-12]. Dostupné na: [http://www.markiza.sk/tlacove-spravy/1822619\\_tvoja-tvar-znie-povedome-najsledovanejsim-programom-nedele](http://www.markiza.sk/tlacove-spravy/1822619_tvoja-tvar-znie-povedome-najsledovanejsim-programom-nedele)

Spoločnou témou štyroch menovaných formátov sú bežné ľudské životy, v prípade komediálneho seriálu *Horná Dolná* priamo dedinského života. Dva spevácke formáty sa zameriavajú na ikony, *celebrity* (z angl., *celebrity* – oslavované osobnosti) mediálneho priestoru, čo je takisto atraktívnou témou pre divákov. V týchto programoch sa spievajú notoricky známe piesne, spomína sa na minulosť a prezlieka sa do kostýmov, masiek, čo je až pri hranici cirkusantskej zábavy. Vzniká tak nablýskaná zábava plná známych osobností. Akoby protipól k vysielaniu i iných formátov ako napríklad *Zámena manželiek*, či *Svokra*, kde sú hlavnými aktérmi ľudia s problémami, alebo až v extrémne tohto smeru zobrazovania a umelého vytvárania hrdinov v podobe darcov a obdarovaných s charitatívnym nádychom – *V siedmom nebi*. Zamerali sme sa na hrdinov vysielaných formátov. Ide o typy ľudí, ktoré ponúkajú možnosť šokujúcich zvrátov, ide o zobrazenie najjednoduchších ľudí a svetových ikon v relácii *Chart show* a *Tvoja tvár znie povedome*. Ponúkame ukážky novodobých hrdinov podľa programu náhodne vybraného dňa vysielania komerčných televízií Markíza a JOJ.



**Obrázok č. 3** Ukážka hrdinov relácie *Kredenc*.

Zdroj: <http://medialne.etrend.sk/televizia/markiza-presunie-hornu-dolnu-na-pondelok-spusti-aj-kredenc.html>





**Obrázok č. 4** Ukážka hrdinov seriálu *Horná Dolná*

Zdroj: [http://static.cdn.markiza.sk/media/a501/image/file/21/0101/PteU.horna\\_dolna.jpg](http://static.cdn.markiza.sk/media/a501/image/file/21/0101/PteU.horna_dolna.jpg)



**Obrázok č. 5** Ukážka hrdinov *Chart show*

Zdroj: <http://medialne.etrend.sk/televizia/jesen-markizy-novy-charitativny-event-potvrdena-chart-show-s-banasovou.html>





**Obrázok č. 6** Ukážka hrdinov *Moja mama varí lepšie ako tvoja.*

Zdroj: <https://www.modrykonik.sk/blog/1mirka1/message/pozeram-archiv-moja-mama-vari-lepsie-ne-fulpik/26310868/>



**Obrázok č. 7** Ukážka hrdinov relácie *Nové bývanie.*

Zdroj: <http://www.rovexreality.sk/public/aktuality/14-DSCN2364.JPG>



**Obrázok č. 8** Ukážka hrdinov show *Tvoja tvár znie povedome*.

Zdroj: [http://mediaboom.sk/nezaradene/markiza-v-nedelu-na-svojom-  
vrchole-pomohli-jej-volby-valcovala-tvoja-tvar-znie-povedome/](http://mediaboom.sk/nezaradene/markiza-v-nedelu-na-svojom-vrchole-pomohli-jej-volby-valcovala-tvoja-tvar-znie-povedome/)

Témou zaoberajúcou sa hrdinami sa zaoberali už mnohí. Medzi výskumy Norberta Vrabca a Dany Petranovej patria aj štruktúrované rozhovory s mládežou na tému *reality show*. Cieľom bolo identifikovať nejaké vzorové podnety pre vlastný život, prípadne či sa dokážu identifikovať s niektorými účinkujúcimi. Zistenia zhrnuli do nasledovných bodov:

