

**DOTYK ZLA:  
MEDIÁLNA VÝCHOVA  
A VÝCHOVA MÉDIÍ  
– MEGATRENDY A MÉDIÁ 2013**

Dana **Petranová**  
Slavomír **Magál**  
Norbert **Vrabec**  
(eds.)

**TRNAVA  
2013**

**<http://fmk.ucm.sk/>**

**Zborník je výstupom z medzinárodnej vedeckej konferencie „Megatrendy a médiá 2013: Kultivácia médií – možnosti a bariéry“, ktorá sa konala v dňoch 26. a 27. marca 2013 v Smoleniciach.**

**Vedecký výbor konferencie:**

PhDr. Dana Petranová, PhD.; doc. PhDr. Slavomír Magál, CSc.; Dr.h.c. doc. Ing. Jozef Matúš, CSc.; prof. ndzw. dr hab. Krzysztof Gajdka, MBA (PL); prof. PhDr. Slavomír Gálik, PhD.; prof. dr. hab. Iwona Hofman (PL); prof. Małgorzata Łuszczak (PL); prof. PhDr. Miloš Mistrík, DrSc.; prof. PhDr. Dušan Pavlů, CSc. (CZ); prof. Dariusz Rott (PL); prof. Mgr. Art. Božidara Turzonovová; doc. PhDr. Hana Pravdová, PhD.; doc. PhDr. Ludmila Čábyová, PhD.; doc. PhDr. Imrich Jenča, PhD.; doc. Mgr. Art. Jozef Sedlák; PhDr. Jakub Končelík, Ph.D. (CZ); PhDr. Alexander Plencner, PhD.

**Organizačný a programový výbor:**

JUDr. Martin Solík, PhD.; Mgr. Juliána Lалуňová, PhD.; PaedDr. Eva Habiňáková, PhD.; PhDr. Ján Višňovský, PhD.; Mgr. Martin Klementis, PhD.; Mgr. Juraj Kovalčík, PhD.; PhDr. Mária Mešťánková; Mgr. Katarína Acélová; Mgr. Andrej Brník; Mgr. Radmila Buricová; Mgr. Dominika Ďurišová; Mgr. Michal Kabát; Mgr. Viktória Kolčáková; Mgr. Igor Lakatoš; Mgr. Dáša Mendelová; Mgr. Dáša Mužíková; Mgr. Adam Polakovič; Mgr. Jana Radošinská; Mgr. Zdenka Sekerešová

**Editori zborníka:** PhDr. Dana Petranová, PhD.  
doc. PhDr. Slavomír Magál, CSc.  
Mgr. Norbert Vrabec, PhD.

**Recenzenti zborníka:** Mgr. Juliána Lалуňová, PhD  
doc. PhDr. Ivan Dubnička, PhD.

**Produkcia a príprava podkladov:**  
JUDr. Martin Solík, PhD.

**Technická redakcia a zber podkladov:**  
Mgr. Dáša Mendelová

**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, 2013  
© Dana Petranová - Slavomír Magál – Norbert Vrabec

ISBN 978-80-8105-478-5

# OBSAH

<b>ÚVODNÉ SLOVO .....</b>	<b>5</b>
<b>PODOBY JAZYKA V INTERNETOVEJ KOMUNIKÁCIÍ</b>	
<i>Zuzana Alchusová .....</i>	<i>10</i>
<b>E-LEARNING AS AN ALTERNATIVE FORM OF UNIVERSITY EDUCATION</b>	
<i>Piotr Betlej .....</i>	<i>17</i>
<b>PRENIKANIE ANGLICIZMOV DO SLOVENČINY</b>	
<i>Andrej Habiňák .....</i>	<i>29</i>
<b>IDENTITA A SEBAVNÍMANIE ADOLESCENTA V MEDIÁLNO M PROSTREDÍ</b>	
<i>Elena Hradiská .....</i>	<i>34</i>
<b>ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA V KONTEXTE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY</b>	
<i>Dana Petranová .....</i>	<i>51</i>
<b>KONCEPCIA UČEBNICE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY (VÝCHODISKÁ, ZÁSADY A UKÁŽKA SPRACOVANIA)</b>	
<i>Petra Polievková – Pavel Izrael .....</i>	<i>61</i>
<b>UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ MÉDIÍ A MEDIÁLNA VÝCHOVA</b>	
<i>Ján Jakubec .....</i>	<i>81</i>
<b>ANALÝZA SÚČASNÉHO STAVU ZAČLENENIA MEDIÁLNEJ VÝCHOVY DO OBSAHU VZDELÁVANIA NA SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH</b>	
<i>Viera Kačínová – Viktória Kolčáková .....</i>	<i>87</i>
<b>VYBRANÉ PROBLÉMY TERMINOLÓGIE MASMEDIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE V KONTEXTE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY</b>	
<i>Mária Majirošová .....</i>	<i>109</i>
<b>INTERNET = NEPRIATEĽ? IBA AK MU TO SAMI DOVOLÍME</b>	
<i>Mária Mešťánková .....</i>	<i>125</i>

<b>STRATÉGIE ROZVOJA TVORIVÉHO MYSLENIA AKO METÓDA VYUČOVANIA MEDIÁLNEJ VÝCHOVY</b> <i>Mária Moravčíková</i> .....	140
<b>IL BERLUSCONISMO E LA NUOVA SOCIETA' ITALIANA</b> <i>Raffaele Mortellit – Giusva Branca</i> .....	162
<b>MIESTO A VÝZNAM ETIKY CNOSTI V PROFESII ŽURNALISTU</b> <i>Lucia Škorcová</i> .....	169
<b>MÉDIA, ZODPOVEDNOSŤ A TOLERANCIA</b> <i>Jozef Škrovánek</i> .....	185
<b>VÝUKOVÉ MATERIÁLY PRO REALIZACI PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU „MEDIÁLNÍ VÝCHOVA“ V PRIMÁRNÍM A SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b> <i>Zdeňka Šmídová</i> .....	194
<b>MEDIÁLNÁ VÝCHOVA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ – TEÓRIA A PRAX</b> <i>Božena Šupšáková</i> .....	213
<b>METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝSKUMU MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI: LIMITUJÚCE FAKTORY VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV A STRATÉGIÍ</b> <i>Norbert Vrabec</i> .....	233
<b>ŠKOLA – RODINA – MÉDIA: PARTNEŘI V PROCESU MEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?</b> <i>Radim Wolák</i> .....	250
<b>MEDIÁLNÁ GRAMOTNOSŤ A JEJ PROCESUÁLNY, MULTIDIMENZIONÁLNY A INTERAKČNÝ CHARAKTER</b> <i>Norbert Vrabec</i> .....	262

# ÚVODNÉ SLOVO

Milí priatelia mediálnej výchovy,

som poctená tým, že sa môžem k Vám prihovoriť úvodným slovom v rámci sekcie Dotyk zla: mediálna výchova a výchova médií. Je úžasné vidieť na jednom mieste tak veľa odborníkov, ktorí sa venujú téme mediálnej výchovy. Už len názvy príspevkov hovoria jasnou rečou a je ťažké čokoľvek dodávať. Pamätám sa na konferencie, keď som o ekológii médií a o potrebe mediálnej výchovy vo formálnom i neformálnom vzdelávaní, ako aj vo vzdelávaní znevýhodnených skupín, hovorila sama. Ako odborný garant siedmich mediálnych zákonov som často zdôrazňovala, že na zmenu myslenia a postojov občanov nestačí iba právna regulácia. Žiadny zákon sám od seba nezmení človeka v prospech ochrany maloletých a ľudskej dôstojnosti, plurality či etiky. Jediným účinným riešením je mediálna výchova.

Neoliberalizmus nám podsúva stieranie hraníc aj medzi dobrom a zlom, stieranie hraníc dodržiavania vekovej vhodnosti mediálnych obsahov, ako aj spochybňovanie ich účinkov. Tvorcovia sa bránia, že obmedzeniami ohrozujeme ich kreativitu. Kreativita ale nesie v sebe predsa aj prvky zodpovednosti. Máme žiaľ aj takých tvorcov, ktorí používajú kreativitu výlučne s cieľom maximalizovania ziskov a cieleného zneužívania emócií a dôverčivosti publika. A to je to najväčšie zlo, od ktorého sa odvíja celý rad negatívnych kontextov. Vlastníci médií majú iné ciele, ako tí, ktorí sa zaoberajú akokoľvek výchovou, nielen tou mediálnou. Karl Raimund Popper vo svojej poslednej eseji v roku 1994 napísal „Neexistuje samozrejme demokratický princíp, ktorý by ospravedlňoval názor, že úroveň, hodnotu ponúkaných programov je treba neustále znižovať, pretože to tak chcú ľudia – diváci. To by sme totiž museli ísť všetci do čerta. Proklamovaným cieľom demokracie bolo odjakživa zvyšovanie celkovej úrovne vzdelanosti“ (Popper, 1994). Žiaľ žijeme v čase, keď média a ani tie verejnoprávne, tejto téme nepomáhajú. V oblasti detskej tvorby máme dobu temna a vzdelávacích programov je menej ako šafranu. To je ďalšie zlo, s ktorým súvisí aj rozvoj mediálnej výchovy. Deti potrebujú viac programov s prezentovaním pozitívnych hodnôt a programov zameraných na ich všestrannú kultiváciu. Keďže sme veľa v oblasti mediálnej výchovy zameškali, verejnoprávne média by mali napomôcť procesu presadzovania mediálnej gramotnosti v zmysle stále aktuálnych odporúčaní Európskej komisie, Rady Európy a Európskej únie vysielateľov.

Prechod populácie od klasickej gramotnosti k novej, mediálnej, je neľahká úloha. V prostredí, kde v dôsledku nesystémových krokov, sladkej

nevedomosti, neinformovanosti a absencie mediálnej výchovy, boli spôsobené (od vzniku súkromných médií) veľké deformácie, je to aj cieľ mimoriadne ambiciózne. Zložitosť tejto úlohy spočíva predovšetkým v tom, že mediálna gramotnosť nie je žiadna izolovaná schopnosť, je to súbor viacerých kompetencií, spojených gramotností a týka sa viacerých vedných odborov, dotýka sa všetkých médií a celej populácie a najmä troch oblastí: je to oblasť audiovizuálnych diel, komerčnej a internetovej komunikácie. Rezervy sú v koordinácii aktivít a v efektívnej spolupráci. Koniec 20. storočia bol na Slovensku síce sprevádzaný rôznymi aktivitami, štúdiami a výskumami v prospech mediálnej výchovy, ale tieto našli reálnejšiu podobu až v prvej dekáde 21. storočia. Živou vodou pre naštartovanie zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti boli z môjho pohľadu v posledných piatich rokoch štyri historické momenty :

- 1) Transpozícia Smernice o mediálnych audiovizuálnych službách, do zákona o vysielaní a retransmisii, na základe čoho sa prvýkrát priamo v zákone vôbec vyskytlo spojenie slov mediálna gramotnosť (2009).
- 2) Zavedenie mediálnej výchovy ako prierezovej témy v roku 2008, s možnosťou vyučovať ju aj ako samostatný predmet na základných školách (stalo sa to síce až po ôsmich rokoch od prijatia Odporúčania Rady Európy o mediálnej výchove a po 10 rokoch od prijatia Odporúčania EK).
- 3) chválenie historicky prvej Koncepcie mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania (2009), takmer po 16 rokoch od zavedenia duálneho systému vysielania a vzniku súkromných médií.
- 4) vznik IMEC – Centra mediálnej gramotnosti na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave ( 2010).

Za osobitne významné považujem v súlade s transpozíciou Smernice o mediálnych audiovizuálnych službách najmä to, že ustanovuje pre všetky členské štáty oznamovaciu povinnosť. V súvislosti s tým je Slovenská republika povinná každé tri roky predkladať Európskej komisii hodnotiacu správu o aktuálnom stave a úrovni mediálnej gramotnosti. V záujme zabezpečenia plnenia tejto povinnosti bola v zákone rozšírená pôsobnosť Rady pre vysielanie a retransmisiu o vypracúvanie spomínanej správy.

Koncepcia mediálnej výchovy má dnes tri a pol roka a Slovensko urobilo krok dopredu v rôznych oblastiach a úrovniach ale stále nemôžeme byť spokojní. Vďaka aktivitám Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave sa začalo so systémovým vzdelávaním učiteľov stredných škôl, ako aj s vysokoškolskou prípravou kvalifikovaných odborníkov, ktorí môžu nájsť uplatnenie v oblasti mediálnej výchovy, kultivácie publika, tvorby detských programov i pri zvyšovaní úrovne programovej

skladby verejno-právnych médií. Oceniť treba aj webovú stránku IMEC – Centra mediálnej gramotnosti, ktorá je u nás jediným portálom špecializovaným na problematiku mediálneho vzdelávania a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti. Doteraz ojedinelé vzdelávacie aktivity Metodicko-pedagogického centra v oblasti zvyšovania kompetencií učiteľov mediálnej výchovy by po podpísaní Zmluvy o spolupráci s fakultou mali nadobudnúť kvalitnejšiu podobu. Je smutné, že pomerne veľká časť učiteľov má stále tendenciu mediálnu výchovu vnímať ako nadprácu a predmet, ktorí stojí na okraji ich záujmu. Učebné osnovy sú presýtené a hodnotenie je orientované smerom k faktografickým poznatkom a nie smerom ku schopnostiam kritického porozumenia, u mnohých učiteľov absentujú kritické schopnosti smerom k mediálnym obsahom. Školská kultúra nepodporuje spoluprácu medzi učiteľmi, existujú tu stále pretrvávajúce pochybnosti o efektívnosti vyučovania mediálnej výchovy v škole.

Vieme, že úroveň mediálnej gramotnosti nezávisí len od individuálnych kompetencií občanov, ale aj od faktorov prostredia. Je preto potrebné zvýšiť úsilie aj v tomto ohľade. Naše školstvo prechádza už dlhší čas obdobím mnohých premien i hľadania novej tváre. Hľadá sa nová koncepcia vo viacerých sférach, nové didaktické a výchovné postupy. Celková humanizácia školy, ktorá je najčastejšie interpretovaná v zmysle Komenského chápania školy ako dielne ľudskosti, bez mediálnej výchovy iba ťažko môže nadobudnúť reálnu podobu. Médiá však nie sú žiadne dielne ľudskosti a reformnej snahe nášho školstva a rodičom pomáhajú veľmi málo. V mnohých štátoch sa prehodnocuje program úloh gramotnosti. Školské systémy (vrátane toho nášho) v Európe stále ovládajú rôzne anachronizmy. Jeden z najväčších anachronizmov v školských systémoch je neprimerané privilegovanie gramotnosti písaného a čítaného slova, ktoré je prezentované ako vrchol úspechu vzdelávania a komunikácie. Ten, kto je nevzdelaný (nevie čítať a písať) je negramotný (analfabet). Ten, kto nevie kriticky a zodpovedne využívať a vnímať médiá, je mediálne negramotný (mediálny analfabet).

Ak je pravdou, že technológie obohacujú životy občanov, umožňujú prístup k obsahom (informáciám) a občiansku participáciu, potom je potrebné, aby mediálna gramotnosť, ako výsledok procesu mediálnej výchovy a funkcia kritického myslenia, bola považovaná za centrálnu kategóriu a stala sa plnohodnotnou súčasťou všeobecného vzdelania. Pri viacerých prednáškach medzi učiteľmi si uvedomujem naliehavosť presunu aktuálnych poznatkov a výskumov o mediálnej výchove z univerzít smerom k učiteľom. Woody Allen v jednej zo svojich poviedok poznamenal, že zásadným problémom filozofie je to, že sa obmedzuje len na priestor posluchárne a vonku prestáva fungovať. To však neplatí o FMK UCM v Trnave

a o webovej stránke [medialnavychova.sk](http://medialnavychova.sk), ktorá je v súčasnosti akousi kritickou reflexiou stavu mediálnej gramotnosti na Slovensku, lebo sa zaujíma nielen o pikantné korene mediálnych problémov, ale i o tie horké a nazýva veci priamo. Nezmieruje sa s mediálnou amorálnosťou, nekultúrnosťou a nehumánnosťou. Bez zosilnenia mediálnej výchovy iba ťažko môžeme realizovať všestrannú kultiváciu osobnosti. Sú to práve niektoré mediálne obsahy, ktoré deformujú prácu učiteľov, rodičov a negatívne ovplyvňujú nielen emocionálny stav, ale aj psychický, fyzický a morálny vývin maloletých. Vieme, že okrem úžasných príležitostí, ktoré nám digitálny mediálny svet prináša má tento svet aj výrazný rizikový potenciál a dá sa zhrnúť do štyroch kategórií zla:

- nezákonný obsah,
- obsah nevhodný pre danú vekovú skupinu,
- nevhodné kontakty a
- nevhodné správanie

I napriek tomu, že Európska komisia sa snaží rôznymi formami, smernicami, odporúčaniami potláčať tieto riziká a zlo – najmä pornografiu, pedofíliu, týranie, mučenie, násilie, extrémizmus, sebapoškodzovanie a iné – stále nie je dostatočne zabezpečená ochrana maloletých a ľudskej dôstojnosti. Veľa krát som v priebehu môjho pôsobenia v médiách musela odpovedať na otázky typu: kedy je mediálne zlo naozaj zlom a pre koho je to zlé a pre koho nie? Aká je hranica medzi zlom a dobrom? Môže byť dobro niekedy zlé a čo zlo, ktoré je konané v dobrom úmysle alebo z altruistických pohnútok? Existuje morálny kontext zla? Stále je potrebné podnecovať, klásť otázky a hľadať východiská a odpovede. Verím, že aj príspevky, ktoré odznejú na tejto konferencii pomôžu tomu, aby rozčarovanie či pocit bezmocnosti nezvítazili a nezáväzovali náš rozum, vôľu, city ani ruky. Som presvedčená že úlohou všetkých vied je vzdalovať človeka od zla a usmerňovať jeho myseľ k väčšej dokonalosti. V jednom z posledných Oznámení Rady EÚ z 11. decembra 2011 o ochrane detí v digitálnom svete je zdôraznené, že i napriek tomu, že sa v členských štátoch aktívne podporujú rôzne opatrenia zamerané na mediálnu gramotnosť a na lepšiu ochranu a posilnenie postavenia maloletých osôb, stále pretrvávajú obavy, že dosiahnutá úroveň vo všeobecnosti nie je dostatočná a že niektorým z týchto opatrení chýba kontinuita. Dobrým signálom je, že Európska komisia chystá novú generáciu programu s názvom Kreatívna Európa, ktorý bude v rokoch 2014 až 2020 spájať doterajšie programy Kultúra a Média. Je to jeden z najväčších podporných programov – navrhovaný rozpočet je 1,8 miliardy EUR, z toho pre program MEDIA sa počíta s 900 miliónmi. J veľmi potešujúce, že významné miesto



bude patriť podpore programov zameraných na mediálnu gramotnosť. Práve v období platnosti spomínaného programu Slovensko prevezme predsedníctvo v EÚ ( v roku 2016). Verím, že budem mať aj Vašu podporu v presadzovaní myšlienky, aby v čase nášho predsedníctva bola mediálna gramotnosť spoločnou téma školstva a kultúry.

Edmund Burke, nazývaný aj otcom konzervativizmu, už v 18. storočí povedal: „Ak má vyhrať **zlo**, potrebuje už len jedno – aby slušní ľudia nerobili nič“ a Martin Luther King, Jr. nositeľ Nobelovej ceny za mier povedal inými slovami to isté „Naša generácia bude jedného dňa ľutovať nie len **zlých** slov a skutkov zlých ľudí, ale tiež strašné mlčanie dobrých.“ To však neplatí o Vás, ktorí sa snažíte toto mlčanie na začiatku 21. storočia prelomiť. Problémom zostáva aj to, že pre mediálnu gramotnosť sú tu nové úlohy a pritom sme nevyriešili tie staré. Rozptylom digitálneho obsahu a nárastom počtu online a mobilných platforiem narastajú nové príležitosti, ale aj stále sofistikovanejšie zlo. Z môjho pohľadu je zlo všetko, čo je v rozpore s ľudskými právami a čo je nehumánne. Ľudské práva offline by sa mali dodržiavať aj v online prostredí. Je to také jednoduché a predsa zložité. Preto je potrebné, aby si všetci rozvíjali kritické a analytické schopnosti, ktoré im umožnia lepšie intelektuálne a emocionálne pochopiť digitálne médiá. Mnohí si túto potrebu neuvedomujú, iní to odmietajú, ďalší sa sústreďujú iba na intelektuálne pochopenie bez emócií a tí ďalší dávajú dôraz iba na emocionálnu stránku. Manipulovať médiami sa dajú aj jedni, aj tí druhí. Následky neinformovanosti a nemiestnej sebaistoty môžu byť pre niekoho fatálne a pre niekoho finančne mimoriadne výhodné. Mediálne negramotná populácia nepriamo napomáha mediokracii a nie demokracii. A preto dnes na otázku – byť či nebyť mediálne gramotní – existuje len jedna odpoveď. Byť, aby si sme mohli plnohodnotne žiť. Opodstatnenosť tohto tvrdenia podčiarkla aj Viviane Reding, komisárka EK pre informačnú spoločnosť a médiá ešte v roku 2006, keď povedala, že mediálna gramotnosť je dnes kľúčovou pre aktívne a úplné občianstvo, tak ako bola gramotnosť na začiatku 19. Storočia.

Ďakujem za pozornosť a prajem Vám pocit radosti a užitočnosti a aby ste tvorivo nevyhasli v predčasnej rezignácii, že sa nedá nič robiť.

PhDr. Nataša Slaviková

# PODOBY JAZYKA V INTERNETOVEJ KOMUNIKÁCIÍ

## Forms of language in the internet communication

*Zuzana Alchusová*

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá problematikou internetovej komunikácie ako osobitnej komunikačnej sféry, ktorá poveruje jazyk novými úlohami. Technické prostriedky sú dôležitou zložkou v komunikačnom reťazci. V súčasnosti prichádza k javu, že jazyk má v danej komunikácii tzv. podradnejšiu úlohu. Najvýraznejšie sa to prejavuje v tzv. neoficiálnosti, v porušovaní komunikačných noriem a využití všetkých foriem národného jazyka.