- „Tento typ programov vnímajú väčšinou negatívnou optikou, pričom správne chápajú intenciu mediálnych tvorcov, ktorých prioritným zámerom je zobrazovanie príbehov, najrôznejších banalít a podrobností zo života iných ľudí.
- Programy typu *reality show* pôsobia ako iniciačné mechanizmy a stimulátori najrôznejších exhibicionistických prejavov jednotlivcov, ktorí nachádzajú uplatnenie v médiách nie vďaka svojmu nadaniu, ale skôr pre nedostatok sebakritickosti. Zhrnutím je zistenie, že médiá ako nosiče sprostredkovaných vzorov neposkytujú publiku vhodné motivačné podnety. Čo vedie k vzniku tohto vnímania? Prioritné zameranie komerčných médií na permanentné stimulovanie publika emocionálnymi podnetmi. Vnímanie reality zobrazovanej v médiách ako obrazu, ktorý je v rozpore s autentickou skúsenosťou percipienta.“<sup>15</sup>

15 VRABEC, Norbert – Dana Petranová. 2013. Nové vzory mládeže v kontexte mediálnej komunikácie. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 2013. s. 157 – s. 159.

Zo zistených faktov predošlého výskumu je evidentné, že vystupovanie účinkujúcich v *reality show* je mládežou vnímané ako exhibicionizmus, zviditeľnenie sa a nejde o prezentovanie kvality, či talentu prostredníctvom zábavných licencovaných formátov. Z hľadiska účinkov rozveselenia, uvoľnenie sa z bežnej rutiny, či stresu v živote je účinok *reality show* evidentný. Absentuje edukatívny účinok. „Ukázalo sa, že definovať zábavu je zložitú. Na zábavu je možné nazerať z hľadiska špecifických účinkov, napríklad rozveselenie alebo emocionálneho vzrušenia v podobe prežívania smútku, šťastia, úľavy, vzrušenia, strachu a podobne; ďalším účinkom zábavy môže byť rozptýlenie úzkosti a tak ďalej.“<sup>16</sup> Každopádne vysielané relácie majú najmä zábavný charakter, alebo aspoň spôsob spracovania a vo väčšine prípadov sa ich hlavnými hrdinami stávajú čo najviac obyčajní ľudia so starosťami, prípadne úplný extrém – hlavnými hrdinami sú veľmi známe *celebrity*.

## Záverčné zhrnutia

Novodobý hrdina nemusí disponovať intelektom alebo talentom, prípadne čestným správaním, ako sme boli v minulosti zvyknutí. Dnes sa hrdinom, vzorom stane každý, kto je v televízii a o koho príbeh diváci prejavia záujem. Pokiaľ zvýši jeho tvár predávanosť novín, či sledovanosť televíznych formátov, stane sa často obsadzovaným a jeho popularita rastie. Stáva sa vzorom, ústredným motívom verejných debát, stáva sa i v mnohých prípadoch hrdinom cieľovej skupiny.

## Použitá literatúra a zdroje:

BUČEK, J.: *Rola moderátora v masmediálnom dialógu*. Zlín: Verbum, 2012. 152 s. ISBN 978-80-87500-21-7.

DINKA, P.: *Mediálne pasce verus mozog v nádrži*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, spol. s.r.o., 2013. 179 s. ISBN 978-80-8061-694-6.

ECO, U.: *Meze interpretace*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. 330s. ISBN 80-246-0740-9.

LIPOVETSKY, G.: *Éra prázdnoty. Úvahy o súčasnom individualismu*. Praha: Prostor, 2008. 360 s. ISBN 978-80-7260-190-5.

---

16 McQUAIL, Denis. 2009. *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha: Vydavateľstvo Portál, 2009. s. 516. (preklad autorky).

MALÍČEK, J. – ZLATOŠ, P. – MALÍČKOVÁ, M.: *Zborník o populárnej kultúre. Popkultúrny hrdina vo virtuálnej realite*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008, 88 s. ISBN 978-80-8094-357-8.