**Kľúčové slová:** internetová komunikácia, jazyk, četová komunikácia, virtuálna komunikácia, internetový dialóg

**Abstract:** The paper deals with internet communication as a special sphere of communication, which authorized the new language tasks. Technical resources are an important component in the communication chain. Today comes a phenomenon that has language in the so-called communication. inferior role. Most significantly, it manifests in not official language, in violation of standards of communication and the use of all forms of the national language

**Key words:** internet communication, language, chat, virtual communication, internet dialogue

### 1 Elektronické médiá a internetová komunikácia

V oblasti elektronických médií a internetovej komunikácie môžeme oprávnenne hovoriť o osobitej komunikačnej sfére, ktorá kladie jazyku nové podmienky a poveruje ho novými úlohami. Tu sa zmodernizované technické prostriedky stávajú významnou zložkou komunikačného reťazca na osi expedient – komunikačný kanál – kód – percipient. Špecifickosť tejto sféry je aj v tom, že v uvedenom reťazci akoby sa jazyku ako prirodzenému kódu „ušla“ podradnejšia úloha. Výrazne sa presadzujú vonkajšie, mimojazykové

faktory. Pokiaľ ide o relevantné faktory komunikačnej situácie, dochádza tu k napätiu verejnosť – súkromnosť – oficiálnosť – polooficiálnosť – neoficiálnosť – písomnosť – dialogickosť – monodialogickosť (Findra, 1997)<sup>1</sup>.

Na priesečníku týchto vonkajších faktorov vynikajú v internetovej komunikačnej sfére špecifické texty, pre ktoré je príznačný aj špecifický vzťah medzi hlbkovou, obsahovo-tematickou a povrchovou, jazykovo-kompozičnou organizáciou. Využívajú sa nové, netradičné jazykovo-kompozičné postupy. To je zrejme dôvod, prečo tu dochádza nielen k narúšaniu gramatických a štýlových noriem, ale aj k narúšaniu štandardizovaných komunikačných noriem.

Jazyková komunikácia v internetovej komunikačnej sfére plní iné komunikačné úlohy. Texty, ktoré vznikajú v internetovej komunikácii, majú gramaticky fixovanú podobu. Vo svojej podstate však majú charakter ústnych, hovorených replík. Aj vtedy, keď sa komunikácia uskutočňuje vo verejnom prostredí, účastníci četu a blogeri s asprávajú, akoby ich komunikácia mala súkromný charakter. Svoje repliky na webových stránkach častio posúvajú do blízkosti pólu neoficiálnosti. Sú „skrytí“ za clonu anonymity, siahajú aj po silnejších, expresívnejších slovách a slovných spojeniach, dokonca občas sa neštítia použiť ani tabuové výrazy. Hovoríme o porušovaní komunikačnej normy a jednak o porušovaní normy spoločenského správania.

Tlak vonkajších faktorov je najsilnejší v internetových diskusiách. Komunikanti od seba fyzicky vzdialení, v rámci komunikačnej ilúzie sa táto vzdialenosť medzi nimi zdanlivo ruší. Potvrdzujú to viaceré kontaktové prostriedky, ktoré sa bežne využívajú v aktuálnom dialógu fyzicky prítomných osôb. Ide napr. o kompozičné kontaktové spojenia, používanie apeločných slovies (pozri, vidíš), značná je frekvencia elíps.

## 2 Výrazové prostriedky internetových textov

V internetových textoch sa popri spisovnej forme využívajú výrazové prostriedky všetkých foriem národného jazyka. V textoch internetovej komunikačnej sféry majú dominantné postavenie bezpríznakové prostriedky spisovnej formy národného jazyka. Na pozadí bezpríznakovej textovej roviny aj v internetových textoch sa kontrastne exponujú príznakové a štylisticky zafarbené slová a slovné spojenia. Ako príznakové sa pociťujú už terminologické pomenovania, ktoré súvisia s elektronickou technikou a technológiou. Napr. bloger/blogér, hacker/heker, chat/čet, enternúť. Proces

---

1 FINDRA, J. : ŠTYLISTIKA INTERNETOVÝCH TEXTOV. IN: SLOVENSKÁ REČ, 1997, ROČ. 62, S. 256

preberania slov z cudzích jazykov je v slovenčine aj dnes permanentný ( Ondrejovič, 2008).<sup>2</sup>

V ulite súkromnej anonymity expedient, ktorý četuje s konkrétnou – v skutočnosti tiež anonymnou osobou, stráca komunikačné zábrany. Odzrkadľujú sa v štyroch funkciách četovej komunikácie:

1. Zábavná – reaguje na potrebu po uvoľnení
2. Komunikačná – naplňa potrebu po medziľudskej komunikácii
3. Informačná
4. Egocentrická – založená na potrebe „byť videný“

## 2.1 Jazyková stránka četu

Analyzovať jazykovú stránku četovej komunikácie možno na základe iných skúseností získaných na stránke [www.chat4u.sk](http://www.chat4u.sk) a [www.centrum.sk](http://www.centrum.sk). Prvý čet je pomerne neznámy. Ide o skupinu ľudí, ktorí sa poznajú i zo živej reality a majú tendenciu zomknúť sa aj vďaka spoločnému svetonázoru, hoci to nie je vždy pravidlom. Ďalším znakom tohto četu je istá forma cenzúry, ktorú tvorca stránky aktivoval vzhľadom na vulgarizmy. Ak sa niekto na čete dlhšie správa nevhodne, administrátor (ten, kto má na starosti čet a webovú stránku, na ktorej sa nachádza) má právo ho vyhodit' z četu. Pri jednorazovom použití zakázaného slova sa na monitore objaví výstraha a inkriminované slovo sa nezobrazí. Účastníci sa však vedia vynájsť – pravidlá obchádzajú tak, že slovo rozdelia na dve časti bodkou (sh.it, do ri.ti). Záznam z [www.chat4u.sk](http://www.chat4u.sk) pozostáva z aktuálnych odpovedí jednotlivých účastníkov, ktorí sú prihlásení pod tzv. nicmi (angl. skratka nickname= prezývka). Pred každým predhovorom je teda uvedený jeho autor. Na záznam nemožno hľadiť ako na súvislý text, pri ktorom sa významová nadväznosť prekrýva s časovou.

Atmosféra slovenských četov je často ovplyvnená blízkym vzťahom Slovenska a Česka, takže na stránkach s koncovkou .sk sa nezriedka objavujú účastníci českej národnosti. Slovenskí četujú pri komunikácii s českými neraz počesťenou slovenčinou.

Ďalším jazykom je angličtina. Okrem všeobecne rozšíreného počítačového a internetového slangu (napr. comp, reset, message, log on) je to aj priame používanie celých viet (official e-mail).

V pravopise je vplyv angličtiny badateľný v používaní písmena w tam, kde je v slovenčine v (wšak, werona), alebo sh tam, kde je š (misha, co ro-bish?). účastníci si vytvárajú vlastný štýl. Napr. namiesto i píšu ee (feeha). Angličtina sa prejavuje písaním skratiek (BTW – by the way – mimochodom,

---

2 ONDREJOVIČ, S.: JAZYK, VEDA O JAZYKU, SOCIETA. BRATISLAVA: VEDA 2008.

4U – for you – pre teba). Ide aj o dynamickosť a úspornosť četu. Dôležitý je obsah výpovede. Forma zostáva v úzadí, aj preto je miera tolerancie voči gramatickým chybám na čete obrovská. Niektorí účastníci miešajú tvrdé a mäkké i, ako sa im zachce. Niekedy vznikajú celé rozhovory v dialekte. Používa sa aj reduplikácia znakov (cmmmmmmmuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuukk! Alebo kto chce pokecať????????????????????). interpunkcia je celkovo významným činiteľom, lebo to istej miery nahrádza paralingválne prostriedky podobne ako „smajlíky“. Je nástrojom dôrazu apelatívosti. Tri bodky sa pritom často nadužívajú v snahe vyjadriť fragmentálnosť výpovedí. Nepoužívanie veľkých písmen na začiatku vety alebo vlastných podstatných mien nebráni vytváraniu celých viet písaných písmenami s jednoznačným úmyslom zdôrazniť zobrazenú správu (ODPOVEDZ MI!). pod „chaotický“ dojem sa podpisuje aj náznakovosť vo vyjadrovaní.

Všeobecne platí, že ten, komu je správa určená, porozumie. Čet sa javí absolútne nezrozumiteľný zhluk znakov, text plný šifier a kódov. Zainteresovaní jednotlivci teda pomerne presne vedia, kto sa čo pýtal a kto čo odpovedal. Koherencia a konexia textu teda nie je úplne narušená.

Využitie virtuálnej komunikácie sa vyznačuje tým, že používateľ sa po otvorení internetu napojí na webovú stránku niektorého z existujúcich chatov, v ktorom objaví niekoľko miestností s rozličnými témami. Po vstupe do vybranej miestnosti môže diskutovať buď so všetkými účastníkmi, verejne alebo prostredníctvom tzv. šepkania súkromne. V chatových rozhovoroch sú evidentne určité evidentné určité jazykové špecifiká.

## 2.2 Rôznorodosť jazyka internetu

Jednoznačne možno konštatovať, že jazyk internetu je rôznorodý. Dostupné sú informatívne texty využívajúce publicistický, administratívny štýl, odborné texty v náučnom štýle, umelecké texty. Vzhľadom na dynamiku doby i prostredia internetu a na pritiahnutie záujmu čitateľa sa objavujú stylistické nedôslednosti, prípadne emocionálne podfarbené texty.

Primárny dôkaz sa kladie na obsah výpovede. Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov. (ja som pijakuvala iba malinovku). Častým javom je nedokončovanie viet a nesúvislé konštrukcie. (je tu niekto zo zlate moravce ale rychlo lebo lebo za chvíľu mi zacina hod. v usa alebo uz zacala)

Vyskytujú sa i vety voľne k sebe priradené, oddelené len spojkami a čiarkami, čím vzniká dlhé súvetie hovorového typu: svetlomajo. Nezriedka bývajú časti prejavu od seba oddelené viacerými bodkami vyjadrujúcimi prerušované výpovede (tak sorry...vcera bola Trnavska delegacia na nasom blavskom stretku...).

Nájdeme však i spisovne konštruované vetné jednotky so všetkými interpunkčnými znamienkami. V chatoch nachádzame i dlhé hovorové súvetia bez akýchkoľvek interpunkčných a diakritických znamienok, čím sa zastiera význam výpovede. Takéto repliky sa ťažko čítajú, adresát je nútený čítať i viackrát. Niektorí vylúšia vetnú konštrukciu bez komentára, iní sa pýtajú, čo tým expedient myslel.

Mnoho účastníkov nedoceňuje význam interpunkčných znamienok. Syntax vetných konštrukcií je najčastejšie emocionálne podfarbená. Účastníci diskusie sa často hrajú so slovami a s vetnými konštrukciami s cieľom oboznámiť partnerov so svojou náladou (SAKRA POCUJEM TU VOLAKE HLASY ASIG SEF SA PLIZI, MOZNOG BUDEM MUSIET PJACOVAAAAAAA-AAAAAT KUA!).

Čo sa týka lexikálnej charakteristiky nachádzame anglicizmi aj v prostredí chatov. Používanie anglických výrazov nachádzame vo viacerých formách:

1. Ak expedient podľa viacerých indicií predpokladá, že mu adresát bude rozumieť, objavujú sa v rozhovoroch celé anglické vety: *I am starting to lose the track of our questions and replies...*
2. Z angličtiny sú prebraté len časti vety: *Hi everybody, ako pred víkendom?*
3. Do slovenskej vety je vsunuté anglické slovo: *chýbal som vám aspoň trošička, honey?*
4. V dialógoch môžeme objaviť i polokalky: *daj mu kill!*

Ďalšími anglicizmami v četoch sú nicky osôb. Najčastejším motívom využívania anglicizmov v dialógoch býva naznačenie emfázy – dobrej nálady, repliky. Pôvod komunikačného partnera možno spoznať práve podľa používania prvkov dialektov z rozličných častí Slovenska. Napr. *Hahahaha mi smisno prisnlo bo mi sme celi, zeg zivansku ideme robit a ta rozlozili ohen jag patri a sicko sa pripalilo nam.*

V internetových dialógoch sa objavuje aj osobitý druh slangu, tzv. mládežnícky slang. Repliky vyjadrujúce emfázu ovplyvnené známymi televíznymi seriálmi. Veľa účastníkov transformuje svoje repliky do formy detskej reči. Na monitore často nájdeme slangové slová a hrubé slová nepatriace do spisovnej slovenčiny. Napr. *Nevies o co ide a pindas!*

Ďalšou zaujímavosťou je fonetický prepis hlásky CH (X). napr. *xapes?* V dialógu sa vyskytujú aj zdobneniny, pejoratíva, poetizmy, knižné slová, atď. Vo virtuálnej komunikácii je časté používanie skratiek a akronymov.

V cudzojazyčných chatoch sa akronymy vyskytujú častejšie ako u nás. Napr. *FYI – for your information.* Skratky sa prejavujú veľkou kreativitou.

Vznikajú krížením výslovnosti určitého slova s jeho fonetickým prepisom vo forme jedného písmena. Napr. vo francúzsky hovoriacich sieťach objavíme skratku pqp (pourqoui pas). Vyvinuli sa isté konvencie na vyjadrenie emfázy. Nazývajú sa emotikony, ideogramy, najčastejšie sú známe pod slangovým názvom smajlíci (z anglického smile – úsmev). Sú umiestnené za výpoveďou, ktorú dopĺňajú. Ich úlohou je vyjadriť emócie sprevádzané príslušnou replikou. Tlačené sú vo forme tváričky otočenej o 90° doľava.

Ideogramy sa objavujú vo forme navrstvenia interpunkčných znamienok. Najčastejšie sa používa dvojbodka vo význame očí, pomlčka alebo malé o vo význame nosa (táto časť sa často vynecháva) a zátvorky vo úst.

Ideogramy sa dostávajú i za hranice internetu. Využívajú sa napr. na reklamných plagátoch. Ďalším špecifikom objavujúcim sa v internetových chatoch je reduplikácia znakov. Navrstvujú sa interpunkčné znamienka. Napr. Kto chce pokecat????????????????????

Zaujímavou súčasťou internetových dialógov vyznačujúcou sa vysokým stupňom emfázy sú výstupy používateľov do chatu. Niektoré vstupy sú výrazné, búrlivé, hrmotné a tým sú aj originálne.

## Literatúra a zdroje

- DEMIČIŠÁKOVÁ, E.: *Jazyk účastníkov internetových dialógov*. Kultúra slova, roč. 35, 2001. s. 129-143.
- FINDRA, J.: *Elektronická komunikačná sféra a jazyk internetovej komunikacia*. In: Kultúra slova. roč. 43, č. 1/2009. s. 11-18, ISSN 0023-5202.
- FINDRA, J.: *Internet, čítanie a jazyková hra*. In: Verejná správa, roč. 64, č. 5/2009. s. 21, ISSN 1335-7883.
- FINDRA, J.: *Modelové štruktúry a tvorba aktuálnych textov*. In: Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie. Red. V. Patráš. Banská Bystrica 1996, s. 43-51.
- FINDRA, J.: *Štylistika internetových textov*. In: Slovenská reč, roč. 62, č. 5/1997. s. 257-267.
- HORECKÝ, Ján: *Dve charakteristiky textov o mobilnej komunikácii*. In: Kultúra slova, roč. 35, č. 5/2001. s. 267-269, ISSN 0023-5202.
- MIHALČINOVÁ, Eva: *Emotikony a akronymy – fenomén doby internetovej komunikácie*. In: Rodina a škola, roč. 50, č. 9/2002. s. 4, ISSN 0231-6463.
- MISLOVIČOVÁ, Sibyla: *Niektoré názvy súvisiace s mobilnou komunikáciou*. In: Kultúra slova, roč. 36, č. 1/2002. s. 7-9, ISSN 0023-5202.
- PETRANOVÁ, D. – VRABEC, N.: *Persuázia a médiá*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013. 164 s., ISBN 978-80-8105-450-1

PRAVDOVÁ, H.: *Determinanty kreovania mediálnej kultúry*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2009. 359 s., ISBN 978-80-8105-113-5

**Kontaktné údaje**

Mgr. Zuzana Alchusová  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA



# E-LEARNING AS AN ALTERNATIVE FORM OF UNIVERSITY EDUCATION

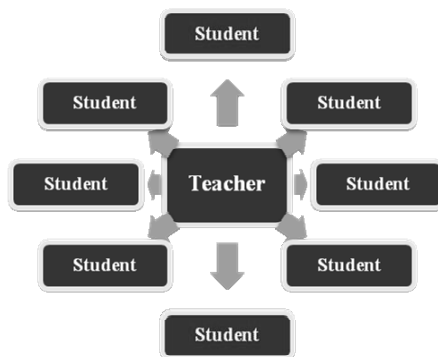
*Piotr Betlej*

**Abstract:** Technological progress affects all aspects of our life. New portable devices, smartphones and tablets with Internet connection provide access to all information and data bases on demand almost everywhere. They make huge impact how people communicate and exchange knowledge. That is the reason why universities must change and answer the crucial questions: Is there the place for traditional, face-to-face education? What students think about them? Are they really better than traditional education? New forms of education make it possible to move learning into new level. That is why comprehensive studies on their effectiveness and usefulness are so significant. There is very little data in this area. Without them it is difficult to convince decision makers to invest in e-learning and it is a barrier in setting goals and development paths of that modern form of education. The objective of this article is to answer those questions and to describe e-learning as an alternative form of university education.

**Key words:** e-learning, blended learning, traditional education, learning effectiveness

## 1 Moving from traditional to modern education

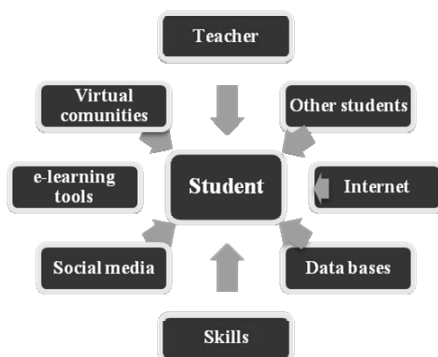
Traditional education can be characterized as teaching “just in case”. In the center of this model there is a teacher (see: Figure 1. Traditional, push model of learning). There is no place for individualization and personalization of educational process. There is the same content for everyone involved in this process.



**Figure 1. Traditional, push model of learning**

Source: A. Stecyk, *Abc eLearningu: system LAMS learning activity management system*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008, p. 35

This model is now being opposed to a new form of education – e-learning. ICT development, new hardware and smart mobile devices, make it possible to acquire new knowledge and skills in a completely different way (see: Figure 2. Modern, pull model of learning). In this model in the centre there is student, who have many different options to choose. In such flexible system there is many possibilities to have individual control on all aspects of education.



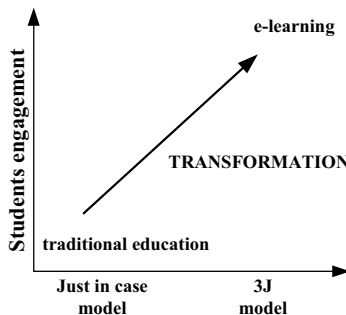
**Figure 2. Modern, pull model of learning**

Source: A. Stecyk, *Abc eLearningu: system LAMS learning activity management system*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008, p. 36

There is strong evidence that modern education will operate on the 3J model: just for me, just in time, just enough<sup>1</sup>. This model is based on trainings using different e-learning tools. The main characteristics of this model are significantly different than traditional classes:

- 1) personalization and individualization – course content is adapted to the needs of the person (just for me);
- 2) location and time flexibility – this means that it is possible to have personal control where and when the learning process will occur. The simultaneous presence of a teacher and students is no longer required (just in time);
- 3) adequate training content that meets people’s expectations. The structure and course level can be adjusted to individual preferences and knowledge. This allows to offer small educational modules that improve knowledge, skills or competencies that are required (just enough).

E-learning uses the 3J model as one of the main methods of teaching. People can learn individually, depending on their personal needs or the organization they work for. The course content is adjusted to the knowledge or skills required in specific situation. There is no waste of time and overloading. That is why 3J model can make huge improvement in learning effectiveness. These factors are illustrated on Figure 3 showing the students engagement depending on the model used for teaching.



**Figure 3. Students engagement depending on the model used for teaching**

1 K. PETERS, *m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future*, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894>, [2013.03.15]

Interest in e-learning and the development of this form of education is caused by many factors, which can be divided into the following groups<sup>2</sup>:

- technological factors – the development of ICT, hardware and software, lower prices, Internet access that have more and more people;
- economic factors – the importance of education is increasing, which allows to find a better job, higher salary, new promotion opportunities;
- educational and organizational factors – wider educational offer, bigger competition, an increase in the number of people who want to learn do now follow the number of teachers, which is not rising so fast. Lifelong learning is a strong tendency nowadays and it is promoted by European Union;
- social factors – learning can now be undertaken by individuals who in traditional model could not do this because of different reasons. For example it opens education to the people with disabilities isolated from their community.

Deciding on e-learning implementation, it is important to remember that this process takes time. It is required to make many changes and take different actions. Without them this form of education will be inefficient and will not meet all expectations. Providing access to computers and the Internet is not enough and does not guarantee a qualitative change in traditional education.

More and more people, especially the young generation, uses Internet in everyday life. This has a strong influence how those people perceive the world, acquire new knowledge and develop new skills. This generation does not want to be a passive recipient of knowledge, but wants to take an active part in its creation. Good example of this process can be recent Web 2.0 technologies that bring a new quality to education. They enable knowledge sharing, exchange of ideas and discussions on different topics. This makes a huge impact on current education system. There is a movement from a model in which teachers are the only source of knowledge (sage on the stage) playing crucial role in education process, to a model in which they mostly help (guide on the side).

---

2 S. WRZYCY, J. WOJTKOWIAK, *Nauczanie na odległość – wyzwanie dla Uniwersytetu Gdańskiego*, [in:] S. WRZYCY, J. WOJTKOWIAK, (red.), *Nauczanie na odległość: wyzwania, tendencje, aplikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, p. 11

## **2 Opinions about different forms of education**

The area of research on effectiveness of different forms of education, although very interesting, still remains relatively poorly understood. There are few studies in this area. Companies implementing e-learning generally do not want to share their experiences, treating them as a competitive advantage. On the other side, some research has been done on universities, but their results are inconclusive. Exhaustive and complete analysis about which form of education is the best, it difficult to perform because it requires to organize classes simultaneously in different forms of education on the same subject. It is believed that research on learning effectiveness is very necessary and may determine the future of education in the coming years. Different opinions in this area are presented below.

E-learning can be a very effective and popular form of education. Such findings come from the research of graduates of ten virtual colleges carried out in 1994 in the USA by Distance Education & Training Council<sup>3</sup>. Majority of students (94%) determined that e-learning meet their needs, was satisfied with this form of education and would recommend it to others (95%). Also majority of people (80%) intend to continue to use this form of acquiring new knowledge and skills. The proof that e-learning can be effective is the fact, that the vast majority of employers (94%) confirm the high level of professional competences of learners that used this form.

In 2000, M. McVay Lynch from Portland State University organized a research on Business communication subject<sup>4</sup>. All students were divided into two groups: traditional and e-learning. One group was required to physically participate the classes, while the other group learned online. The classes were conducted under specific conditions by the same teacher. The method of checking knowledge for both groups did not differ from each other, and the assessment was made according to identical criteria. The final exam results showed that in both cases there are no significant differences in learning effectiveness. The experiment also showed that, in terms of students satisfaction, e-learning gained a slight advantage over traditional classes.

---

3 M. G. MOORE, G. KEARSLEY, *Distance education a system view*, Belmont 1996, [in:] J. Z. GÓRNIKIEWICZ, *Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 2004.

4 M. RYL-ZALESKA, *Metody oceny efektywności kształcenia online, Efektywność szkoleń online – co mówi praktyka?*, [http://www.e-edukacja.net/\\_referaty/9\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/_referaty/9_e-edukacja.pdf), [2013.03.15]

Z. Osiński in his paper<sup>5</sup> presented an experiment that was conducted in 2002-2004 at the UMCS in Lublin. It included students of History and Interdepartmental Historical and Philosophical studies. His research has shown that adopted method of teaching had significant impact on motivation to learn the subject. 65% of respondents identified that impact as very important, while 35% considered it small or insufficient. Among the factors contributing to increased motivation, most respondents mentioned the automatic recording of all results and online activities by e-learning platform. 85% of people stated that they prefer to prepare for classes and exams via e-learning platform, and only 15% prefer traditional methods of learning. For 69% of respondents it is a good way to increase the attractiveness for not studying people, and for 60% a good method to increase learning efficiency. Final results comparison of students using e-learning with traditional classes, learning according to the same program, showed that slightly better results were obtained in the first group.

Interesting are also the data described in 2003 by K. Swan<sup>6</sup>. The author says that the various forms of education do not differ significantly in terms of results. Effectiveness depends mainly on teacher activities. E-learning through high interactivity and personalization offers much more in that area than traditional education.

Not all professionals consider pure e-learning as the best form of education. W. Bielecki<sup>7</sup> believes that every student as a social being tries to physically be with other people. For this reason new, distance forms of learning and communication will never completely replace direct human interaction. However, they may effectively expand them. The author believes the future belongs to the complementary solutions, in which online work is supported by traditional forms of education. This combination is the most effective and allows to train more people. The important fact is that blended learning solutions are flexible and allow to combine the best features of both traditional and online classes.

These examples show that e-learning in many cases can be an alternative for traditional training. It allows to gain new knowledge and skills in different way. But research results are not unambiguous. Predominant

---

5 Z. OSIŃSKI, E-learning na studiach dziennych – wnioski z eksperymentu, „e-mentor”, nr 4 (6)/2004, [2013.03.15]

6 K. SWAN, *Learning effectiveness: what the research tells us*, [in:] J. Bourne, J. C. Moore (red.), *Elements of quality online education, practice and direction*, Needham 2003.

7 W. BIELECKI, *Wpływ globalnej gospodarki sieciowej na e-learning*, „e-mentor”, nr 2 (19)/2007, [2013.03.15]

opinion is that the most effective form is blended learning. E-learning is not suitable for everyone because some people prefer to work face-to-face with the teacher and they do not like to learn using computer.

### **3 Research description**

From 2009 to 2011 the author of this article carried out the study, whose main objective was to assess and compare the effectiveness of traditional education, blended learning and e-learning. The research was made at the University of Information Technology and Management in Rzeszow. It involved 292 students from the Faculty of Economics. The additional goals were:

- to examine whether there are significant differences in the effectiveness of various forms of education depending on the subject taught;
- to analyze how learning outcomes depend on factors such as: gender of students, grades average from their studies, grades from similar subjects taught in previous years of their studies;
- to find out how online learning time and level of activity on the discussion forum affect final results;
- to examine student's attitudes to new forms of education and online testing;
- to determine whether students have the good learning conditions to use e-learning: access to computer and Internet.

The research on effectiveness of different forms of education was divided into three separate and carried out successively phases: preparatory, main and analytical.

In the first phase (preparatory), before selecting subjects for research, three main research groups were chosen. This action was important due to the fact that – according to the assumptions of the research – the experiment could only be done in the Faculty of Economics. That is why the considered subjects have not been done yet in all selected groups of students. To each group one different form of education was assigned. In total there were 97 people in those groups. The selection was made based on the following conditions:

- possibility to have classes with all groups at the same period of time; the same procedure and organization of the studies in all groups. Due to the greater flexibility and ability to change the schedule of classes only daily students were considered. In result there was similar age of students in all groups – mainly young people under 25 years of age;

- the number of students in each group should be at least 30 people;
- selected groups should have a similar structure based on gender – the same proportion of men and women;
- students grades average in all selected groups should be similar, which provides a comparable level of knowledge and skills.

In order to ensure greater representativeness and reliability of the research an additional research group was created. This group involved all three selected main groups and other students that accepted taking part in the research. There were 292 full-time and part-time students in this additional group. It was used to check student's opinions about e-learning and their preferences for different forms of education.

One of main aims of conducted research was to check the relation between the kind of subject taught and the effectiveness of the education. For that purpose all subjects from the study program of the Faculty of Economics were divided into three groups. In the first group there were only quantitative subjects, such as: Mathematics for economists, Statistics, Accounting, Forecasting and simulations, Mathematical economics, Operational research. Second, descriptive group consisted of the following subjects: Sociology, Philosophy, Economic geography, International economic relations, Foundations of management, Marketing, Economic policy, Social policy. All other subjects, that could not be put into first two groups, created third one, which was not taken into the research. It consisted of the following subjects: English language, Physical education, Foundations of computer science. The research focused on first two groups and only one subject was selected from each of them. The quantitative group was represented by Mathematical economics and the descriptive group by Economic policy. The condition that each of these subjects had to meet was the possibility to have classes at the same time with all three selected groups of students. Number of topics and amount of teaching hours for both subjects had to be the same. During the experiment all classes in these subjects were performed only with the author of this research. This guaranteed the same conditions and teaching specification in all groups. It had a significant effect of collected data and achieved results reliability.

After determining groups and choosing subjects for blended learning form all topics from both subjects were divided into traditional and e-learning part. Next the author of the research developed 14 different e-learning courses: 7 to Mathematical economics and 7 to Economic policy. Before courses preparation process began, detailed content and learning standards analysis were made. Based on that courses some different scenarios



were done, which contained both didactical materials but also tests and exercises to check students' progress. Thanks to those operations, achieved quality and attractiveness of courses was very high.

The last preparatory phase activities were to develop questionnaires for planned surveys and final exam. The first questionnaire – preliminary – was designed to check student's attitudes to new forms of education and online testing. Second questionnaire – final – was used to collect student's opinions and observations after the research.

Second, main phase of the experiment started from research survey of all 292 students. Next didactical classes were carried out. Students from blended learning and e-learning groups were receiving access to e-learning courses based on the detailed schedule. This helped to achieve regular and systematic learning activities. It is also important that in blended learning form e-learning courses were preparing students for traditional classes: face-to-face discussions and problem solving. In all three research groups data about students' progress, activities and learning time were collected. At the end of the semester, in the same time, all groups wrote paper final exam from both subjects. Three months later the second survey has been carried out. The data from e-learning platform (number of visits, learning time, level of activity in the discussion forum) and university internal system provided required data for hypothesis testing.

Phase III – analytical – was started by gathering data and information. Next an effectiveness analysis of different forms of education was made. A spreadsheet Microsoft Excel and SPSS software were used for the statistical data analysis.

## **4 Synthesis of research results**

To measure and compare the effectiveness of different forms of education is a very complex task. Performed analyses can contribute to the ongoing discussion over usefulness of implementing e-learning in Polish universities. Described various aspects of e-education gives arguments for and against it. Results achieved during the research authorize the author to express some interesting conclusions.

Traditional classes and blended learning can have similar effectiveness of the education, regardless of the taught subject type (quantitative or descriptive). E-learning can be as effective as other forms only in the case of descriptive subjects. A different situation occurs in the case of quantitative subjects, where scores of students for this form of education were significantly worse. Achieved results indicate that the effectiveness of teaching

different subjects depends on the chosen form of education. This is particularly evident for e-learning. In this form the results were considerably different between quantitative subject (Mathematical economics) and descriptive subject (Economic policy). This form is much more suitable for teaching descriptive subjects and allows to achieve comparable results with other methods of teaching. For traditional and blended learning there were no significant differences between the results of quantitative and descriptive subjects.

In the opinion of most students, effectiveness depends on the type and character of learning subject. This was confirmed by the results of the research. Especially it is visible for e-learning form, for which the data confirmed the significant difference between the quantitative and descriptive subject.

The effectiveness of learning depends on gender and the grades average from studies of similar subjects. In e-learning group men achieved worse results than women. This was the case for both subjects. Analysis of achieved results depending on the average grade from studies allows to make the statement that there is high correlation between these values. Collected data showed that the higher average grade student had from quantitative subjects, the higher result he received from Mathematical economics. A similar relationship was also observed for the average grade from descriptive subjects and Economic policy. This relation occurred in all research groups.

The time spent on learning via Internet and the level of online activities on discussing forum has very little influence on the final grades from both subjects. The research data proven that these are not crucial factors affecting learning outcomes.

According to students traditional learning is the most preferred method of acquiring new knowledge and skills. The alternative for that may be blended learning. In the opinion of most respondents pure e-learning should be used where applicable of first two forms of education is not possible. The most preferred form of communication with the teacher and other students is traditional, personal contact. Other forms are less preferable but also accepted: e-mail and discussion forum.

According to students, the most important advantages of e-learning are: individuation of the education process, savings of time, access to knowledge data-bases and other additional materials. The most significant disadvantages of this form are lack of direct contact with teacher, problems with motivation and self-discipline and fewer opportunities to interact with other students.

The key elements of e-learning courses that facilitate gaining new knowledge, make it more enjoyable and effective, according to respondents

are: important concepts highlighted in the text, clear and simple illustrations and charts, appropriate structure, easy to use intuitive navigation, presence of different exercises, practical elements in course content.

In student's opinion, online exams are not more stressful and difficult than traditional, paper tests. Most persons would like to have them as an alternative. For most individuals they are not as good as written exams, which is the most preferred form of knowledge verification.

Students have all necessary skills to use electronic forms of education. This may be a result of fact that most people work with a computer and use Internet every day. This was confirmed also by a large number of Internet service used, some of which also exist in e-learning.

Young people have no problems with access to computer and Internet that allows distance learning. The ongoing development of the telecommunication and falling prices results that Internet connection speed is an increasingly smaller problem.

Most students who observe the impact of using e-learning at their university think that it is a positive influence.

## **5 Conclusions**

Described results of the research and conclusions do not cover all issues related to modern forms of education. They may be a prerequisite for further research in this area. There are still questions about the effectiveness of other subjects and fields of studies. Their specification is quite different from subjects taken into the research.

There is no doubt that traditional, face-to-face education will be used for long time. But modern form of education and online learning courses will have more and more users. They are the answer for changing world. Such flexibility, personalization and learning on demand can be achieved only by e-learning. That will be a new trend in university education.

## **Literature and sources**

Bielecki W., *Wpływ globalnej gospodarki sieciowej na e-learning*, „e-mentor”, nr 2 (19)/2007, [2013.03.15]

Moore M.G., Kearsley G., *Distance education a system view*, Belmont 1996, [in:] J. Z. Górnikiewicz, *Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 2004

Osiński Z., *E-learning na studiach dziennych – wnioski z eksperymentu*, „e-mentor”, nr 4 (6)/2004, [2013.03.15]

- Peters K., *m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future*, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894>, [2013.03.15]
- Ryl-Zaleska M., *Metody oceny efektywności kształcenia online, Efektywność szkoleń online – co mówi praktyka?*, [http://www.e-edukacja.net/\\_referaty/9\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/_referaty/9_e-edukacja.pdf), [2013.03.15]
- Stecyk A., *Abc eLearningu: system LAMS learning activity management system*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008
- Swan K., *Learning effectiveness: what the research tells us*, [in:] J. Bourne, J. C. Moore (red.), *Elements of quality online education, practice and direction*, Needham 2003
- Wryczy S., Wojtkowiak J., *Nauczanie na odległość – wyzwanie dla Uniwersytetu Gdańskiego*, [in:] Wryczy S., Wojtkowiak J., (red.), *Nauczanie na odległość: wyzwania, tendencje, aplikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002

### **Contact data**

Piotr Betlej, PhD  
University of Information Technology and Management  
Sucharskiego 2  
35-225 Rzeszów  
POLAND  
pbetlej@wsiz.rzeszow.pl

# PRENIKANIE ANGLICIZMOV DO SLOVENČINY

## Penetration Of Anglicisms Into Slovak Language

*Andrej Habiňák*

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá anglicizmami a vplyvom angličtiny na slovenský jazyk. Čitateľovi poskytne náhľad na túto problematiku z minulosti, i zo súčasnosti. Internacionalizácia lexiky slovenčiny, poslovenčovanie, jazykový purizmus – klady a zápory. Anglicizmy v iných európskych jazykoch a postoj k nim.

**Kľúčové slová:** jazyková kultúra, anglicizmy, jazykový purizmus, anglicizmy a médiá, adaptácia.

**Abstract:** The study deals with Anglicisms and the impact of English upon Slovak language. The reader is offered an overview of the issue from the history up to present days. Internationalization of Slovak vocabulary, accepting new words into Slovak vocabulary, language purism – (dis)advantages. Anglicisms in other European languages and attitudes to them.

**Key words:** Language culture, Anglicism, language purism, Anglicisms and media, adaptation.

Medzi stále aktuálne problémové otázky jazykovej kultúry patria anglicizmy a amerikanizmy v našej slovnej zásobe, no čoraz väčšmi badať i vplyv angličtiny na našu zvukovú i syntaktickú podobu jazyka. V súčasnosti sme svedkami mohutného prílevu anglicizmov z oblasti techniky, ekonomiky, zábavného priemyslu i odborných kruhov nevýrobnej sféry. Nová spoločenská situácia si vyžaduje pomenovania nových skutočností (predmetov) a tie sa spolu s novou realitou preberajú hlavne z angličtiny. Nové pomenovania nepoužívajú iba odborníci vo vzájomnej komunikácii, ale prenikajú aj do verejných prejavov, prostredníctvom tlače, rozhlasu, televízie a dostávajú sa k širokému spektru používateľov jazyka. Odborné termíny, hlavne internacionalizmy, sú v podmienkach medzinárodnej ekonomickej a kultúrnej integrácie nevyhnutné. Sú prínosom tak pre kvalitu medzinárodnej komunikácie, ako aj pre rozvoj slovnej zásoby slovenčiny. Iná vec je však ich nefunkčné nadužívanie. Myslíme tým používanie anglickej terminológie

v prípadoch, keď máme v jazyku zaužívaný domáci termín. O tom, že prenikanie angličtiny do domácich jazykov je celoeurópskym problémom, svedčí 8. zväzok zborníka Sociolinguistica, ktorý vyšiel v Tübingene už v roku 1994. Francúzi, Rusi, Nemci a ďalšie národy tu skonštatovali, že angličtina ohrozuje čistotu a svojbytnosť ich štátneho jazyka. Pri preberaní anglicizmov do slovenčiny sa obyčajne nadväzuje na grafickú podobu slova a nie na skutočnú anglickú výslovnosť. V tomto prípade ide o tzv. optický spôsob preberania cudzích slov. To sú napríklad slová: junior, bar, rum, tank alebo flirt. Pri ďalšom spôsobe preberania slov sa prevzaté slová zhodujú s angličtinou v grafickej podobe i vo výslovnosti. Napríklad slová: pop, song, golf alebo set. Tretí typ preberania anglicizmov sa nazýva akustický. V tomto type sa pri prebratých slovách uplatnila anglická výslovnosť. Napríklad: džús, klaun, faul alebo míting. Anglické slová udomácnené v našej slovnej zásobe pochádzajú predovšetkým z oblasti športu (futbal, basketbal, penalta, dres alebo golf). Ako uvádza Dobřík, v operatívnych a informatívnych textoch sa označujú anglicizmami najčastejšie tovary, služby a iné mimojazykové etnity z oblasti:

- a) odievania, kozmetiky (hair spray, make-up, scin creme, speed stick deodorant, T-shirt)
- b) potravín, jedál, technického servisu na prípravu jedál (cracker, drink, fast food, hamburger, hot dog, juice, popcorn, sauce, steak, toast)
- c) cestovania, športu a voľného času (aerobic, baseball, business class, rafting, last minute, fitness center, skateboard, trip, faul, goal)
- d) kultúrneho priemyslu (band, clip, hits, juke box, music, Top Ten, video, talk show, sitcom, pop)
- e) hospodárstva, burzy, bankovníctva a obchodu (bonus, company, distributor, credit card, broker, business, deposit, flow cash, debit, barter, dumping)
- f) výpočtovej techniky, internetu, komunikácií (copier, e-mail, hardware, know-how, laptop, modem, notebook).

Okrem spomínaných pomenovaní označujú anglicizmy:

- a) názvy firiem a produktov (Slovak telecom, Cinemax, Cinemation, Whirpool)
- b) názvy športových podujatí (ATP TOUR, NBA, NHL, Fed Cup)
- c) inštitúcie, obchody a reštaurácie (City center, Shopping palace, názvy barov, reštaurácií, ktoré sú trendovo preložené do angličtiny). (Dobřík, 2007)

Rozsah prenikania anglicizmov do slovenčiny priamo súvisí od úrovne kultúrnych a jazykových kontaktov medzi Slovenskom a anglofónnymi krajinami. Zatiaľ čo v minulom storočí mala slovenčina niekoľko stoviek prevzatých slov z angličtiny (a tie sa týkali predovšetkým kultúry, športu, filmu, umenia), v súčasnosti registrujeme v našej slovnej zásobe niekoľko tisíc anglicizmov z najrôznejších oblastí. Navyše v minulosti šlo zväčša o vplyv v oblasti lexikológie, dnes však ovplyvňujú i syntax a fonetiku slovenčiny. Katreniaková ďalej popisuje základné znaky udomácnenia anglického slova z fonetického a grafického hľadiska:

1. slovný prízvuk prevzatého slova je rovnaký ako v slovenčine, t.j. na prvej slabike,
2. cudzie hlásky sa nahrádzajú najbližšími domácimi hláskami,
3. mení sa kvantita samohlások, napr. krátka samohláska sa často nahrádza dlhou,
4. hláskové skupiny, ktoré sa v domácich slovách nevyskytujú, sa odstraňujú (Katreniaková, 2002).

Zásady písania slov cudzieho pôvodu v slovenčine vychádzajú teda zo základného princípu slovenského pravopisu – fonetického princípu. Ten sa zakladá na zhode medzi grafickou a zvukovou podobou slova a uplatňuje sa aj pri písaní veľkej časti anglicizmov (máme na mysli úplne zdomácnené slová ako džem, menčester). Zatiaľ čo v minulosti (prvá polovica 20.storočia) išlo pri preberaní anglických slov do slovenčiny o termíny najmä zo športu (bekhend, faul, futbal, hokej), neskôr z kultúry, umenia, gastronómie (pop-art, rock-pop, hemendex), dnes je tomu inak. Vplyvom vedecko-technického pokroku sú to najmä názvy nových tovarov, služieb a terminológia mnohých odvetví hospodárstva, najmä finančného sektoru a marketingu. Aj kvantita anglicizmov je oproti minulosti odlišná. Už to nie sú desiatky (stovky) slov, ako tomu bolo do roku 1989, ale niekoľko tisíc nových slov, ktorých pôvod je anglický a to v rozpätí posledných približne 20-tich rokov. Ba čo viac, nejde tu už len o vplyv na slovnú zásobu slovenčiny, ale i na zvukovú a syntaktickú stránku slovenčiny. V prípade ignorovania mäkkej výslovnosti (použitie tvrdej výslovnosti) súčasného slovenského jazyka, ktorú počujeme nielen na ulici, v parlamente, ale i z úst redaktorov, moderátorov, hlásateľov vraj ide aj podľa niektorých jazykovedcov o prirodzený vývin jazyka, o dynamiku a flexibilitu slovenčiny. Otázkou je, prečo sa potom nemenia kodifikačné príručky a pravidla slovenskej výslovnosti, resp. jazykový zákon. Veď zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky definuje štátny jazyk ako kodifikovanú (spisovnú) slovenčinu a tú sú povinní používať všetci pracovníci verejnej sféry (porovnaj §2 – §5). A čo syntax?

Prečo dnes v tlačovinách (a ešte častejšie v televízii) možno vidieť napísané vety s anglickým slovosledom a nie slovenským? Aj to možno považovať za prirodzenú dynamiku slovenčiny?

Zaujímavé je sledovať okolité štáty Európy a ich vzťah k angličtine. Rusi či Francúzi vytvorili účinné opatrenia, aby sa anglické slová nepoužívali nadmerne a neprimerane v bežnej komunikácii. Ich používanie určujú príslušné zákony a z jazykového hľadiska sa samotné preberanie anglických slov do ich materinského jazyka nedeje tak automaticky. Oba národy vytvárajú neologizmy domáceho pôvodu, takže buď prijímajú do svojej slovnej zásoby anglické slovo + domáci ekvivalent alebo len domáci tvar, ktorý plne nahrádza anglické slovo. Poliáci zašli ešte ďalej a poslanci dolnej komory poľského parlamentu schválili návrh zákona na ochranu poľského jazyka, ktorý plánuje prekladanie cudzích vlastných mien do poľštiny. Schválený návrh zákona nielenže neuznáva anglicizmy prenikajúce čoraz častejšie do hovorovej poľštiny, ale upiera im právo na použitie. Zároveň požaduje, aby v obchodoch boli všetky etikety, návody na použitie a všetky upozornenia výhradne v poľštiny, aby všetky slová na obaloch produktov boli preložené do poľštiny. Poľská tlač je však plná ironických komentárov o cenzurovanom jazyku. Ľudia vraj budú namiesto do supermarketov chodiť nakupovať do „większych sklepów“ – veľkých obchodov, ženy sa budú skrášľovať výrobkami firmy „Małgorzata Astor“, v stánkoch s rýchlym občerstvením si zákazníci kúpia namiesto hot-dogov „gorące psy“. Tlač dokonca cituje aj jedného z poslancov, podľa ktorého hrozí aj to, že kozmetika známa pod značkou Old Spice bude musieť byť premenovaná na „Staré korenie“, prípadne „Starý zápach“. Návrh nového zákona o jazyku však ešte musí podpísať prezident, ktorý má právo veta... Aj v iných krajinách Európy možno sledovať zápas o čistotu domáceho jazyka a obranu voči anglicizmom. Nájdu sa extrémne postoje, praktické riešenia i pomerne veľká benevolencia národov voči prenikajúcej angličtine. Možno teda skonštatovať, že i používanie anglicizmov v slovenčine nie je výsostne negatívnym javom, ale ide skôr o zodpovedný postoj Slovákov k tomuto jazyku. Odporúčania by teda mohli znieť tak, že ak existuje domáci ekvivalent anglického slova, použijem práve ten a anglicizmus tak nepoužijem. Ak neexistuje, resp. ide o internacionálne slovo, nevyhnem sa tak použitiu anglicizmu (či úplného anglického výrazu) a bez zbytočného prekladania a komplikovania chápania textu použijem anglicizmus. A ako je to s anglicizmami v médiách? Anna Oravcová uvádza príklad, ako publicisti postupujú, keď si nie sú istí slovenským ekvivalentom (obidva doklady sú z denníka Práca): píšú síce o spoločných podnikoch, ale v zátvorke uvádzajú aj anglické spojenie joint ventures; podobne píšú o zálohovom úvere, no v zátvorke je pre istotu aj standby. Slovník Bankovníctvo



a financie (1991, s. 101) uvádza, že termín úver stand by sa používa aj v nemčine (Stand by Kredit), francúzštine (credit stand by) a taliančine (credito stand by). J. Horecký (1994) navrhol pre spoje nie pôžička stand by výstižnejšie slovenské znenie, ako sa začína používať v našej tlači, a to preddavková pôžička, teda nie zálohová. Známejší je, samozrejme, opačný postup novinárov — cudzí výraz sa v zátvorke vysvetľuje slovenským ekvivalentom, napr. poskytovanie služieb promotions (podpora predaja), alebo, ak treba, aj celou vetou: ...tzv. „cash cyklus“. Je to obdobie, ktoré trvá odo dňa, keď podnikateľský subjekt prvýkrát investoval do obežných aktív, až do dňa, keď dostane peniaze za predané výrobky alebo tovar (Oravcová 1995).