McQUAIL, Denis. 2009. *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha: Vydavateľstvo Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-574-5.

MIKUŠ, T.: *Mediálna kultúra a jej vplyv na charakter spoločnosti*. In: *Megatrendy a médiá 2013*, zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Sex, lži a video: aktuálne otázky mediálnej kultúry. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2013. 376 s. ISBN 978-80-8105-477-8.

PR oddelenie televízie Markíza.: *Tvoja tvár znie povedome najsledovanejším programom nedele*. 2016. [online]. [2016-04-12]. Dostupné na: [http://www.markiza.sk/tlacove-spravy/1822619\\_tvoja-tvar-znie-povedome-najsledovanejsim-programom-nedele](http://www.markiza.sk/tlacove-spravy/1822619_tvoja-tvar-znie-povedome-najsledovanejsim-programom-nedele)

VRABEC, N. – PETRANOVÁ, D.: *Nové vzory mládeže v kontexte mediálnej komunikácie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 2013. 192 s. ISBN 978-80-8105-469-3.

ZASEPA, T.: *Televízia u nás doma*. Ružomberok: Verbum, 2011. 110 s. ISBN 879-80-8084-707-4.

ŽILKOVÁ, M.: *Globalizačné trendy v mediálnej kultúre*. 2016. [online]. [2016-04-01]. Dostupné na: <https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj5yvKmhPPLAhUGZCwKHcGIDocQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unipo.sk%2Fpublic%2Fmedia%2F11341%2FM.Zilkova%2520Vyvojove%2520trendy%2520medialnej%2520kultury.doc&usg=AFQjCNFj8-YH8z0iyjK3c3w2o7PFbU3Rw&sig2=GhoJqDp-Amey2hP5M9i9fA&bvm=bv.118443451,d.bGg&cad=rjav>

ŽILKOVÁ, Marta. 2006. *Vplyv médií na kultúru (nie len mediálnu)*. In *K otázkam kvalitatívnej a kvantitatívnej analýzy textov z médií. Zborník z medzinárodného vedeckého seminára*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006. 107 s. ISBN 80-8084-128-4.

### **Kontaktné údaje:**

Mgr. Jana Pazderová  
Katedra žurnalistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Štúrova 9  
814 99 Bratislava 16  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
jpazderova@gmail.com



# Megatrends and Media 2016

CRITIQUE IN MEDIA. CRITIQUE OF MEDIA



**Trnavský**  
samosprávny  
kraj



Klaster cestovného ruchu  
ZÁPADNÉ SLOVENSKO

**HRDÍ PARTNERI konferencie**

#### **VEDECKÍ PARTNERI KONFERENCIE:**

- Centrum globálních studií (Filosofický ústav Akademie věd České republiky)
- Polish Academy of Sciences (Branch in Katowice)
- Ústav politických vied Slovenskej akadémie vied
- Center for Innovation, Technology Transfer and Development Foundation of the University of Silesia (Poľsko)
- Polish PR Association European Journal of Science and Theology (Rumunsko)

#### **MEDIÁLNI PARTNERI:**

**Communication  
Today**



**atteliér**

---



**MEGATRENDY A MÉDIÁ 2016:  
KRITIKA V MÉDIÁCH, KRITIKA MÉDIÍ I.**

**Médiá a gramotnosť  
Médiá a kreativita**

**Editori zborníka:** doc. PhDr. Dana Petranová, PhD.  
JUDr. Mgr. Martin Solík, PhD.  
PhDr. Jana Radošinská, PhD.

**Recenzenti zborníka:** Mgr. Juliána Mináriková, PhD.  
prof. ndzw. dr hab. Krzysztof Gajdka, MBA

**Vydavateľ:** Fakulta masmediálnej komunikácie UCM  
v Trnave

Vydanie prvé

**Tlač:** Michal Vaško – Vydavateľstvo, Prešov  
**Počet strán:** 280

Printed in Slovakia  
**TRNAVA 2016**

**ISBN 978-80-8105-797-7**