Čo povedať na záver? Miesto anglicizmov a internacionalizmov nemožno v slovnej zásobe slovenčiny poprieť, nakoľko mnohé nemajú domáci (slovenský) ekvivalent a ich používanie je teda opodstatnené. Vo zvukovej a syntaktickej rovine sa vplyvy angličtiny zdajú jednoznačne nežiaduce. Veď puristická predstava o jazykovom systéme a o kultúre jazyka vychádza zo zásad historicosti a čistoty, ktoré sa považujú za fundamentálne hodnotiace kritéria. Možno teda skonštatovať, že správne sú vo vyjadrovaní tie prvky, ktoré sú oproti iným pôvodnejšie a tie, ktoré sú rýdzejšie, vycibrenejšie.

## Literatúra a zdroje

- HORECKÝ, J.: Pôžička stand by — preddavková pôžička. Kultúra slova č. 28, Vydav. SAV Bratislava, 1994. s. 166—167.
- KATRENIÁKOVÁ, Z.: Anglicizmy v slovenčine z hľadiska didaktickej komunikácie. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 34 s. ISBN8080413991
- ORAVCOVÁ, A.: "Anglicizmy v dennej tlači." *Spisovná slovenčina a jazyková kultúra*. Bratislava: Veda Vydavateľstvo SAV, 1995.
- DOBŘÍK, Z.: Jazyky v kontaktoch. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2007. 185 s. ISBN 978-80-8083-400-5

## Kontaktné údaje

PaedDr. Andrej Habiňák, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
andrej.habinak@ucm.sk

# IDENTITA A SEBAVNÍMANIE ADOLESCENTA V MEDIÁLNO M PROSTREDÍ

## Identity And Self-perception Of The Adolescents In The Media Environments

*Elena Hradiská*

**Abstrakt:** Príspevok vymedzuje pojem identita, definuje osobnú a sociálnu identitu. Všíma si funkciu sebavnímania v utváraní identity adolescentov. Zdôvodňuje zameranie na obdobie adolescencie, ktoré charakterizuje dvomi tendenciami: byť jedinečný a patriť do sociálnej skupiny. Vymenováva faktory, ktoré proces identifikácie ovplyvňujú, uvádza zložitost' vyrovnávania sa s uvedomovaním si vlastných možností aj obmedzení a s problematickým naplňaním sociálnych rolí. Podčiarkuje vplyv médií v procese formovania identity a riešenia problémov so sebavnímaním. Uvádza dôvody vytvárania virtuálnej identity u adolescentov, upozorňuje na jej pozitívne a negatívne stránky. Dáva do súvisu proces identity adolescentov s úlohami mediálnej výchovy.

**Klíčové slová:** Sebavnímanie – identita – adolescenti – médiá- virtuálna identita – mediálna výchova

**Abstract:** This paper defines identity, defining personal and social identity. Notes feature self-perception in adolescent identity formation. Justifies the focus on the period of adolescence, which is characterized by two tendencies: to be unique and belong to a social group. Appoints the factors that influence the identification process, says the complexity of dealing with awareness of own strengths and limitations and difficulties in fulfilling social roles. Underlines the media influence on process of identity formation of adolescents and solutions to problems with self perception. States the reasons for creating virtual identity, highlights the positive and negative aspects. To relate of adolescent identity process with tasks of media education.

**Key words:** self-perception – identity – adolescents – media – virtual identity – media education

## 1 Osobná a sociálna identita adolescentov

Pojem identita sa používa v rôznych kontextoch a má rozdielne parametre. Napr. v spoločenskom význame identita človeka je vyjadrená jeho rodným číslom, v biológii je parametrom charakteristická DNA, v sociálnom vzťahu parametrom môže byť pohlavie, výška, rasa, farba očí, atď. Teda kritériom identity sú znaky, ktoré odlišujú jedného človeka od iného.

Z psychologického pohľadu identita sa dá vyjadriť odpoveďou na otázku „Kto som?“. Je to vedomé stotožnenie sa so sebou samým, prijatie seba a slobodné rozhodovanie o vlastnom konaní. Hartl a Hartlová vymedzujú identitu ako „*prežívanie a uvedomovanie si seba samého, svojej jedinečnosti a odlišnosti od ostatných*“<sup>1</sup> Podľa Bačovej „*identitu osoby tvoria podstatné vlastnosti, ktoré ak sa zmenia, osoba prestane byť sebou samou, rovnakou ako bola predtým*“.<sup>2</sup>

Erikson uvádza, že v období adolescencie začína jedinec prežívať svoju individualitu. „*Začína si byť vedomý toho, že je schopný sám kontrolovať svoje túžby, pociťovať svoje potreby, definovať seba samého a svoje ciele. Adolescenti chcú zaujať svoje miesto v spoločnosti či už vo viac-menej konvenčných rolách, alebo v rolách, ktoré predstavujú výzvu pre zaužívané spôsoby v spoločnosti*“.<sup>3</sup> Erikson<sup>4</sup> považuje obdobie adolescencie za rozhodujúce obdobie vo formovaní identity, v ktorom jedinec prežíva pocit neistoty, intenzívnejšie si uvedomuje svoje silné aj slabé stránky a stáva sa presvedčeným o svojich jedinečných kvalitách. Je to obdobie, v ktorom si kladie kľúčové otázky týkajúce sa hodnôt a ideálov, budúcej profesie a profesionálnej kariéry, rovnako si ujasňuje otázky sexuálnej identity. Aj vďaka kognitívnemu vývoju dospieva adolescent k uvedomeniu si súvislostí medzi sebou a spoločnosťou a uvedomeniu si seba v čase. Zintenzívňujú sa väzby na kamarátov, postupne prekonáva úzke vzťahy s rodičmi a rozvíja svoju nezávislosť. Marcia na základe Eriksonovho vnímania formovania identity v adolescencii ako „*krízového*“ procesu vystaval svoj koncept štyroch fáz, ktorými tento proces

---

1 HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: *Velký psychologický slovník*. Vyd.4. Praha: Portál, 2010, s. 212.

2 BAČOVÁ, V.: Identita v sociální psychologii. In: VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (Eds.): *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008, s. 110.

3 HALL, C. S. – LINDZEY, G.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 73.

4 BUCKINGHAM, D: Introducing Identity. In: BUCKINGHAM, D. (Ed.) : *Youth, Identity and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA : MIT Press, 2008, s. 3-5.

prebieha.<sup>5</sup> Počas týchto fáz jedinec zvažuje potenciálne možnosti, ktoré má a nakoniec berie na seba záväzky a robí rozhodnutia. Vo fáze pred uzavretím identity sa jedinec úspešne vyhýba rozhodovaniu týkajúceho sa budúceho sebadefinovania. Fáza tzv. difúznej identity je charakteristická pokusom robiť čiastočné a nevyhnutné rozhodovania, najmä v súlade s očakávaniami a normami skupiny, ktorej je členom. Stav tzv. moratoria charakterizuje ako časový úsek, v ktorom sú odložené záväzné rozhodnutia o smerovaní vlastného života a naplnenia role dospelosti. Je to úsek experimentovania, hľadania vlastnej identity, hodnôt dôležitých pre ďalšie smerovanie. Napokon štvrtá fáza tzv. dosiahnutia identity signalizuje prekonanie obdobia krízy, jasného uvedomenia si kto je, a čo chce dosiahnuť, spolu s preberaním zodpovednosti za seba.

Identita má podobu osobnú (intrapersonálnu a interpersonálnu) a sociálnu. Osobnú identitu intrapersonálnu tvoria charakteristiky a predstavy, ktoré má jedinec o sebe, ako sa on sám vníma. Patria k nej aj charakteristiky, ktoré ho odlišujú od ostatných a sú základom jeho jedinečnosti.

Osobná identita interpersonálna sa týka sociálnych rolí, ich akceptácie a naplňania, s ktorými sa adolescent vyrovnáva, napr. rola syna, kamaráta, žiaka, člena skupiny. Sociálna identita vyjadruje to, čo jedinca spája so sociálnymi skupinami, do ktorých patrí. V skupinách si uvedomuje prepojenie vlastných postojov s postojmi a názormi v skupine, identifikuje sa s normami a hodnotami skupiny. Pri utváraní vlastnej identity plnia dôležitú funkciu rôzne subkultúry, ktoré adolescentovi často vytvárajú pocit pomoci a bezpečia, nezávislosti. Neraz môžu byť takého subkultúry výrazom protestu voči iným spoločenským (rodina, škola) a spôsobujú odtrhnutie od prirodzeného prostredia adolescenta.

Utváranie identity v adolescencii súvisí s uplatnením fyzických aj psychických schopností jedinca v sociálnych situáciách a podmienkach, ktorým je vystavený a rolí, s ktorými sa stretáva. Vyjadrením identifikácie so sociálnou pozíciou a vlastným konaním je prijatie zodpovednosti za vlastné činy a správanie.<sup>6</sup>

Autori Dalajka a Macek<sup>7</sup> uvádzajú, že hľadanie a formovanie identity adolescentov je v súčasnosti v oveľa väčšej miere spojené s možnosťami voľby a slobodného rozhodovania. Súvisí to s rozširujúcou sa škálou

5 BUCKINGHAM, D. : Tamtiež, s. 3.

6 TYRLÍK, M. : Sociální stránka sebesystému : vztah mezi námi a v nás. In: TYRLÍK, M. – MACEK, P. – ŠIRŮČEK, J. (Eds.) : *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 26.

7 DALAJKA, J. – MACEK, P.: Být jedinečným a/nebo být jako ostatní: dvě stránky jedné identity. In: TYRLÍK, M. – MACEK, P. – ŠIRŮČEK, J. (Eds.) : *Sebepojetí a identita*

spoločensky akceptovateľných možností, pre ktoré sa adolescent môže rozhodnúť. Podľa nich identita v adolescencii je „*novou a špecifickou charakteristikou procesu sebauvedovania, je to transformácia doterajších poznatkov a pocitov, vzťahovaných k sebe samému, do novej kvality*“. Adolescent uvedomovaním si kto je, aké má vlastnosti a schopnosti si potvrdzuje nielen vlastnú existenciu, ale aj svoje miesto v spoločnosti v spojení s predstavou vlastnej budúcnosti.

Proces identity neprebíha bezproblémovo. Adolescent sa chce zapojiť do sociálneho prostredia, ale zlyhanie v jednej situácii ho môže odradiť od snahy vytvárať primerané sociálne väzby. Má tendenciu byť jedinečným, niečím vyniknúť, ale nesprávny odhad vlastných možností a predispozícií mu prináša sklamanie. Adolescent je sebauvedomý, ale často len navonok, vnútorne prežíva neistotu, nespokojnosť.

Ako sme uviedli, adolescencia je obdobím, v ktorom sa stretávajú dve tendencie. Na jednej strane je to uvedomovanie si vlastnej jedinečnosti a špecifickosti a na druhej uvedomovanie si vlastnej začlenenosti do sociálnych skupín a spolupatričnosti, sociálnych väzieb s inými. Cieľom je nadobudnutie rovnováhy, súladu medzi týmito tendenciami.

V prípade straty sociálnych väzieb, vylúčenia zo sociálnej skupiny, do ktorej jedinec patrí, sa táto strata prejavuje psychickými problémami, zhoršenou adaptáciou v nových sociálnych väzbách. Nezriedka je riešením agresívne správanie, znížená empatia voči iným. Dôsledkom môže byť agresivita namierená aj voči sebe prejavujúca sa sebapoškodzovaním, túžbou byť niekým iným. Snahou, mať také vlastnosti, ktoré mu umožnia zapojiť sa do tých sociálnych väzieb, ktoré sú pre neho významné a dôležité.

## **2 Sebauvedenie – pocit vlastnej hodnoty**

Identita v osobnej rovine je chápaná ako vlastná jedinečnosť, neopakovateľnosť, pojem sociálna identita hovorí o sebauvedení v sociálnom kontexte, najčastejšie príslušnosťou k určitej sociálnej skupine. Sebauvedenie sa líši od identity popisom seba samého. Sebauvedenie priamo súvisí a ovplyvňuje emocionálnu rovnováhu a je jedným z najdôležitejších činiteľov sociálneho fungovania človeka. Adolescencia je obdobie, v ktorom si mládež intenzívnejšie kladie otázky viacerých aspektov života. Kognitívne procesy sú na vysokej úrovni, adolescent je viac vnímavý aj k sebe a hľadaniu a rozvoju vlastnej identity, rozmyšľa intenzívne o budúcnosti.

---

*v adolescencii: sociálny a kultúrny kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 37.

Základom sebnárania je predstava, ktorú má človek o sebe (self-image), svojich vlastnostiach, schopnostiach, ako vníma svoje možnosti a v čom vidí perspektívy ďalšieho osobnostného rastu, akú dôležitosť pripisuje sociálnym väzbám (rodina, priatelia, škola). Spôsob, ako sa jedinec vníma sa formuje postupne, obdobie adolescencie je citlivé na uvedomovanie si vlastných pozitívnych, ale aj negatívnych čŕt.

Sebnáranie sa formuje v priebehu individuálneho vývoja, na základe viacerých zdrojov:

- *Primárnym zdrojom sebnárania* je vlastná reflexia, t. j. ako sa jedinec vníma, ako hodnotí sám seba. Môže byť skreslená chybami v posudzovaní vlastnej osoby. Prejavuje sa ako preceňovanie alebo podceňovanie vzhľadových aj psychických charakteristík.
- *Sekundárnym zdrojom sebnárania je poznanie na základe porovnania s inými jedincami*, hlavne rovesníkmi, ale aj vzormi. Treba pripomenúť, že tento pohľad môže byť rovnako skreslený. Jedinec môže nesprávne interpretovať výsledky porovnania – cíti sa napr. nadradený rovesníkom, alebo sa cíti málo sebaisto, podceňuje sa.
- *Tretím zdrojom je porovnanie s normami platnými v danej spoločnosti, kultúre*. V tomto smere dôležitú úlohu majú médiá. Mediálne prezentované vzory vytvárajú sústredený tlak na jedinca, hlavne pokiaľ ide o jeho fyzický výzor, jedinečnosť, dosiahnutie úspechu...
- *Štvrtým zdrojom sebnárania je pohľad na seba sprostredkovaný od iných ľudí*, zo sociálnych skupín, v ktorých sa jedinec pohybuje. Každý človek si aspoň občas kladie otázku, ako ho vnímajú iní ľudia, čo si o ňom myslia. Výsledky vidí podľa správania iných k nemu. Nie všetky reakcie prostredia sú rovnako dôležité, zvlášť sú vnímané reakcie osôb, ktoré sú vnímané ako autority alebo sociálne vplyvné osoby.

Predstavy o sebe môžu mať podobu tzv. „chceného ja“ (tiež „ideálne ja“). „Chcené ja“ tvoria mentálne obsahy, ktoré sa týkajú cieľov, túžob, očakávaní. Preto majú silný motivačný charakter. Opakom je tzv. „nechcené ja“, ide o predstavy o sebe, ktorým by sa jedinec chcel vyhnúť, ich naplnenia sa obáva. Možné „ja“ vytvárajú hodnotiaci, interpretačný či vzťahový kontext pre súčasné „aktuálne ja“. Vnútorne je pocit pohody prežívaný, ak diskrepancia medzi „ideálnym ja“ a „aktuálnym ja“ nie je príliš veľká. V opačnom prípade, ak „ideálne ja“ je príliš vzdialené, dospelávajúci zažíva pocity frustrácie, sklamaní, obáv z nenaplnených cieľov.

Výsledky výskumu, realizovaného v roku 2007 na vzorke 1197 stredoškólkov vo veku 15 – 18 rokov<sup>8</sup> hovoria o pozitívnom sebahodnotení stredoškólkov, vnímajú sa ako hodnotní ľudia s dobrými vlastnosťami. Väčšina uvádzala, že sú spokojní, úplnú spokojnosť so svojim životom vyjadřila pätina respondentov a úplná spokojnosť so svojím vzhľadom a so sebou samým sa pohybovala na úrovni 14 percent. Nespokojnosť adolescentov súvisela s priebehom doterajšieho života (aj keď ide o veľmi nejasné vyjadřenie, ktoré respondenti často nevedeli konkretizovať) a potom so svojím vzhľadom. Spokojnosť so sebou bola v tomto výskume sýtená hlavne tým, ako sa respondent sám vníma, ako posudzuje svoj vzhľad, ako hodnotí doterajší život, aká je kvalita jeho zdravia. Spokojnosť so vzťahmi v rodine – s otcom a súrodencami uvádzala takmer polovica respondentov a spokojnosť so vzťahom s matkou viac ako polovica respondentov. Spokojnosť so vzťahmi v rodine bola spojená aj so spokojnosťou s finančnou úrovňou rodiny. Najvyššia spokojnosť sa týkala vzťahov s kamarátmi. Najvyššia úroveň nespokojnosti bola spojená so školou a školským prostredím.

Sakařová<sup>9</sup> uvádza výskum Camerona (1999), ktorý u vysokoškólkov zistil, že faktor „chcené ja“ je sýtený hlavne: zamestnaním, osobnými charakteristikami (byť spokojný so svojim životom, samostatný, motivovaný a energický) a rodinou. U dôležitých „nechcených ja“ sa do centra dostávajú osobné charakteristiky ( nepotrebný, nepríjemný, bez ambícií), zamestnanie (nezamestnanosť, mať nezaujímavú prácu) a vzťahy (osamelý, mať nešťastný vzťah). Vo výskume, ktorý realizovala Sakařová (2008)<sup>10</sup> u pätnástročných adolescentov v rámci „chceného ja“ sa ukázali ako dôležité kategórie: zamestnanie, rodina, záujmy, vzdelanie, materiálne prostriedky a v rámci „nechcených ja“ vlastnosti, vzťahy, fyzický vzhľad, celkový neúspech a zamestnanie. Častým prípadom obsahu „chceného ja“ v tomto výskume bolo pranie mať zábavný život a užívať si, zažiť niečo výnimočné, nedostupné, extrémne.

Sebnávanie v adolescencii sa často pohybuje na kontinuu jasnej predstavy, kým chce mladý človek byť, čo by chcel dosiahnuť, aké chce mať vlastnosti, vzhľad, akí by mali byť jeho kamaráti, prípadne partner, až po

---

8 HRADISKÁ, E. – RITOMSKÝ, A.: *Spôsoby trávenia voľného času v súvislosti so sebahodnotením mládeže a postojmi k extrémizmu*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2007. 44 s.

9 SAKAŘOVÁ, Z.: Možná já dospívajících. In: TYŘLÍK, M. – MACEK, P. – ŠIRŮČEK, J. (ed.) : *Sebepojetí a identitav adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 59.

10 Tamtiež s. 63.

pesimistické očakávania v podobe pocitov úzkosti z nedosiahnutia týchto cieľov.

### 3 Identita – hodnoty – médiá

Vytváranie identity je spojené s hodnotami. Ide nielen o hodnoty, ktoré jedincom pomáhajú lepšie sa socializovať a získava ich z rodinného a školského prostredia, ale adolescent si často osvojuje hodnoty, ktoré sú v protiklade so všeobecne prijímanými hodnotami. Správanie sa podľa hodnôt, ktoré adolescent uznáva, posilňujú jeho identitu, umožňujú mu lepšie si uvedomiť kto je a aké sú jeho ciele.

Reprezentatívny výskum mladých ľudí na Slovensku poukázal na to, že ich najuznávanejšou hodnotou je mať šťastné manželstvo a deti, žiť pokojný a harmonický život a potreba byť zamestnaný. V osobnej rovine viac ako štyria mladí ľudia z piatich hodnotili svoj život vcelku pozitívne. Dôvodom prípadnej nespokojnosti boli prevažne existenčné podmienky (cena pracovnej sily, bytový problém, možnosť získať zamestnanie).<sup>11</sup>

Výskum realizovaný v roku 2003 u mladých ľudí vo veku 16 – 17 rokov na Slovensku poukázal na najdôležitejšie hodnoty pre túto skupinu: byť zdravý, mať priateľov, byť zamestnaný, mať šťastné manželstvo, byť v pohode, žiť zdravo, žiť harmonický život, mať pocit osobnej slobody a nezávislosti, mať dobré vzdelanie, mať možnosť realizovať sa.<sup>12</sup>

Opakované reprezentatívne výskumy (veková skupina 15-30 rokov) hodnotových preferencií u českej mládeže potvrdili ako najdôležitejšie hodnoty zdravie, lásku, životného partnera, priateľstvo, mier – život bez vojen, slobodu, zdravé životné prostredie, demokraciu, pravdu, poznanie, na prvých desiatich miestach.<sup>13</sup> Podľa autorov vývojové trendy poukázali na rast významu vzdelania, majetku, úspešnosti v zamestnaní, platu, uspokojovania svojich záujmov, slobody, demokracie a Boha, zdravia a lásky. K poklesu došlo u hodnôt životného prostredia, zaujímavá práca a byť užitočný druhým ľuďom. Zatiaľ čo mladí muži uvádzali ako dôležité hodnoty tie, kto-

---

11 BEZÁKOVÁ V. a kol.: *Hodnotové orientácie mladých ľudí v procese transformácie spoločnosti*. Štatistické analýzy a informácie. Bratislava : Štatistický úrad SR, 1997. [online ] [cit. 2013-03-10] Dostupné na: [http://www.iuventa.sk/files/publ\\_slovenska\\_mladez\\_v\\_zrkadle\\_vyskumov.pdf](http://www.iuventa.sk/files/publ_slovenska_mladez_v_zrkadle_vyskumov.pdf)

12 HRADSKÁ, E. – RITOMSKÝ, A.: *Vhodné spôsoby trávenia voľného času mládeže ako prevencia rôznych druhov závislostí*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2003. 75 s.

13 SAK, P. – SAKOVÁ, K.: *Mládež na křižovatce*. Praha : Svoboda servis, 2004, s. 11 a ďalšie.



ré súvisia s platom, majetkom, úspešnosťou v zamestnaní, spoločenskou prestížou, u mladých dievčat a žien boli na prvom mieste reprodukčné hodnoty (láska, partner, rodina a deti) a altruistické hodnoty. Pomocou metodiky párových hodnôt autori vytvorili hodnotový profil vekových kategórií. Konštatovali, že „pokračuje vyhraňovanie mládeže v smere liberalizmu, hédonizmu, individualizmu, egoizmu a materiálnych hodnôt“.<sup>14</sup>

Formovanie identity nie je bezproblémové, neschopnosť zvládnuť rozhodovanie, napr. výber študijného odboru, rozhodovanie o ďalšom smerovaní, je spojené s napätím, často snahou odložiť rozhodnutie. Problémy v identite vznikajú aj ako dôsledok sklamaní v životných cieľoch, túžbach, aspiráciách. Mediálne zobrazovanie ľudí, ktorí všetko dosahujú ľahko, resp. dosiahnu úspech ani nie tak vlastnými schopnosťami, ale ochotou odhaliť svoje vnútro, vzdať sa svojej intimity, manipuláciou s inými a pripravenosťou nechať sa manipulovať, môže spôsobiť zmätok v hodnotách mladých.

Médiá ovplyvňujú proces tvorby identity už iba priestorom, ktorý zaberajú v živote človeka. Rovnako spôsobom, ako prezentujú témy, aký dôraz a význam pripisujú hodnotám, ako vytvárajú stereotypy s odôvodnením, že robia všetko preto, aby výpovede boli príjemcovi zrozumiteľné.

Médiá určujú témy, o ktorých treba rozmýšľať, aj to, ako o nich uvažovať, odporúčajú formy správania, pred niektorými vystríhajú. Problémom, hlavne bulvárnych médií je, že podsúvajú „vzory“, ktoré sú pre mladých príťažlivé a tí veria, napr. že pokiaľ sa im nepodarí dosiahnuť výzor a štíhlosť krásky z obrazovky, nebudú šťastní ani milovaní. Tlak na prijatie takého imidžu ovplyvní psychiku v tom zmysle, že túžba po jeho dosiahnutí zmení spôsob nielen obliekania, stravovania, ale aj správania a rozmýšľania a v konečnom dôsledku ovplyvní ich identitu.

Jednoduché charakteristiky pripisované postavám v seriáloch (pre deti aj dospelých) ponúkajú celý rad stereotypov, týkajúcich sa rodu, veku, úrovne vzdelania, profesie, rasy a pod. Prirodzeným dôsledkom je zovšeobecňovanie a prenos stereotypného hodnotenia na iných ľudí. Túžba prispôbiť sa určitému typu znižuje jedinečnosť identity a nahrádza ju nejakou všeobecnou identitou. Oblečenie, správanie, záujmy, koničky, to všetko je rovnako ako životný štýl ovplyvňovaný médiami, zdôrazňovaním, čo je, a čo nie je „in“.

### **3.1 Identita a vzory z médií**

Adolescenti sa často identifikujú so známymi osobnosťami, celebritami, alebo členmi špecifických skupín, ktorí im „prepožičiavajú určitý druh

---

14 SAK, P. – SAKOVÁ, K.: *Mládež na křižovatce*. Praha : Svoboda servis, 2004, s. 17.

kollektívnej identity a v ktorých stereotypizujú sami seba, svoje ideály, svojich nepriateľov. Takéto správanie často reprezentuje ich snahu pochopiť samých seba a formulovať si svoje hodnoty.<sup>15</sup> Médiá sa tak podieľajú na formovaní osobnej i sociálnej identity adolescentov.

V období adolescencie sa formuje osobnostný vývin, stabilizuje sa hodnotová orientácia človeka, ktorá určuje celkovú životnú orientáciu, životný štýl, obraz o sebe, o svete a o živote ako takom. V tomto období hľadania vlastnej identity je schopnosť identifikácie mimoriadne rozvinutá, a tak idoly ponúkané napr. v televízii priam zázračne pôsobia na dospievajúcich, ktorí trávajú svoj čas pred obrazovkou.

Médiá prostredníctvom vzorov vytvárajú priestor na porovnávanie seba a reálnych medziľudských vzťahov s ich mediálnym zobrazením. Z tohto dôvodu sú takými obľúbenými formáty, ktoré popisujú „reálne“ vzťahy medzi ľuďmi, poukazujú na partnerské problémy a ich možné riešenia, zobrazujú, ako sa stať „in“ úpravou postavy, oblečením.

Vzťah k vzorom je sytený emóciami a citmi, vyvolanými mediálnymi obsahmi. Kladné city sa podieľajú na bohatosti vnútorného života, sú zdrojom na osvojovanie si kladných črt osobnosti, podnetom pre tvorivú činnosť. Okrem kladných môžu mediálne výpovede podnecovať celý rad negatívnych emócií, pričom niektoré môžu mať aj tragické dôsledky. Mediálne obsahy môžu byť zdrojom negatívnych citov k sebe samému, nespokojnosti so sebou prameniaca z nadmerného zobrazovania „ideálnych“ jedincov. Najmä mladé dievčatá sa konfrontujú s vychudnutými, anorektickými modelkami. Podliehajú mediálnemu hodnoteniu, čo je „in“ a čo je „out“ v móde, vo vonkajšej úprave, v správaní, ochotne podstupujú diétne kúry, ktorými často nedosiahnu očakávané výsledky. To všetko znižuje ich sebavedomie a nespokojnosť so sebou môže viesť až k suicidálnym pokusom. Podobne určité mediálne výpovede môžu vzbudzovať pocity nenávisť, ktoré sú rasovo či národnostne motivované. Navyše do obdobia adolescencie vstupujú z obdobia detstva, z ktorého si prinášajú celý rad nespracovaných citových zážitkov, ktorých zdrojom sú v mnohých prípadoch aj médiá. Helus používa pojem „emocionálne preťažené detstvo“, ktoré je dôsledkom citových zážitkov, ktoré dieťa nevie psychicky spracovať ako orientujúcu a posilňujúcu skúsenosť, ako niečo zmysluplné.<sup>16</sup> Nespracované, často emocionálne protichodné zážitky sú vytláčané, nemiznú, ale ostávajú v podvedomí človeka

---

15 HALL, C. S. – LINDZEY, G.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 74.

16 HELUS, Z.: *Dieťa v osobnostným pojetí*. Praha : Portál, 2004. s. 75.

a ovplyvňujú jeho psychiku. Transformujú sa do rôznych podôb, napr. u detí spôsobujú desivé sny, nervozitu, psychosomatické problémy.

Osvojovanie si vonkajších prejavov, postojov, hodnôt a prvkov životného štýlu adolescentmi od mediálnych vzorov sa realizuje prostredníctvom sociálneho učenia, t.j. napodobňovaním, identifikáciou a preberaním sociálnych rolí.

Napodobňovanie (imitácia) správania, konania vzoru prezentovaného v médiách je väčšinou neúmyselné, napodobňuje sa obliekanie obľúbených postáv z médií, spôsob ich reakcií, slovník, spôsoby vyjadrovania a pod. V určitých prípadoch sú vzory v médiách také príťažlivé, že sa s nimi identifikujú. Tu už ide o zvnútornený postoj, chuť byť ako niekto iný, podobať sa mu nielen vo vonkajších prejavoch, ale aj názormi, postojmi. Preberanie sociálnych rolí sa realizuje osvojením si určitých zásad, predpokladov, noriem, spôsobov správania a pod. spojených s danou rolou (napr. v seriáli prezentovaná postava a správanie sa dcéry k seriálovej matke, sa stane vzorom pre reálne riešenie konfliktu dcéry a matky).

## **4 Virtuálna identita**

*Médiá vytvárajú „určitý špecifický priestor, v ktorom sa adolescenti môžu vyrovnáť s vývojovými zmenami a teda aj s predstavami o vlastnom ja. Internet je ojedinelým prostredím vyznačujúcim sa anonymitou, neprítomnosťou fyzického tela, absenciou osobnej autobiografie a celým radom ďalších špecifických psychologických vlastností“<sup>17</sup>.*

Internet, prostredníctvom písania blogov, chatovania, osobných stránok a pod. je priestorom pre lepšie sebauvedenie a vnímanie, pre konfrontáciu vlastného pohľadu na určitý problém s účastníkmi, ktorí majú podobný problém. Ale môže to byť aj priestor, ktorý odvádza od poznania seba samého prezentovaním identity, hodnôt, názorov, odlišných od tých osobných. Internet umožňuje vytvárať on-line identitu, ktorá nemusí byť totožná s reálnou identitou v psychologickom zmysle, nemusí byť reprezentáciou konkrétnej osoby. Nie všetko, čo tvorí prezentáciu konkrétnej osoby musí byť nevyhnutne spojené s tým, ako samu seba vníma, do virtuálnej identity môžu byť zahrnuté aj charakteristiky, ktoré nie sú súčasťou jej identity, napr. vedomé a nevedomé želania niekým byť, mať určité vlastnosti.

---

17 ŠEVČÍKOVÁ, A. – ŠMAHEL, D.: Konstrukce virtuální identity u dospívajících uživatelů internetu. In: TYRLÍK, M. – MACEK, P. – ŠIRŮČEK, J. (Eds.) : *Sebepečetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 113.

Anonymita identity vedie k oveľa väčšej otvorenosti, k akej by viedla akákoľvek off-line situácia.<sup>18</sup> Podľa Gilesa on-line komunikácia umožňuje odskúšať si reakcie na niektoré prejavy správania a podľa odozvy z on-line priestoru ich zaradiť alebo nezariť do repertoáru správania.

Ako uvádza Giles<sup>19</sup>, takmer od začiatku psychológov zaujíma spôsob akým virtuálna anonymita napomáha väčšej osobnej otvorenosti v porovnaní s komunikáciou tvárou v tvár. Viaceré, ním uvádzané výskumy potvrdili, že extrovertní adolescenti sa viacej otvárali a častejšie komunikovali v internetovom prostredí, rovnako, introverti mali v porovnaní s reálnou komunikáciou, tendenciu poskytovať informácie osobného charakteru. Introverti preto, že ťažšie nadväzujú vzťahy v reálnom prostredí častejšie využívajú anonymitu virtuálnej komunikácie na experimentovanie so sebaaprezentáciou. Otvorenosť sa môže prejavovať aj negatívne, napr. v podobe vulgárneho slovníka, obscénnych popisov, slovných útokov. Dá sa povedať, že on-line prostredie umožňuje viac odhaliť svoje „pravé, nefalšované ja“, pretože nemusí byť korigovaného hodnotením z bezprostredného okolia, hlavne rodičmi a učiteľmi. Ide o otvorenosť v osobnostných charakteristikách a pocitoch, ktoré sú z rôznych dôvodov zatajované v reálnej komunikácii. Virtuálna identita dáva priestor na prezentáciu svojho ideálneho „ja“, akoby šlo o skutočnosť. V on-line prostredí sa tak môžu ľahšie javiť ako vtipní, pohotiví, inteligentní, viac prezentovať pozitívne charakteristiky.

Holandská štúdia 600 respondentov vo veku 9 – 18 rokov poukázala,<sup>20</sup> na rozdiely v experimentovaní s on-line identitou medzi mladšími a staršími respondentmi. 9 – 12 roční častejšie referovali o experimentovaní s virtuálnou identitou, než staršie skupiny. Pod experimentovaním sa rozumelo uvádzanie údajov o sebe, ktoré sa nezhodujú s osobnou identitou. Fakt, že tak robili hlavne mladší respondenti bol vysvetľovaný prostredníctvom slabšieho sebahodnotenia u tejto skupiny. Autori tamtiež uvádzajú český výskum, v ktorom zistili, že respondenti, ktorí experimentovali so svojou identitou nezamieňali genderovú identifikáciu, ale častejšie porušovali normy, platné v reálnej komunikácii. Identifikačná charakteristika vek býva rovnako predmetom experimentovania, najčastejšie v posune do vyššej vekovej skupiny. Ako staršie sa vo virtuálnom priestore častejšie prezentujú dievčatá.

18 GILES, D. : *Psychologie médií*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012, s.145.

19 Tamtiež, s.145.

20 ŠEVČÍKOVÁ, A. – ŠMAHEL, D.: Konstrukce virtuální identity u dospívajících uživatelů internetu. In: TYRLÍK, M. – MACEK, P. – ŠIRŮČEK, J. (Eds.) : *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 11.

Zásadnou otázkou on-line identity mladých ľudí je otázka či ich „posadnutosť“ virtuálnou komunikáciou ovplyvňuje aj ich face-to-face vzťahy. Podľa výskumu na Slovensku (Vrabec 2010)<sup>21</sup> on-line generácia komunikáciu prostredníctvom sociálnych sietí a četovania nevníma ako doplnkovú činnosť alebo zábavu, ale skôr nevyhnutnú súčasť ich sociálnej existencie. Tieto fenomény sa v ich životoch sústreďujú skôr na podporu vzťahov z reálneho života, namiesto toho, aby ich nahrádzali.

Presah virtuálnej identity do reálneho správania autor dokumentuje tým, že účasť mladých ľudí v rôznych záujmových komunitách pôsobiach vo virtuálnom prostredí môže mať (a často i má) výrazný participačný rozmer. Ide o veľmi rozsiahly súbor najrôznejších virtuálnych spoločenstiev, ktoré spolu nielen diskutujú, ale aj zdieľajú informácie týkajúce sa spoločných záujmových aktivít, ktoré nemusia byť len voľnočasového, ale i proaktívneho charakteru. Dôkazom sú komunity venujúce sa enviromentálnym otázkam, ochrane zvierat, životu v obci, škole, neformálnemu vzdelávaniu, prezentácii vlastnej umeleckej tvorivosti a pod.

Vo virtuálnom prostredí adolescenti častejšie využívajú skutočnosť, že si môžu odpoveď premyslieť a nemusia odpovedať okamžite, čo môže byť jeden z dôvodov, pre ktorý sa im môže zdať on-line komunikácia vyhovujúcejšia v porovnaní s realitou.

Takmer tri štvrtiny adolescentov (vek 12-20) v českom výskume<sup>22</sup> považuje komunikáciu na internete za povrchnejšiu v porovnaní s komunikáciou tvárou v tvár a takmer 60% z nich súhlasí s tým, že je pre nich ľahšie vyjadrovať sa na internete v porovnaní s reálnou komunikáciou. Podľa tohto výskumu, dospelávajúci, ktorí uprednostňujú komunikáciu na internete pred komunikáciou tvárou v tvár, uvádzajú, že sa im na internete lepšie vyjadrujú pocity a lepšie rozumejú emotikonom. Dievčatám však viac chýba neverbálna komunikácia.

Šmahel<sup>23</sup> na základe výsledkov výskumu z roku 2003 u stredoškolákov (724 respondentov) uvádza, že dospelávajúci v štádiu „moratória“ (obdobie

---

21 VRABEC, N.: ON-LINE GENERÁCIA: *informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti*. [online] 1. vyd. Bratislava: IUVENTA, 2010. [cit. 2013-03-10], Dostupné na: [http://www.iuventa.sk/files/publ\\_slovenska\\_mladez\\_v\\_zrkadle\\_vyskumov.pdf](http://www.iuventa.sk/files/publ_slovenska_mladez_v_zrkadle_vyskumov.pdf).

22 VYBÍRAL, Z. – ŠMAHEL, D.: Komunikace uživatelů internetu: Co výzkumy zjistily a jaký výzkum potřebujeme? (Communication and Internet Users: What has research found and what research is needed?) In: MAREŠ, P. – POTOČNÝ, T. (Eds.): *Modernizace a česká rodina*. (s. 299-314). Brno: Barrister & Principal. 2003.

23 ŠMAHEL, D.: Souvislosti reálné a virtuální identity dospívajících [Relationships between adolescents' real and virtual identities]. In Mareš, P. & Potočný, T. (Eds.):

prežívania vnútornej krízy, hľadania ďalšieho smerovania, experimentovania), častejšie používajú internet k vyjasneniu svojich hodnôt v oblastiach životného štýlu, priateľských a partnerských vzťahov. Rovnako sa potvrdilo, že v štádiu „moratória“ majú adolescenti väčšiu tendenciu porušovať pravidlá a normy z bežného života, najmenej sa správajú podľa očakávaní a predstáv ich rodičov. Po skončení obdobia „moratória“ v štádiu dosiahnutia identity majú adolescenti, ktorí sa dostali do tohto štádia silnejšiu tendenciu vystupovať a správať sa v on-line prostredí rovnako ako v reálnom živote. Uvedené výsledky potvrdili, že mnoho adolescentov sa zaoberá na internete otázkami životných hodnôt, vzťahov a výberom partnera a internet im slúži na vyjasňovanie týchto hodnôt a postojov. V tomto zmysle vníma internet ako pozitívum pre vyjasňovanie si identity u adolescentov aj Suler.<sup>24</sup>

## 5 Mediálna výchova a identita adolescenta

Ako využiť mediálne obsahy a širšie mediálny priestor pri formovaní vlastnej identity, a ako ho adolescenti využívajú, to sú témy mediálnej výchovy. Podčiarkuje to aj Kačínová, keď uvádza, že „*žiaci sa majú učiť dekódovať posolstvá mediálnych obsahov, kriticky sa zamýšľať nad spôsobom zobrazenia hodnôt a tiež nad otázkou, prečo sú dané hodnoty žiadané. To zahŕňa rozvinúť citlivosť jednotlivcov na hodnotné – ich osobnosť pozitívne formujúce mediálne vplyvy*“.<sup>25</sup>

Mediálny priestor (klasický aj on-line) je tým miestom, v ktorom sa identita adolescentov formuje. Mediálny priestor možno vnímať ako určitý typ tranzitného priestoru, ktorý je rozšírením intrapsychického sveta jedinca.<sup>26</sup> To, čo sa dá urobiť v rámci mediálnej výchovy je vysvetľovať mechanizmy, ktorými sa identita formuje, zdôrazňovať jej význam v osobnostnom profilovaní a upozorniť na riziká spojené s nevhodným pôsobením mediálnych obsahov a vytváraním on-line identity. Cieľom je, aby adolescent pochopil formovanie identity ako výzvu k sebazdelávaniu, sebvýchove,

---

*Modernizace a česká rodina [Modernization and the Czech family].*(s. 315-330). Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-86598-61-6. [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: [http://fss.muni.cz/~smahel/seminar2003/vrid\\_smahel.pdf](http://fss.muni.cz/~smahel/seminar2003/vrid_smahel.pdf).

24 SULER, J. : *The Psychology of Cyberspace*. [online book] 2003. [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: <http://www.reider.edu/users/Suler/psy cyber/ psy cyber.html>.

25 KAČÍNOVÁ, V. : Ako ďalej s mediálnou výchovou v slovenskom školstve? In : *Mediálna výchova v otvorenom priestore*. Bratislava : STV – Prix Danube 2010, s. 47.

26 SULER, J. : *The Psychology of Cyberspace*. [online book] 2003. [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: <http://www.reider.edu/users/Suler/psy cyber/ psy cyber.html>.

cieľavedomému napĺňaniu zmyslu vlastného života. Dôležité je uvedomiť si, že k tomu potrebuje pomoc užšieho aj širšieho sociálneho prostredia.

Aj v rámci mediálnej výchovy sa črtá priestor na širšie informovanie o spôsoboch vlastnej identity prostredníctvom virtuálnej identity, s ktorou má väčšina adolescentov skúsenosti – pozitívne či negatívne. Typickou črtou formovania identity u adolescentov je hľadanie, experimentovanie, skúšanie nových foriem reakcií a komunikácie. Z tohto pohľadu on-line prostredie je relevantným miestom pre hľadanie, konfrontovanie, objavovanie. Samozrejme s upozornením aj na možné zneužitie a manipuláciu s údajmi, názormi.

### **Akceptovateľné vplyvy mediálneho prostredia na budovanie identity:**

- vnímanie seba ako súčasti širšieho prostredia bez obmedzenia geografického, časového, priestorového
- prítomnosť v rôznych komunitách a spoločnostiach
- operovanie s informáciami (výber, kombinácia)
- konfrontáciu seba, vlastných radostí, problémov s jedincami v podobnom postavení
- možnosti hľadania a nachádzania potvrdenia preferovaných hodnôt a životných cieľov (za podmienky, že ide o skutočné hodnoty a osobnosti prosperujúce životné ciele)
- chápanie významu medziľudskej tolerancie, akceptovanie rodovej rovnosti
- anonymita on-line prostredia môže hrať dôležitú rolu aj pri uvedomení si sexuálnej orientácie a získaní informácií o tabuizovaných témach
- pomoc adolescentovi pri prekonávaní obdobia, keď sebahodnotenie klesá, a sebvnímanie je destabilizované, (napr. podľa reakcií na prezentovanú identitu môže sa snažiť upraviť aj reálnu identitu v pozitívnom aj negatívnom zmysle, podporiť charakteristiky, ktoré boli oceňované a potlačiť tie odmietané)
- ocenenie vo virtuálnom prostredí môže priniesť adolescentovi dôležité uspokojenie so sebou, získanie odvahy pre takúto prezentáciu aj v reálnom prostredí
- virtuálne prostredie môže pomôcť pri ujasňovaní životných postojov, hodnôt a cieľov
- autorstvo blogov a osobné stránky môžu byť považované za aktivity, ktoré poskytujú dôležité príležitosti pre sebareflexiu a sebarealizáciu

záciu a popis vnímania konfliktov a kríz, ktoré sú pre toto obdobie charakteristické.

### **Rizikové vplyvy médií na budovanie identity:**

- identita sa nebuduje v reálnom prostredí, ale vo virtuálnom, znižuje sa schopnosť vnímať to, čo sa dá nazvať „životom z prvej ruky“ a čo je základom spôsobilosti obstať o vo vypätých situáciách morálneho rozhodovania<sup>27</sup>, reálny život je prežívaný ako menej príťažlivý v porovnaní s mediálnym svetom
- ponuka veľmi zjednodušených návodov na budovanie identity, často zamieňanou za vonkajší imidž (obliekanie, úprava, zjavné spôsoby správania...)
- vynechanie kontrolných mechanizmov v podobe supervízie rodičov, vychovávateľov, „svet sám o sebe“
- identita adolescenta môže byť zneužitá ďalšími účastníkmi v on-line priestore.

### **Literatúra a zdroje**

- BAČOVÁ, V.: Identita v sociálnej psychológii. In: VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (Eds.) : *Sociální psychologie*. 2. Vydanie. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- BERROU, L.: *Negativne pôsobenie televízie na deti*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2012. 74 s. ISBN 978-80-7165-872-6.
- BEZÁKOVÁ V. a kol.: *Hodnotové orientácie mladých ľudí v procese transformácie spoločnosti*. Štatistické analýzy a informácie. Bratislava : Štatistický úrad SR, 1997. [online] [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: [http://www.iuventa.sk/files/publ\\_slovenska\\_mladez\\_v\\_zrkadle\\_vyskumov.pdf](http://www.iuventa.sk/files/publ_slovenska_mladez_v_zrkadle_vyskumov.pdf).
- BUCKINGHAM, D. (Ed.) : *Youth, Identity and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA : MIT Press, 2008. 206 s. 1–24. doi:10.1162/dmal.9780262524834.001.[online book] [cit. 2013-03-15]. Dostupné na: [pp.http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free\\_download/9780262524834\\_Youth\\_Identity\\_and\\_Digital\\_Media.pdf](http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262524834_Youth_Identity_and_Digital_Media.pdf).
- GILES, D. : *Psychologie médií*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 185 s. ISBN 978-80-247-3921-2.
- HALL, C. S. – LINDZEY, G.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 510 s. ISBN 80-08-00994-2.

---

27 HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 64.



- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: *Velký psychologický slovník*. Vyd.4. Praha : Portál, 2010. 717 s. ISBN 978-80-73676-865.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HRADISKÁ, E. – RITOMSKÝ, A.: *Vhodné spôsoby trávenia voľného času mládeže ako prevencia rôznych druhov závislostí*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2003. 75 s.
- HRADISKÁ, E. – RITOMSKÝ, A.: *Spôsoby trávenia voľného času v súvislosti so sebahodnotením mládeže a postojmi k extrémizmu*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2007. 44 s.
- HRADISKÁ E. – BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z.: *Psychológia médií*. Bratislava : Eurokódex, 2009. 416 s. ISBN 978-80-89447-12-1.
- KAČINOVÁ, V. : Ako ďalej s mediálnou výchovou v slovenskom školstve? In : *Mediálna výchova v otvorenom priestore*. (s. 40-55). Bratislava : STV – Prix Danube, 2010. 119 s. ISBN 978-80-970604-5-9.
- SAK, P. – SAKOVÁ, K.: *Mládež na křižovatce*. Praha : Svoboda servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SULER, J. : *The Psychology of Cyberspace*. [online book] 2003. [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: <http://www.reider.edu/users/Suler/psycyber/psycyber.html>.
- ŠMAHEL, D.: Souvislosti reálné a virtuální identity dospívajících [Relationships between adolescents' real and virtual identities]. In Mareš, P. & Potočný, T. (Eds.): *Modernizace a česká rodina [Modernization and the Czech family]*.(s. 315-330). Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-86598-61-6. [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: [http://fss.muni.cz/~smahel/seminar2003/vrid\\_smahel.pdf](http://fss.muni.cz/~smahel/seminar2003/vrid_smahel.pdf).
- TYRLÍK, M. – MACEK, P. – ŠIRŮČEK, J. (Eds.) : *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 144 s. ISBN 978-80-210-5107-2.
- VRABEC, N.: *ON-LINE GENERÁCIA: informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti*. [online] 1. vyd. Bratislava: IUVENTA, 2010. [cit. 2013-03-10]. Dostupné na: [http://www.iuventa.sk/files/publ\\_slovenska\\_mladez\\_v\\_zrkadle\\_vyskumov.pdf](http://www.iuventa.sk/files/publ_slovenska_mladez_v_zrkadle_vyskumov.pdf).
- VYBÍRAL, Z. – ŠMAHEL, D. : Komunikace uživatelů internetu: Co výzkumy zjistily a jaký výzkum potřebujeme? (Communication and Internet Users: What has research found and what research is needed?) In: MAREŠ, P. – POTOČNÝ, T. (Eds.): *Modernizace a česká rodina*. (s. 299-314). Brno: Barrister & Principal. 2003. ISBN 80-86598-61-6. 299-314.

**Kontaktné údaje**

doc. PhDr. Elena Hradiská, CSc.

Narcisová 4

821 01 Bratislava

Slovensko

[elena.hradiska@gmail.com](mailto:elena.hradiska@gmail.com)

# ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA V KONTEXTE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY

## Development of critical thinking in the context of media education

*Dana Petranová*

**Abstrakt:** Jednou z klíčových kompetencí, která se má rozvíjet prostřednictvím školské mediální výchovy je kritické myšlení. Kritickým myšlením člověk nejen získá schopnost efektivnějšího učení, ale odrazí se aj na jeho produktivním životě. Člověk s rozvinutým kritickým myšlením je charakteristický tím, že přijíma informace kriticky, hledá příčiny, důkazy, je nezaujatý a nepodlieha propagande. To mu umožňuje vidět svět taký, aký naozaj je, a nie taký, aký sa javí na prvý pohľad, adekvátne konať, zvyšuje jeho slobodu a rozširuje jeho možnosti uplatnenia sa v živote.

**Klíčové slová:** analýza, syntéza, hodnotenie, kritické myšlenie, mediálna výchova, mediálna gramotnosť

**Abstract:** One of the key competencies that should to be developed by formal media education is critical thinking. Through critical thinking person obtains ability learn effectively and that also reflects his working career. A person with a developed critical thinking is characterized by accepting information critically, looking for the cause and evidence, is open-minded and is not under the influence of propaganda. This allows him to see the real world, to act accordingly, increase the freedom and expands his possibilities to be successful in life.

**Keywords:** analysis, synthesis, evaluation, critical thinking, media education, media literacy

Mediálna výchova je procesom učenia sa a vyučovania o médiách. V zámerom výchovnom procese majú ľudia nadobudnúť kritické myšlenie a schopnosť kreatívne riešiť problémy tak, aby sa stali súdnymi a rozvážnymi konzumentmi a tvorcami informácií. Tí, ktorí si uvedomujú vplyv médií na život jednotlivca a spoločnosti, ktorí si uvedomujú potrebu mediálnej

výchovy vo vzťahu ku kvalite života detí, mládeže, dospelých či seniorov, vedia, že formálne deklarovanie kritického myslenia nestačí. Treba poznať jeho význam, konkrétne formy a metódy jeho rozvoja, aj spôsob aplikácie do výchovy k mediálnej gramotnosti. Okrem poznania nevyhnutne treba aj chuť, úsilie a odhodlanie meniť zaužívané spôsoby a metódy výučby a popri inovovaní obsahu nezabúdať aj na inovatívne formy a metódy vzdelávania. Vo vzájomnej symbióze by mala mediálna výchova s kritickým myslením budovať funkčnú mediálnu gramotnosť. Znamená to disponovať vedomosťami o čom mediálne obsahy sú, k čomu slúžia, aké pozitíva z nich môžeme mať a ako by nám mohli uškodiť. Ide o vytvorenie akéhosi nadhľadu a odstupu od médií, ktorý neznamená obmedzenie vzájomného kontaktu či úplnú izoláciu.

### Kritické myslenie alebo „umenie myslieť“

Myslieť kriticky, znamená myslieť do hĺbky o informáciách, ktoré človek získava rôznymi spôsobmi (Petranová, 2007). Taktiež to znamená, že pri premýšľaní o nejakom probléme nikdy nie sme na konci a môžeme sa stále vracaať a odhaľovať nový pohľad na daný problém. Manniová (2008, s. 116) uvádza, že pre kritické myslenie je „*charakteristická metakognícia – rozmyšľanie o vlastnom myslení, poznávanie poznávania, jeho zdokonaľovanie, vyššie kognitívne procesy, ... ku ktorým patrí syntéza, analýza a hodnotenie.*“

**Tabuľka: Taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti podľa Blooma (podľa Viery Súkeníkovej)**

Kategória nižších kognitívnych procesov	Proces formovania základných schopností	Návrh metód	Produkty tohto procesu
<b>Zapamätanie</b>	pomenovať, formulovať, vysvetliť, definovať, určiť, priradiť, reprodukovat', opísať, opakovať, zoradiť	rozprávanie, vysvetľovanie, výklad	zápis, náčrt, výstrižok
<b>Porozumenie</b>	dokázať, zdôvodniť, uviesť príklad, interpretovať, vedieť vysvetliť, porovnať, doplniť, inak formulovať	výklad, slovný opis, s učebnicou	zápis, opis, zoznam, tabuľka, doplnovačka

<b>Aplikácia</b>	nakresliť, aplikovať, plánovať, usporiadať, diskutovať, navrhnúť, použiť, riešiť, zostaviť, vybrať, vyhľadať, demonštrovať, rozhodnúť	kreslenie, práca so SP, s inou literatúrou, práca v skupinách	ilustrácia, mapa, krížovka, schéma, model, vypracovanie úlohy, cvičenia
<b>Katégoria vyšších kognitívnych procesov</b>			
<b>Analýza</b>	porovnať, urobiť rozbor – analyzovať, rozdeliť, nájsť princíp usporiadania, rozhodnúť, špecifikovať, rozlíšiť, prirovnať, porovnať	rozhovor v kruhu, diskusia, rozbor textu, práca v skupinách	referát, porovnanie výsledkov, tabuľka, schéma
<b>Syntéza</b>	vymyslieť, sformulovať, modifikovať, kontrolovať, skladať, zobraziť, navrhnúť, ohodnotiť, vyjadriť, zhrnúť, vyvodiť záver, nájsť analógiu, dokázať, vytvoriť hypotézu	hra, spev, demonštračné metódy, modelovanie, panel. diskusia, práca v skupine, individuálna, dialóg, rozhovor	nápad na hru, pieseň, pantomímu, dramatizáciu, scénu, názor, hypotéza, projekt, plagát, komiks
<b>Hodnotiace posúdenie</b>	posúdiť hodnotu, vysloviť mienku, zhodnotiť, obhájiť, zdôvodniť, porovnať, oceniť, argumentovať, vyvodiť závery, oponovať, preveriť, vybrať, uviesť klady a zápory, diskutovať, zostaviť hierarchiu,	slovná, deduktívna, induktívna	list, diskusia, zhodnotenie, autoevalvácia, konklúzia, vyriešenie problému, dilemy, formulovanie myšlienky, nápadu

Kritické myslenie (Manniová, 2008, s.119) by sa v kontexte mediálnej výchovy malo zameriavať na **získavanie** (vyhľadávanie, vyberanie, triedenie mediálnych informácií na základe vlastných hodnotiacich kritérií), **hodnotenie** (hodnotenie mediálnych informácií na základe vlastného stanoviska), **nachádzanie** logických a objektívnych **súvislostí** (vyvodzovanie vlastných záverov).

Kritické myslenie má nenahraditeľný a zásadný význam pre efektívne učenie sa a život, ktorý vedie k produktivite. Klooster (2000), profesor americkej literatúry na Hope College, v Holande v štáte Michigan v USA, na Letnej škole 2000 v Českej republike (Kritické listy 1, 2) definoval kritické myslenie niekoľkými výrokmi takto:

- *Kritické myslenie je myslenie nezávislé, samostatné.*
- *Informácie a informovanosť sú východiskovým bodom kritického myslenia.*
- *Kritické myslenie hľadá a predkladá otázky a problémy.*
- *Kritické myslenie hľadá premyslené zdôvodnenia.*
- *Kritické myslenie je myslením v spoločnosti.*
- *Kritické myslenie je pre kritické myslenie najcennejším nástrojom.*

Cieľom kritického myslenia má byť porozumenie, hodnotenie (aj sebahodnotenie) a schopnosť riešenia problémov. Manniová (2008, s. 117) popisuje úlohu **porozumenia** v kritickom myslení: „...porozumenie má vplyv nielen na kvalitu a efektivitu učenia sa, ale aj na individuálny rozvoj a utváranie vlastnej hodnotovej štruktúry v kontexte emocionálneho, sociálneho, kultúrneho a morálneho rozvoja osobnosti.“ Hodnotenie možno definovať ako usudzovanie a vyvodzovanie záverov na základe zvolených kritérií a štandardov. Podľa Zelinu (1994) je **hodnotenie** vyjadrením postoja, vlastného stanoviska, je výsledkom a procesom zároveň, a postupne sa v ňom osvojujú zručnosti a postupy, ako sú: schopnosť predvídať, očakávať hodnotenia iných, formulovať závery, korigovať správanie, vytvárať postupy, určovať ciele. Sebahodnotenie patrí medzi moderné trendy učenia a zameriava sa na učenie pomocou hodnotenia hodnoteného. Základ tvoria hodnotenia, ktoré súvisia s dôležitými charakterovými vlastnosťami (čestnosťou, náročnosťou, spravodlivosťou, sebareflexiou, sebadôverou) ako sú napríklad postoje, hodnoty, motívy, rozhodnutia, či vzťahy a postoje, ktoré vedú k úspechom alebo neúspechom.

**Schéma:** Kritické myslenie ako proces



Natíska sa otázka, či kritické myslenie má vôbec nejaké nevýhody. Burjan v príspevku *Kritického myslenia nikdy nie je dost'* definuje niektoré z nich: kritické myslenie nás principiálne zbavuje istoty a vnáša do nášho života pochybnosť; kritické myslenie môže sťažiť a znepriemniť rozhodovanie, ktoré môže byť časovo náročné; môže potláčať spontánnosť; ak je kritické myslenie prehnané a nekonštruktívne, môže byť brzdou a môže viesť ku prílišnému pesimizmu.

### **Kritické myslenie v kontexte mediálnej výchovy**

Problematika výchovy k mediálnej gramotnosti je už niekoľko desaťročí celosvetovou spoločenskou i vedecko-výskumnou témou. Na Slovensku mediálna výchova zaznamenala rozvoj predovšetkým v poslednom desaťročí. Opodstatnenie mediálnej výchovy dnes už nie je otázkou, je samozrejmosťou. Naďalej však otvorenou otázkou zostáva príprava budúcich

učiteľov mediálnej výchovy a zaradenie metodiky rozvoja schopností kritického myslenia do obsahu ďalšieho vzdelávania učiteľov. Rovnako dôležitou a vážnou je otázka implementácie kritického myslenia do cieľov všeobecnovo-vzdelávacieho predmetu mediálna výchova a jeho praktické uplatňovanie, ktoré by zanechalo efektívne výsledky.

Význam mediálnej výchovy je u nás v súčasnosti taký dôležitý, že sa dostala v podobe povinnej prierezovej témy do obsahu formálneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program ISCED 01 a ISCED 02). Cieľom programu je, aby žiaci: „lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta a primerane veku sa v ňom orientovali; aby dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá, dokázali objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesionálny rast; dokázali si uvedomiť negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať; vedeli tvoriť mediálne produkty.“ Cieľom prierezovej tematiky je rozvinúť: „schopnosť uplatňovať stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi; spôsobilosť zmysluplne, **kriticky** a selektívne **využívať médiá** a ich produkty (čo znamená viesť žiakov k tomu, aby lepšie poznali a chápali pravidlá fungovania „mediálneho sveta“; zmysluplne sa v ňom orientovali a selektívne využívali médiá a ich produkty podľa toho, ako kvalitne plnia svoje funkcie, najmä výchovno-vzdelávaciu a mravnú); schopnosť vytvoriť si ako občan vlastný názor na médiá na základe prijímaných informácií; schopnosť **kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá**, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, ale tiež ich schopnosť uvedomovať si negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať.“

Zo vzdelávacích programov vyplýva, že v dokumentoch štátnej vzdelávacej politiky má kritické myslenie významné postavenie. Vzdelávacie inštitúcie stoja pred neľahkou úlohou, preniesť teóriu do praxe. Realizovať kritické myslenie v praxi a obzvlášť pracovať s ním v problematickej oblasti médií, skutočne nie je jednoduché. V pedagogickej oblasti sú témy mediálnej výchovy pomerne nové. Na prvý pohľad možno dôverne známe a samozrejmé. Po úvodnom exkurze do problematiky však mnohí, dovtedy nezainteresovaní pedagógovia zistia, že za „dôverne známym“ mediálnym svetom sa ukrýva mnoho príjemného, pekného, ale aj nebezpečného, či vôbec neznámeho. A napriek významným publikačným snahám univerzít, štátnych i mimovládnych organizácií môžu pedagógovia očakávať nadobudnutie dojmu, že sa dostali do oblasti, ktorej chýba metodika, kvalitné učebnice alebo jasne formulované stanoviská k problémovým okruhom.



Kritické myslenie je typ vyššej úrovne porozumenia. V kontexte mediálnej výchovy by sa malo rozvíjať prostredníctvom vyšších kognitívnych procesov.

**Tabuľka:** *Rozvoj kritického myslenia v mediálnej výchove prostredníctvom jednotlivých vyšších kognitívnych procesov*

<b>Kritické myslenie - typ vyššej úrovne porozumenia</b>	<b>Činnosti, ktoré by mali byť súčasťou a výsledkom procesu mediálnej výchovy</b>
<b>Analýza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifikovanie a pochopenie hlavnej myšlienky mediálneho obsahu,</li> <li>- hľadanie vzťahov a súvislostí medzi obsahom a médiom (ekonomické, historické, spoločenské, politické, vlastnícke vzťahy...)</li> <li>- rozpoznávanie stereotypov a vzorov v médiách,</li> <li>- overovanie správnosti, pravdivosti, aktuálnosti, objektívnosti atď. mediálnych informácií,</li> <li>- identifikovanie dôležitosti/nepotrebnosti, úplnosti/neúplnosti informácií,</li> <li>- analýza miery vlastného mediálneho konzumu,</li> </ul>
<b>Syntéza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vytváranie nových vzťahov na základe porovnávania,</li> <li>- identifikovanie vzťahov a súvislostí (ekonomické, historické, spoločenské, politické, vlastnícke vzťahy...),</li> <li>- rozvíjanie logického myslenia pomocou konštruovania vlastných argumentov a záverov,</li> <li>- odôvodnenie vlastných vysvetlení a predpokladov,</li> </ul>
<b>Hodnotenie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prienik do štruktúry mediálnych obsahov/textov a integrovanie hodnôt,</li> <li>- prehodnotenie problematických prvkov, ich nová špecifikácia a systematizácia,</li> <li>- vytvorenie vlastného názoru a úsudku k mediálnym obsahom a posolstvám,</li> <li>- určenie významu a obsahu informácie,</li> <li>- kategorizovanie - stanovenie kritérií podľa dôležitosti informácií, užitočnosti, emocionálneho zážitku, morálneho vedomia, mravného postoja a pod.</li> </ul>

## **Rozvoj kritického myslenia prostredníctvom aktivizujúcich metód vo vyučovaní**

Rozvoj kompetencie kritického myslenia súvisí s využívaním aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese. Aktivizujúce metódy zlepšujú proces

výučby z metodického hľadiska a robia ho efektívnejším. Kotrba a Lacina (2010, s. 39) citujú vo svojom diele definíciu **aktivity**, podľa Maňáka: „Aktivitou vo výchovno-vzdelávacom procese je teda treba rozumieť zvýšenú, intenzívnu činnosť žiaka, a to jednak na základe vnútorných sklonov, spontánnych záujmov, emocionálnych pohnútok alebo životných potrieb, jednak na základe uvedomelého úsilia, ktorého cieľom je osvojiť si príslušné vedomosti, zručnosti a návyky, postoje alebo spôsoby správania sa.“ **Aktivizujúce metódy** definujú ako: „postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby sa výchovno-vzdelávacích cieľov dosahovalo hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov.“

Dôvodom zavádzania aktivizujúcich metód je podporiť u žiakov alebo ich naučiť spolupracovať s ostatnými, podieľať sa na riešení problémových úloh, rozvíjať komunikačné a prezentačné schopnosti, seba prezentovať sa, vhodne argumentovať a obhájiť vlastný názor, vedieť nájsť kompromis, rozvíť sociálne kompetencie, rozvíť analytické a kritické myslenie, využívať kreativitu, umenie jednanie a vcítania sa do rolí, samostatnosť v jednaní, myslení a zodpovednosti.

Nevýhodou uvedených metód je náročnosť implementácie nových spôsobov a techník práce z hľadiska prípravy a práce učiteľa. Zo strany študentov hrozí zneužitie aktivizujúcich metód vtedy, ak by si chceli pomocou nich zjednodušiť výučbu a využiť ich na úkor skúšania, alebo preberania novej učebnej látky.

Didaktické pomôcky mediálnej výchovy by sa mali doplniť o prvky, ktoré by poslúžili ako inšpirácia a pomôcka pri vzdelávaní a výchove študentov ku kľúčovým sociálnym zručnostiam, nevyhnutným pre život v dnešnej informačnej spoločnosti (Jiráček, Mičienka, 2007). Dôležitou je aj práca s konkrétnymi ukázkami mediálnych postupov a produktov, spojená s ich teoretickou analýzou (Roth, 2005). Do metodických príručiek k mediálnej výchove treba zapracovať konkrétne návrhy činností, postupov a koncepcií rozvoja kritického myslenia (Petrasová, 2009), vrátane aktuálnych praktických ukážok.

Burjan pre portál *Dobrá škola* sumarizuje, ako rozvíjať kritické myslenie v školách:

- Vedme žiakov k tomu, aby premýšľali o tom, čo sa dozvedajú.
- Podporujme u žiakov „špekulatívny“ prístup k faktom, ktoré sa dozvedajú.
- Dovoľme žiakom klásť otázky.
- Vedme žiakov k tomu, aby si tvorili na učivo vlastný názor, zaujímali k nemu vlastné stanovisko.
- Dovoľme žiakom pochybovať a nesúhlasiť.

- *Nehovorme žiakom, iba „ako sa veci majú“, ale aj ako sa na to prišlo.*
- *Netvárame sa, že všetko je čierno-biele.*

Rozvoj kritického myslenia je základnou stavebnou jednotkou pre rozvoj mediálnych kompetencií. Kritickým myslením človek nielen získa schopnosť efektívnejšieho učenia, ale odrazí sa aj na jeho produktívnom živote. Rozvinuté kritické myslenie je charakteristické tým, že prijímanie informácií je kritické, hľadá príčiny, dôkazy, predvída dôsledky, nie je zaujaté, odhaľuje stereotypy, či nepodlieha propagande. Tento typ myslenia umožňuje vidieť svet v skutočnej a nie mediálnej realite. Zvyšuje sa tak sloboda človeka, ktorý kritickým myslením disponuje, a rozširujú sa jeho možnosti uplatnenia sa v praktickom živote.

## Literatúra a zdroje

- Bloomova taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti.* [online]. [www.kpkc.sk/data/cinnost/vzdelavanie/down/Bloomova-taxonomia.doc](http://www.kpkc.sk/data/cinnost/vzdelavanie/down/Bloomova-taxonomia.doc)
- BURJAN, V.: Kritického myslenia nie je nikdy dosť. [online]. [http://www.dobraskola.com/?tx\\_t3blog\\_pi1\[blogList\]\[showUid\]=297&cHash=9afd96466648820056b26a7a02b1dd2e](http://www.dobraskola.com/?tx_t3blog_pi1[blogList][showUid]=297&cHash=9afd96466648820056b26a7a02b1dd2e)  
[http://www.dobraskola.com/?tx\\_t3blog\\_pi1\[blogList\]\[showUid\]=29&cHash=ebb389c2878af0b6231822e76248573a](http://www.dobraskola.com/?tx_t3blog_pi1[blogList][showUid]=29&cHash=ebb389c2878af0b6231822e76248573a)
- JIRÁK, J. - MIČIENKA, M.: *Základy mediální výchovy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007, 298 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- KLOOSTER, D.: *Co je kritické myšlení?* Prednáška na Letnej škole RWCT v Podlesí, 25. júla 2000. Kritické listy 1, 2. [online]. [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)
- KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister & Principal, 2010, 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- MANNIOVÁ, J.: Rozvíjame kritické myslenie pri čítaní. In: GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, 2008, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- PETRANOVÁ, D.: Podstata a význam kritického myslenia v mediálnej výchove. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM, 2007, s. 140-142. ISBN 978-80-8105-004-6.
- PETRANOVA, D.: Rozvíja mediálna výchova v školách kritické myslenie? In: *Communication Today*, Vol. 2, č. 1, 2011, s. 67-83. ISSN 1338-130X.
- PETRASOVÁ, A.: *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov : MPC, 2003, 96 s. ISBN 80-8045-307-1.

ROTH, J.: *Mediální výchova v Čechách*. Praha : Tutor, 2005, 118 s. ISBN 80-86700-25-9.

PETRASOVÁ, A.: *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. 2. rozšírené vydanie*. Prešov : Fokus, 2009, 136 s. ISBN: 978-80-89055-88-3.

*Štátny vzdelávací program pre II. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED I)*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2008.

*Štátny vzdelávací program pre II. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED II)*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2008.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994, 162 s. ISBN 80-967013-4-7.

### **Kontaktné údaje**

PhDr. Dana Petranová, PhD.

Fakulta masmediálnej komunikácie

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Námestie Jozefa Herdu 2

917 01 Trnava

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

dana.petranova@ucm.sk

# KONCEPCIA UČEBNICE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY

(východiská, zásady a ukážka spracovania)

The concept of media education textbook  
for primary schools

(bases, principles and illustration of exercises)

*Petra Polievková – Pavel Izrael*

**Abstrakt:** Autori v príspevku prezentujú základné východiská víťaznej koncepcie učebnice Mediálnej výchovy pre základné školy. V rámci vzdelávania na základných školách sa prikláňajú k prijímaniu mediálnej výchovy ako výchovnej, nie vedne orientovanej disciplíny. S odkazom na uvedené preferujú učebný text zameraný predovšetkým na dosiahnutie afektívnych a psychomotorických cieľov predmetu. V kontexte navrhovaného spracovania učebného textu a teoreticky i výskumne zdôvodňovaných rizík vplyvu mediálneho násillia na prijímateľa potom autori prezentujú konkrétne úlohy. Tie majú byť návrhom toho, ako možno v rámci formálneho vzdelávania prispieť k výchove prijímateľa, ktorý bude kriticky pristupovať k násilným mediálnym obsahom.

**Kľúčové slová:** Mediálna výchova. Prierezová téma. Mediálne násillie. Učebnica Mediálnej výchovy pre ZŠ. Aktivizácia. Psychomotorický rozvoj. Afektívny rozvoj.

**Abstract:** The authors present principal bases of the winning concept of Media education textbook for primary schools. With regard to primary school education, they are in favour of considering media education more as formative rather than scientifically oriented discipline. Thus, the authors prefer a teaching text focused primarily on achieving affective and psychomotoric goals. In addition to theoretical and methodological bases, the authors refer to findings of media violence research and present examples of practical exercises. These might be taken as examples how to form a recipient who is able to approach media violent content critically, while doing so within curricular education.

**Key words:** Media education, cross-sectional topic, media violence, Media education textbook for primary schools, activation, psychomotoric development, affective development

## Úvodom

Odzrazom k diskusii o zefektívnení vyučovania mediálnej výchovy v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania je víťazná koncepcia učebnice Mediálnej výchovy pre 5. – 9. ročník, ktorú ešte v roku 2009 predložil do výberového konania kolektív autorov pôsobiach v akademickom prostredí (T. Zasepa, P. Olekšák, I. Gazda, A. Kulla, P. Izrael z Filozofickej fakulty KU v Ružomberku a G. Paľa z Gréckokatolíckej teologickej fakulty PU v Prešove) a (v tom čase) v pedagogickej praxi (J. Jamrišková, rod. Šlopeková, P. Polievková). V tomto kalendárnom roku Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR postúpilo licenciu a zabezpečenie vydania učebnice vydavateľstvu ORBIS PICTUS ISTROPOLITANA.

Autorský kolektív už reagoval na pripomienky recenzentiek, z ktorých nejednu zapracoval do učeného textu, s ďalšími si dovoľil vysloviť nesúhlas. Autori akceptujú rôznorodosť pohľadov na problematiku tvorby učebníc mediálnej výchovy. Zároveň si však uplatňujú právo a povinnosť koncipovať učebnicu v súlade s vlastnou a vo výberovom konaní prezentovanou víziou. Aj z uvedeného postulátu autori tohto príspevku využívajú príležitosť prezentovať koncepciu pripravovanej učebnice a odbornej verejnosti predložiť vlastný pohľad na vyučovanie mediálnej výchovy v rámci ISCED 2.

## Exkurz k príprave učebných materiálov

Nedostatok (recenzovaných) učebných a metodických materiálov je vo všeobecnosti považovaný za jednu z bariér efektívneho vyučovania mediálnej výchovy. Pokiaľ ide o túto problematiku, je potrebné spomenúť existenciu Koncepcie výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách. Jej súčasťou sú učebné texty a metodika, na tvorbe ktorých sa autorsky podieľala Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave. Z rovnakej autorskej dielne je i Mediálna výchova pre učiteľov stredných škôl. Tá je o. i. vnímaná ako učebná pomôcka pre frekventantov akreditovaného vzdelávacieho programu Kvalifikačné štúdium predmetu mediálna výchova. Učiteľia základných škôl majú nateraz možnosť pracovať s učebnými textami V. Kačinovej. Z akademického prostredia pochádza Mediálna výchova – Heslár mediálnej komunikácie z roku 1999, autorom ktorej je S. Brečka a ďalšou publikáciou je Mediálna výchova z roku 2008 od T. Zasepu a P. Olekšáka. Tak

odbornej, ako i laickej verejnosti je však zrejmé, že mediálna sféra je jednou z najdynamickejšie sa rozvíjajúcich oblastí, a preto v tomto prípade nestačí len vybudovanie učebnicového fondu, ale aj jeho pravidelná obnova. Preto je žiaduce podporiť každý autorský počin, zvlášť ak sa nebude opierať len o teoretické poznatky, ale vzíde aj zo skúseností pedagogickej praxe.

V súvislosti s učebnicami a učebnými materiálmi je však tiež potrebné pripustiť, že tieto síce patria k základným, no rozhodne nie k povinným didaktickým prostriedkom pri realizácii edukačného procesu. Na druhej strane, najmä v súvislosti so zavádzaním problematiky, s ktorou naše školstvo nemá dostatočnú skúsenosť a pre vyučovanie ktorej zatiaľ ani uspokojivý počet odborne a metodicky pripravených učiteľov, sa učebnica javí ako významná učebná pomôcka. Stále však v platnosti zostáva téza, že žiadna učebnica nedokáže suplovať odborne a metodicky pripraveného učiteľa. A to znovu len akcentuje potrebu prípravy učebných materiálov v kontakte s pedagogickou praxou a následne komunikáciu s pedagógmi o tom, ako s týmito materiálmi pracovať.

## **Mediálna výchova ako prierezová tematika**

(Zdanlivou) komplikáciou vyučovania mediálnej výchovy je voľnosť pokiaľ ide o voľbu spôsobu jej vyučovania – problematiku je možné vyučovať formou kurzu, samostatného povinného predmetu či tematiky integrovanej do iného učebného obsahu. V Štátnom vzdelávacom programe je mediálna výchova primárne definovaná ako prierezová tematika. Na základe doterajších prieskumov<sup>1</sup> a vlastného štúdia zverejnených Školských výchovno-vzdelávacích programov sa javí, že takéto jej poňatie je preferované aj na samotných základných a stredných školách.

Prierezový prístup sa nám v konečnom dôsledku javí nie ako neopodstatnený – mediálne obsahy sú tematicky širokospektrálne, t. j. nie je problém s identifikáciou prienikových, vzájomne korešpondujúcich oblastí/obsahov/tém mediálnej výchovy a nosného predmetu. Navyše, cieľom mediálnej výchovy na základných školách rozhodne nie je výchova budúcich mediálnych odborníkov či žurnalistov, ale výchova kompetentného a kriticky uvažujúceho bežného konzumenta mediálnych obsahov, ktorý médiá

---

1 Výskumu stavu vyučovania mediálnej výchovy na stredných a základných školách sa systematicky venuje napr. IMEC – Centrum mediálnej gramotnosti, ktoré pôsobí pri Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Výsledky výskumu na SŠ už boli publikované (Kačínová – Kolčáková, 2012), výsledky mapujúce stav vyučovania na základných školách budú zverejnené v krátkej dobe.

dokáže využívať po zohľadnení svojich potrieb, nárokov a s ohľadom na funkcie, ktoré plnia. A netreba tiež zabúdať na to, že zreteľná prítomnosť mediálnej výchovy v každej vzdelávacej či výchovnej oblasti vychovávaného/vzdelávaného upozorňuje na previazanosť médií s našim každodenným prežívaním a s dianím okolo nás. To je niekoľko dôvodov, prečo má mediálna výchova potenciál byť pridanou hodnotou každej výchovno-vzdelávacej oblasti a prečo jej ciele je možné naplňať paralelne s cieľmi iného výchovno-vzdelávacieho predmetu. (To, samozrejme, nevyklucuje jej existenciu v podobe samostatného povinného, povinne voliteľného či záujmového predmetu.)

S odvolaním sa na všetky vyššie uvedené skutočnosti sa autori pripravovanej učebnice rozhodli vytvoriť taký učebný materiál, ktorý by predstavoval základný rámec vyučovania mediálnej výchovy a následne by umožnil modifikácie v závislosti od zvoleného spôsobu vyučovania tejto prierezovej témy. Zároveň však boli autori nútení rešpektovať Štátny vzdelávací program ISCED 2, ktorý odkazuje v prípade vyučovania mediálnej výchovy ako samostatného predmetu na experimentálne overené učebné osnovy pre 5. – 9. ročník základných škôl a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií. Tie sú nastavené tak, že v každom ročníku je pozornosť sústredená na jedno médium.

## **Štruktúra učebnice a jej kapitol**

V záujme rešpektovať zmienené požiadavky je učebnica rozčlenená do siedmich kapitol. Prvú a siedmu kapitolu možno označiť ako rámcové: prvá kapitola je zameraná na vstupnú diagnostiku v zmysle sledovania vzťahu žiakov k médiám, motivácie k ich užívaniu, mapujú sa mediálne preferencie žiakov, očakávania a nároky, ktoré žiaci definujú vo vzťahu k médiám; siedma kapitola plní kontrolnú funkciu – predstavuje banku úloh a zadaní, ktoré umožňujú sumarizáciu a upevnenie nadobudnutých poznatkov a zručností. Každá ďalšia kapitola, t.j. druhá až šiesta kapitola, je venovaná primárne jednému médiu. Štruktúra týchto kapitol je identická:

- prvá podkapitola príslušnej kapitoly je vždy východisková, t. j. vytvára predpoklady na osvojenie si nevyhnutných poznatkov a zručností potrebných na osvojenie si správneho prístupu k určenému médiu a vytvára tak podmienky pre konzistentné nadobudnutie minimálnej základne potrebnej na budovanie mediálnej kompetencie (pozornosť je venovaná charakteristike konkrétneho média a jeho diferenčným znakom vo vzťahu k iným druhom médií, žiak je orientovaný na funkčné a prínosné využitie médiom produkovaných obsahov,



- upozorňuje sa na výhody, nedostatky, riziká a príležitosti spájané s konkrétnym médiom);
- ďalšie podkapitoly majú za cieľ prehĺbovať základné poznatky, upevňovať ich a ďalej rozvíjať nadobudnuté zručnosti (orientujú sa napr. na základné žánre a druhy komunikátov príznačné pre dané médium, na špecifiká profesie novinára v závislosti od druhu média, analýzu rizík a príležitostí vyplývajúcich z práce s médiom a na médium v premeně času);
  - kapitolu uzatvára kontrolná časť poskytujúca spätnú väzbu o tom, ako žiaci zvládli problematiku danej kapitoly, a to tak na kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej úrovni.

Kapitoly majú relatívne autonómne postavenie; pevnejšiu tematickú nadväznosť možno skôr sledovať v rámci ich vnútorného členenia. Ani to však nie je prekážkou toho, aby učebnica prezentovala ambíciu byť využiteľná pre akúkoľvek formu vyučovania mediálnej výchovy, ktorú si daná škola zvolí, t. j. možno postupovať striktné v intenciách experimentálne overených učebných osnov, ktoré vyučovanie mediálnej výchovy postavili na princípe ťažiskového média pre každý ročník, možno ju využiť ako inšpiratívny zdroj pre integráciu prierezovej tematiky do učebného obsahu iného predmetu.

Samotné zostavenie učebného obsahu je pre učiteľa de facto implicitným metodickým postupom. Pri objasňovaní problematiky sa v každej kapitole postupuje od analýzy konkrétneho mediálneho obsahu. Ten plní aktivizačnú funkciu v zmysle aktivovania doteraz nadobudnutých poznatkov a zručností a zároveň môže byť aj v pozícii motivačného materiálu. Výkladový text si pomyslene (prostredníctvom pripravených úloh a zadaní zväčša viazaných na východiskový mediálny obsah, resp. ďalšie odporúčané komunikáty) budujú samotní žiaci. Stručné teoretické zhrnutia majú zväčša podobu kľúčových slov a tézovitých poznámok. Kontrolné úlohy a zadania sú najmä aplikačného charakteru, vyžadujú uplatniť myšlienkové operácie primerané jednotlivým vekovým skupinám, umožňujú žiakom prejavíť ich kreativitu a tvorivý potenciál, sú orientované na rozvoj psychomotorických zručností, a preto majú neraz potenciál praktickej realizácie na individuálnej, ako aj skupinovej báze. Každú kapitolu uzatvára motivačná výzva (*Uvažuj!*) implicitne nadväzujúca na tému prezentovaného učebného obsahu. Jej cieľom je, aby žiaci začali o médiách a ich obsahoch kriticky rozmýšľať.

Autori vyvinuli úsilie o to, aby koncept ich učebnice bol v súlade s nastupujúcim trendom reformovania inštitucionálne zastrešovanej výchovy a vzdelávania. Žiak je vnímaný ako aktívny činiteľ vlastného procesu

výchovy a vzdelávania. Učebnica ho nabáda k aktivite, úlohy sú zostavené tak, aby rozvíjali všetky stánky jeho osobnosti – kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú. Autori pripúšťajú, že posilňované sú predovšetkým druhé dve uvádzané oblasti rozvoja. V tomto svojom koncepte vychádzajú zo samotného názvu predmetu, ktorý obsahuje pojem „výchova“, nie napr. „náuka“. Preto ich autorským zámerom bolo ponúknuť paletu úloh a tvorivých aktivít, nie teoreticky razený text. Reagovali tak aj na záverečné hodnotenie štúdie Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách a osemročných gymnáziách<sup>2</sup>. Štúdiá realizovaná pod gesciou ŠPÚ o. i. mapovala spokojnosť s experimentálnymi učebnými textami mediálnej výchovy (V. Kačinová a kol.). Na str. 82 sa konštatuje, že „.....určite je potrebná redukcia obsahu, čo bolo aj cieľom experimentu – vyselektovať z nich to podstatné.... Boli však aj návrhy spracovať učebné texty na spôsob pracovných listov....“ A práve v intenciách tohto záveru sa žiada pripravovanú učebnicu posudzovať.

## Princíp cyklického osnovania

Nadväzujúc na vyššie zmienenú skutočnosť o ročníkovej orientácii na jedno médium sa autori tohto príspevku domnievajú potreby otvorenia živšej diskusie o revízii učebných osnov mediálnej výchovy, na ktoré odkazuje ŠVP ISCED 2. I napriek faktu, že popri ťažiskovom médiu sa okrajovo vyskytujú témy viažuce sa na iné médiá, koncentrácia na jedno médium v každom ročníku je zreteľná a je polemické, či je to výhodný prístup. Dieťa prichádza do kontaktu s viacerými médiami nezávisle od svojho veku, preto jeho schopnosť kritického prístupu k mediálnym obsahom by zrejme nemala byť rozvíjaná primárne vo vzťahu k jednému druhu média. Problémom navyše je i to, na čo sme už upozornili, a síce aktuálne len málokterý školský vzdelávací program zaradil mediálnu výchovu ako povinný predmet do každého ročníka. Za takýchto okolností potom zrejme nemôže byť splnená požiadavka kompetentného zaobchádzania so všetkými druhmi médií. Navyše, vychádzajúc z vlastnej pedagogickej praxe, sa z hľadiska teoretických poznatkov, ktoré si žiaci majú osvojiť, učebné osnovy javia ako predimenzované – v základnom školstve by bolo vhodné podporiť skôr výchovný rozmer vyučovania mediálnej výchovy.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti by bolo vhodné uvažovať pri prípadnej revízii učebných osnov skôr o uplatnení princípu cyklického

---

2 Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/experimoverzav-spr.pdf> (cit. 2013-03-02).

usporiadania. Žiakom každého ročníka (bez ohľadu na ich doteraz nadobudnuté poznatky) by sa tak umožnilo osvojiť si základný súbor vedomostí nevyhnutných na budovanie mediálnej gramotnosti a jej následný rozvoj. Zvolený princíp tiež vytvára predpoklady na to, aby prípadné kontinuálne vyučovanie mediálnej výchovy vo všetkých ročníkoch malo perspektívu prehľbovania získaných vedomostí a zručností a ich ďalšieho upevňovania.

Experimentálne overeným učebným osnovám, z ktorých naďalej vychádza vyučovanie mediálnej výchovy ako samostatného predmetu, treba priznať zaslúženú kvalitu. Boli prvým počinom, ktorý napomohol etablovaní sa mediálnej výchovy medzi relevantné výchovno-vzdelávacie obsahy. A zároveň predstavovali (nateraz ešte stále predstavujú) prepotrebné východisko pre reálne vyučovanie sledovanej problematiky.

Poznámka o revízii učebných osnov a návrh uplatnenia princípu ich cyklického usporiadania má nateraz platnosť subjektívneho názoru, avšak je podložená vlastnou pedagogickou skúsenosťou. Nepochybne však už sú k dispozícii skúsenosti učiteľov mediálnej výchovy a práve sumarizácia ich spätnej väzby by mala byť tým najdôležitejším príspevkom k tomu, v akom rozsahu a či vôbec k navrhovanej revízii pristúpiť.

## **Základné východiská a zásady uplatnené pri príprave koncepcie**

Autori koncepcie sa zamerali na redukciu teoretických poznatkov. To nachádza konkrétnu reflexiu napr. v zúžení poznatkovej bázy o historickom vývoji jednotlivých druhov médií, o organizačnom a ekonomickom fungovaní médií, kontrolných mechanizmoch, technicko-technologických parametroch jednotlivých druhov médií. Pripravovaná učebnica tak ponúka len taký súbor teoretických poznatkov, o ktorom autori predpokladajú, že vytvorí nevyhnutný, minimálne potrebný základ pre nadobúdanie mediálnej kompetencie.

Autori reagovali na všeobecný trend ústupu od memorovacích foriem vyučovania, a to v prospech procesov aktívneho učenia sa – učenie objavovaním, kontaktovanie sa a prácu žiaka s reálnym objektom (médiom), dramatizácia, priestor na diskusiu a popieranie myšlienky názorovej uniformity, využitie informačno-komunikačných technológií a s tým súvisiace posilňovanie zručností v práci s týmito technológiami. Dôraz kládli na rozvoj schopnosti interpretácie mediálnych komunikátov a ich kritického hodnotenia. Práve táto schopnosť vyžaduje dosiahnutie primeranej úrovne čitateľskej gramotnosti, preto učebnica pracuje aj so zadaniami rozvíjajúcimi práve túto elementárnu gramotnosť.

Majúc na pamäti preferenciu mediálnej výchovy ako integrovanej problematiky využili tiež princíp predmetovej integrácie – nemalá časť tém, na pozadí ktorých sa objasňuje mediálna problematika, bola špecifikovaná tak, aby bolo možné nájsť ich prepojenie na učebný obsah iného predmetu. Reaguje sa tak aj na trend ústupu predmetovo izolovaného vyučovania.

Samozrejmosťou bolo rešpektovanie výchovnej zásady primeranosti, t.j. výber veku primeraných mediálnych obsahov, textov, aktivít, úloh, zadaní a pod. Úlohy v pripravovanej učebnici sú odstupňované podľa náročnosti; dávajú tak príležitosť úspešného riešenia v závislosti od možností či schopností žiaka.

Dôraz sa kládol na prítomnosť kapitol umožňujúcich zovšeobecnenie a integrovanie nadobudnutých poznatkov a zručností. Učebnica však v rámci možností ponúka i témy, ktoré nevyžadujú nadväznosť na predchádzajúce poznatky žiakov z mediálnej problematiky, má tak ambíciu vytvoriť priestor na to, aby si v prípade neakceptovania mediálnej výchovy ako samostatného predmetu vyučujúci vybral len niektoré témy, ktoré implementuje do učebného obsahu iného predmetu.

Zhrňujúco možno povedať, že učebnica, resp. ponúkané úlohy vytvárajú priestor pre kreativitu žiakov. Zadania sú postavené tak, aby žiakom poskytovali slobodu pri hľadaní a nachádzaní riešení. Nie je zámerom autorov, aby diktovali jediné správne postupy a riešenia. Ak zároveň zdôrazňujeme prístup orientovaný na učenie sa cez vlastnú skúsenosť, je potrebné mať na pamäti, že tá zväčša nie je identická pre viacerých percipientov. Konzumenti mediálnych obsahov nie sú homogénnou skupinou, preto je prioritné, aby dokázali zaobchádzať s médiami tak, aby vyhoveli vlastným, individuálnym potrebám. Dôležitá je však v tomto prípade úloha učiteľa, ktorý musí byť natoľko zdatný, aby dokázal korigovať činnosť žiakov do tej miery, aby si tí neosvojili nesprávne návyky a zručnosti pri narábaní s médiami a ich obsahmi. To však nevylučuje, aby sa pri riešení úloh prejavila jedinečnosť, invencia a individuálne záujmy každého žiaka.

Autori učebnice vytvorili žiakom tiež priestor na tvorbu vlastných mediálnych produktov. Tá sleduje predovšetkým to, aby sa žiaci z pozície konzumentov oboznámili s princípmi tvorby uvedomujúc si mnohokrát zjednodušené spracovávanie reality a možné uplatňovanie manipulatívnych postupov. Tie by mali dokázať už ako príjemcovia spätne identifikovať a následne teda nepodliehať ich vplyvom, ale ich kriticky vyhodnocovať.

Všetky popísané princípy a zásady by v konečnom dôsledku mali nájsť svoje uplatnenie v riadení celého edukačného procesu.

## **Uplatnenie informačno-komunikačných technológií**

Mediálna výchova vytvára vhodné predpoklady nielen na to, aby sa zvýšila frekvencia využívania moderných didaktických pomôcok a informačných a komunikačných technológií v edukačnom procese, ale najmä, aby učila, ako týmto technológiám rozumieť a narábať s nimi tak, aby boli pre život žiaka prínosom a aby sa eliminovalo riziko ich zneužívania a ich negatívnych vplyvov.

Pre vyučovanie mediálnej výchovy je využívanie IKT priam nevyhnutné. Nie je však zámerom, aby boli IKT využívané vo všetkých fázach vyučovacej hodiny, ale aby ich využívanie bolo skutočne prínosné. Autori si uvedomujú, že vhodne zvolené a využitie informačno-komunikačné technológie, s ktorými má žiak možnosť aj aktívne pracovať, výrazne zvyšujú záujem o obsahovú stránku predmetu a rozvíjajú kompetencie nevyhnutné pre jeho úspešné pôsobenie v súčasnej modernej spoločnosti. Zároveň však podotýkame (vychádzajúc aj z vlastnej skúsenosti), že nenáležité preferovanie tohto druhu vyučovacích pomôcok môže mať za následok práve stratu záujmu o takto stereotypne podporované riadenie edukačného procesu. Preto protipólom k neraz až „pretechnizovanému“ vyučovaniu sú zadania vyžadujúce skôr prácu s fotografickým a obrazovým materiálom, s tlačnými verziami periodík, slovníkmi, príp. s encyklopédiami.

Potrebu prepojenia pripravovaného učebného textu s IKT sa žiada sledovať v dvoch rovinách: v tej prvej je to formulácia úloh a zadaní, riešenie ktorých vyžaduje prácu s IKT; v druhej rovine to je digitalizovaný materiál, ktorý autori pripravovali ako súčasť učebnice a takto to aj vo víťaznej koncepcii prezentovali. Ten mal byť umiestnený na DVD. Z obsahového hľadiska mal ponúkať o. i. súbory mediálnych komunikátov tematicky kopírujúcich zameranie učebnice, čo malo umožniť, aby bola k dispozícii dostatočná zásoba veku primeraných komunikátov. Virtuálne vzdelávacie prostredie umožňuje individuálne štúdium, žiaci mohli získať priestor na rozširovanie vedomostí v oblastiach, ktoré ich zaujali. Obsah DVD bol pripravovaný v súlade s koncepciou učebnice, čo malo umožniť jednoduchú a efektívnu implementáciu do edukačného procesu, keďže korešpondencia, resp. možnosť využitia konkrétneho digitálneho materiálu mala byť v učebnici graficky označená.

MŠVVaŠ autorov zmluvne zaviazalo vytvoriť textovú časť učebnice; autorská zmluva nespomína DVD ako súčasť učebnice. Autori boli preto nútení učebný text upraviť tak, aby si audiovizuálne, auditívne, ako i ďalšie doplnkové materiály prácne zabezpečovali žiaci, príp. učitelia. A práve zabezpečovanie vhodných komunikátov predstavuje pre žiakov či učiteľov

značnú záťaž neraz komplikovanú požiadavkou rešpektovania autorských práv. Preto, ak bude učebnica uvedená do pedagogickej praxe, sa autori budú snažiť nájsť prijateľný spôsob sprístupnenia tých mediálnych komunikátov, ktorých tlačенá podoba by nemala žiaduci efekt.

## **Mediálne násilie a (jeho) detský príjemca**

Autori učebnice vcelku pochopiteľne a očakávane reagovali aj na problematiku mediálneho násillia ako jedného z diskutovaných negatívnych faktorov mediálneho vplyvu. Mediálne násilie je predmetom záujmu výskumníkov už viac než 70 rokov, keď sa snažia zistiť jeho účinky a mechanizmy, na základe ktorých tieto fungujú. Primárnou otázkou, na ktorú sa odborníci snažia nájsť odpoveď, je, či sledovanie mediálne zobrazovaného násillia vedie u recipientov k agresívnemu správaniu. Za desaťročia výskumu bolo publikovaných veľké množstvo štúdií, nezriedka s rozporuplnými závermi a vedecká diskusia o vplyve medializovaného násillia neustáva.

Médiá pôsobia na svojich recipientov na viacerých úrovniach a platí to aj pre mediálne násilie. Fyziologické účinky predstavujú reakciu nášho tela, napr. pri sledovaní násillia sa zvýši tep aj krvný tlak, môže sa zrýchliť dýchanie. V emocionálnej oblasti to zas môže byť vyvolaný strach alebo smútok. Pod vplyvom médií môže dôjsť k vytvoreniu nových, posilneniu alebo zmene existujúcich postojov. V kognitívnej oblasti zas médiá vplývajú na naše poznatky o svete. V prípade mediálneho násillia môžeme napríklad nadobudnúť poznanie, že kriminalita je závažný spoločenský problém (Potter, 2003).

Zaujímavú teóriu o mediálnom vplyve, aplikovateľnú aj na problematiku medializovaného násillia, predstavil George Gerbner. Hoci sa Gerbner výskumne venoval prevažne televízii a zameral sa na účinky obsahov ponúkajúcich zábavu, jej teoretický koncept možno použiť na médiá vo všeobecnosti. Gerbnerova téza bola, že televízia ponúka skreslený pohľad na svet (viac násillia, bohatstva, nevery, podvodov, hádok ako v reálnom svete) a že jej častým sledovaním sa u diváka postupne kultivuje podobný skreslený pohľad. Časté sledovanie televízie má za následok, že divák považuje symbolický, skreslený svet televízie za presné vykreslenie reality v spoločnosti (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielliová, & Shanahan, 2002). Za tri desaťročia sa nahromadilo dosť výskumov podporujúcich jej funkčnosť a opodstatnenosť pri sledovaní vplyvu médií na formovanie postojov týkajúcich sa napr. kriminality, násillia, používania drog, prostitúcie, alkoholu, blahobytu, vlastníctva luxusných produktov Shrum (2008). V súvislosti s funkčnosťou tejto teórie je však potrebné doplniť, že miera kultivačných účinkov sa môže líšiť v rôznych krajinách. Závisí to prevažne od diverzity ponúkaných obsahov.

Čím sú obsahy homogénnejšie a čím viac sa opakujú, tým sa zvyšuje pravdepodobnosť kultivačných účinkov (Morgan, Shanahan & Signorielli, 2009).

Popri teórii kultivácie možno v súvislosti s vplyvom mediálneho násillia spomenúť aj teóriu sociálneho učenia, ktorú vypracoval Albert Bandura. Jednotlivci majú sklon napodobňovať správanie druhých ľudí, keď toto modelové správanie nevedie k trestu, ale skôr k odmene, pričom nemusí ísť o materiálnu odmenu, ale môže sa to týkať rozmanitých foriem prospechu, ktoré agresor má zo svojho konania. Osvojovanie si modelov správania je zvlášť pravdepodobné v prípadoch, keď ľudia v pozícii vzorov sú atraktívni alebo im podobní (Bandura, 2001).

V teórii sociálneho učenia aj v teórii kultivácie ide o dlhodobé účinky médií. Môžeme k nim priradiť aj tézu o desenzitizácii, podľa ktorej sledovanie násilných obsahov vedie k nižšej miere citlivosti na reálne násillie. Prejavuje sa to napríklad spôsobom, že človeka skutočné násillie menej rozruší (Suchý, 2007). Príkladom zo života môžu byť prípady o ľudskej ľahostajnosti, nevšímavosti voči utrpeniu druhých, ktoré nemusia byť nevyhnutne spôsobené agresívnym konaním druhého človeka. Ide napr. o medializované situácie, keď na verejnom priestranstve okoloidúci ignorujú človeka zrazeného autom. Podmienkou takéhoto vplyvu je, že musí ísť o opakované vystavenie sa násilným obsahom – platí to pre deti aj pre dospelých. V prípade krátkodobých účinkov však výsledky experimentov ukazujú, že ak pomínú negatívne stimuly, miera citlivosti sa vracia späť do normálu (Mullin a Linz, 1995).

Medzi krátkodobé účinky na konatívnu oblasť možno zaradiť zvýšenú mieru agresivity prejavujúcu sa v agresívnom konaní, ktoré nasleduje krátko po vystavení sa mediálnemu násilliu. Takýto účinok môže byť zapríčinený emocionálnou reakciou (podráždením), ktorá v spojitosti s určitým stimulom (nehoda so súrodencom) vyústí do agresívneho konania. Na druhej strane, emocionálne rozrušenie doplnené o pozitívny stimul môže viesť k prospešnému využitiu „energie“ (Sparks et al., 2009). V oboch prípadoch je dôležité nasmerovanie vyvolaných emócií, ale súčasne platí, že „nabudenie“ má len krátkodobý charakter (Potter, 2003).

Nadviažuc na uvedené teórie sa v nasledujúcich riadkoch pokúsime sumarizovať, prečo medializované násillie môže predstavovať pre jeho recipienta ohrozenie, zvlášť pre tzv. rizikovú skupinu detských recipientov, ktorú vo vzťahu k televízii možno charakterizovať nasledujúcimi atribútmi: dieťa má prirodzené sklony k agresívnemu správaniu, dieťa je mladšie ako 12 rokov a sleduje televíziu viac ako tri hodiny denne. Popri týchto atribútoch Suchý (2007) uvádza, že nevyhnutnou podmienkou je, že jedinec patriaci do tejto rizikovej skupiny obľubuje násilné programy, v ktorých je

násilie zobrazené problematickým spôsobom, t.j. je samoúčelné, bagatelizované alebo legitimizované ako sebaobrana. Niektoré z týchto charakteristík prezentácie mediálneho násillia, doplnené o ďalšie body vychádzajúce z vedeckých výskumov, možno nájsť v materiáloch týkajúcich sa mediálnej gramotnosti (Center for Media Literacy), kde sa konkrétne spomína šesť oblastí, prečo môže byť násilný obsah problematický. Nižšie je ponúknutá sumarizácia podľa Wilsonovej, Linza a Randallovej (1990) doplnená o ďalšie relevantné zdroje.

## **Násilie je odmeňované**

Mnoho dramatizovaného násillia<sup>3</sup> je zobrazeného bez negatívnych následkov a agresor je často za konanie odmenený. Prípadný trest za agresívne konanie je väčšinou prítomný v závere filmu, čo hlavne pre deti v nižšom veku predstavuje problém, keďže nie sú schopné adekvátne spojiť scény, medzi ktorými je značný časový posun. Súčasťou mnohých počítačových hier je zabíjanie oponentov v duchu motto „Zabi alebo budeš zabitý“. Práve v týchto hrách je ponúkaný model správania, keď sa násilie stáva prostriedkom k úspechu, je odmeňované a znamená progres v hre (Barlett, P. et. alii, 2007). Takto prezentované násilie zvyšuje pravdepodobnosť, že môže byť imitované a považované za akceptovateľné správanie.

## **Realistickosť násillia**

Násilie, ktoré je zobrazované realisticky, resp. je prezentované ako ľudsky možné, realizovateľné, tiež zvyšuje pravdepodobnosť imitácie alebo osvojenia si vzorca správania. Násilie síce môže byť fiktívne, ale svojou povahou je realistické, čo deti vo vyššom veku dokážu posúdiť, ale práve pre ne platí, že ho pre realistickosť budú napodobňovať.

## **Atraktívnosť agresora**

V súlade s Bandurovými zisteniami (2001) majú deti väčší sklon napodobňovať správanie postáv, ktoré sú príťažlivé. V nižšom veku sú dôležité následky konania, no vo vyššom veku sa ukazujú ako nosné motívy postavy. Atraktívnosť správania sa zvyšuje aj vtedy, ak je použitý humor. Nathansonová (2008) v tomto prípade uvádza ako príklad komiksy.

---

3 Pod dramatizovaným násillím sa myslí násilie fiktívne, zväčša filmové, ako protiklad k reálnemu, ktoré sa napr. vyskytuje v spravodajstve.



## **Ospravedlňované násilie**

Pri tejto prezentácii násilia ide o legitimitizovanie násilného správania či už preto, že je to v pracovnej náplni hrdinu alebo je násilie nutné ako odpoveď na konanie nepriateľa. Motiváciou pre použitie násilia je síce prosociálne vnímaný boj proti zlu, ale táto kontextuálna línia je zrozumiteľná pre staršie deti, ktoré zároveň spoločensky ospravedlňiteľné násilie nehodnotia ako násilné (Vidal et al., 2003). Pri pokuse s deťmi v materskej škole sa ukázalo, že nie sú schopné identifikovať takto podávaný prosociálny kontext a skôr to viedlo k napodobňovaniu negatívneho modelu.

## **Prepojenie na prijímateľa**

Prijímateľa medializovaného násilia, ktorí vnímajú podobnosť medzi ich životnými situáciami, konaním a situáciami a správaním fiktívnych postáv, sú náchylní k imitácii alebo nasledovaniu podávaných modelov správania. Z tohto vyplýva, že pre detského diváka sú problematickejšie tie obsahy, ktoré zahŕňajú násilné konanie im vekovo blízkych postáv.

## **Množstvo násilia**

Hoci forma zobrazovania násilia zohráva primárnu úlohu v súvislosti s účinkami na recipienta, množstvo násilných obsahov nemožno ignorovať. Výskum ukazuje, že nadmerné vystavenie sa mediálnemu násiliu vedie k desenzitivizácii, t.j. k znecitliveniu voči prezentácii fiktívneho alebo reálneho násilia a tiež k poklesu prosociálneho správania v zmysle pomoci obetiam násilia (Anderson et al., 2003). Ako sme už uviedli vyššie, doterajšie výsledky výskumov predkladajú desenzitivizáciu ako krátkodobý účinok a jej kumulatívny rozmer z dlhodobého pohľadu ešte nie je vedecky potvrdený.

Z uvedených zistení je zrejmé, že v súvislosti s prijímaním násilných mediálnych obsahov sa ukazujú viaceré faktory determinujúce možné účinky na recipienta. Spomedzi nich je veľmi dôležitý vek recipienta, pretože psychická vyspelosť podmieňuje efektívne dekódovanie mediálnych obsahov.

## **Aplikácia koncepčných východísk do edukačného procesu**

Mediálna prezentácia násilia útočí na emócie, nemotivuje k hodnotovej reflexii, nie je náročná na zvýšenú aktivizáciu kognitívnych psychologických procesov. I preto je pre médiá výhodným nástrojom získavania publika, a tým aj nástrojom k nadobúdaniu zisku. A práve v tomto kontexte sa apely na morálku médií, resp. ich vlastníkov zrejme ešte dlho budú mýňať

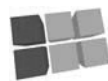
účinkom. Preto sa ako schodnejšia javí cesta pozitívnej výchovnej formácie mediálneho konzumenta. V konečnom dôsledku médiom samotné je hodnotovo indiferentné – pečať dobra alebo zla mu preto môže dať nielen vlastník, ale aj používateľ (Kulla – Gazda, 2012).

Úlohy, ktoré autori učebnice zvolili, majú byť príspevkom k takému výchovnému pôsobeniu, ktorého výsledkom bude zaujatie odmietavého postoja k mediálnym obsahom, ktoré nie sú v súlade s etickými normami, deformujú pohľad na hodnoty, ohrozujú bezpečnosť či ponúkajú nežiaduce formy riešenia konfliktov. Autori sa tiež snažili o to, aby sa žiaci odmietavo stavali aj k prejavom násillia prítomným v bežnom, reálnom živote. To predpokladá, že žiaci budú postupne nadobúdať kompetenciu rozlišovania medzi fiktívnym a reálnym násillím.

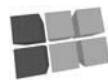
V nasledujúcej časti príspevku autori ponúkajú ukážku úloh, ktoré sú v súlade s koncepciou učebnice mediálnej výchovy a ktoré reagujú na problematiku zobrazovania násillia v médiách. Východiskom sú zábery zobrazujúce násillie vo filme, v spravodajskej reportáži a záber na hokejistov v pästnom súboji (obrazový materiál nie je možné vzhľadom na autorské práva použiť v rámci tohto príspevku). Zábery sú upravené tak, aby žiakom poskytovali zreteľné indície, na základe ktorých dokážu identifikovať žáner, resp. typ relácie (záber z filmu je orámovaný filmovým pásom (A), okrem hokejistov je zreteľný záber na divákov v pozadí (B), snímka zo spravodajstva je v dolnej časti doplnená o názov reportáž (C)). Zábery sú označené písmenami. Na popísané zábery nadväzuje súbor úloh vyžadujúcich odpovede od nižšej po vyššiu úroveň žiakových kompetencií:



<sup>4</sup>1. Opíš, čo vidíš na obrázkoch.



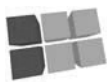
2. Ešte raz si obrázky A – C pozorne prezri. Čo myslíš, ktoré z nich zobrazujú scénu z reálneho života? Na základe čoho tak usuduješ? Diskutuj o tom so spolužiakmi.



3. O ktorom obrázku si myslíš, že zobrazuje vymyslený dej? Zhodneš sa na tom so spolužiakmi?

---

4 Grafické symboly označujú náročnosť úlohy (z hľadiska potreby aplikácie myšlienkových operácií a vekovej štruktúry).



4. *Uvažuj – o ktorom zábere si presvedčený, že násilie, bitka budú potrestané. Prečo si to myslíš?*

## O násilí v realite



5. *Všimni si zábery, ktoré sú zo skutočného života, nie sú vymyslené. Rozprávaj, čo podľa teba bolo príčinou konfliktu, ktorý osoby na obrázkoch riešia bitkou.*



6. *Navrhni, ako inak mohli osoby na obrázkoch pravdepodobný konflikt riešiť. Porovnaj svoje riešenie s riešením spolužiakov. Zapíšte si najvhodnejšie riešenia.*

## O násilí vo filme



7. *Všimni si obrázok A. Rozprávaj, ako sa skončí dej filmu, z ktorého je tento záber.*



8. *Zahraj sa na autora diela, podľa ktorého bol natočený film. Predlohou ti bude obrázok, ktorý zobrazuje vymyslený dej. Napíš, ako sa udalosť zaznamenaná na zábere **podľa teba** skončí.*

(Uvedené úlohy sú pre učiteľa dôležitou spätnou väzbou o tom, aké riešenie násillia žiaci na základe vlastnej mediálnej/filmovej skúsenosti preferujú.)

## Diskutujme – má byť násilie potrestané?



9. *Rozdelte sa do dvoch skupín. V jednej budú tí z vás, ktorí sa rozhodli násilie z obrázka A potrestať. V tej druhej budú tí, ktorí*

*násilníka nepotrestali, ba možno ho aj odmenili. Každá skupina si zvolí hovorcu. Prostredníctvom svojho hovorcu sa vyjadrite, prečo ste sa rozhodli práve pre také ukončenie svojich príbehov. Dokážete argumentmi presvedčiť druhú skupinu o tom, že vaše ukončenie príbehu je správnejšie?*

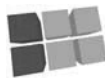
## Pripravujeme vlastný scenár



10. Vytvorte trojice. Napíšte scenár krátkeho príbehu, v ktorom kamarát **slovne** ublíži kamarátovi. V príbehu bude vystupovať aj ďalšia osoba, napr. rodič, učiteľ, ďalší kamarát.... Pripravte dva závery príbehu: v jednom toho, kto ublížil, nepotrestáte, v druhom mu navrhnete spravodlivý trest.



11. Pripravte si dramatizáciu svojho scenára. Zahrajte si scénu s nepotrestaním vinníka 3x. V každom opakovaní si vymeňte úlohy. Rovnako postupujte aj so scénkou o potrestaní vinníka.



12. Rozprávajte sa v triede o tom, ako ste sa v jednotlivých úlohách cítili.



13. Napíšte pocity, ktoré môže mať obeť násillia. Vyjadrite následne názor, či je správne, aby vinník zostal nepotrestaný, ba dokonca bol i odmenený.

## Aj slovo môže ublížiť



14. Z nasledovných televíznych žánrov vyber tie, v ktorých sa s násillím stretávame najčastejšie. Nezabudni, že ublížiť môžeme nielen fyzicky, ale aj slovom. Žánre rozdeľ do dvoch skupín podľa toho, či násillie, ktoré obvykle zobrazujú, je reálne alebo fiktívne (vymyslené): spravodajstvo (napr. Televízne noviny); prenos zo

športového podujatia; dokumentárny film s vojnovou tematikou; akčný film; akčná komédia; romantický film; reality šou.

## Odmietame násilie



15. Navrhni dva plagáty. Jeden plagát bude vyjadrovať odmietavý postoj k násiliu vo filmoch. Druhým plagátom vyjadríš odmietavý postoj k násiliu v škole. Urobte si v triede výstavu vašich plagátov.

(Zároveň ide o úlohu, ktorá korešponduje s učebným obsahom slovenského jazyka a literatúry v 5. ročníku ZŠ.)



**UVAŽUJ!** Prečo má byť každé násilie – slovné, fyzické, reálne či vymyslené – potrestané?

Na okraji učebnice je uvedená stručná teoretická poznámka:

Násilie zobrazované v médiách môže byť **fiktívne** alebo **reálne**. **Fiktívne násilie** je vymyslené, v skutočnosti k nemu nedošlo. Je súčasťou vymysleného príbehu, deja. Autori pomocou násilných scén vytvárajú napätie, zápletku, stupňujú dej a riešia konflikty medzi postavami. **Reálne násilie** sa v skutočnosti odohralo. Ide teda o zobrazenie udalosti, ktorá sa naozaj stala. Preto je najčastejšie obsahom spravodajstva (napr. Televízne noviny). Násilie môže byť fyzické (napr. bitka) alebo slovné (napr. nadávky, zastrašovanie, vyhrážky). **Riešenie konfliktu násilím nie je správne**. Nie je pritom dôležité, či je zobrazované násilie reálne, alebo fiktívne.

Samozrejme, nielen vo vzťahu k ponúkaným úlohám, dôležitá je úloha učiteľa ako pomyselného facilitátora celého procesu, ktorý dokáže vhodne korigovať nežiaduce správanie žiakov, resp. ich nesprávne postoje.

## Záverom

Pre objektivnosť treba uviesť, že prezentovaná koncepcia, ktorá našla svoju konkretizáciu v rukopise učebnice Mediálnej výchovy pre 5. – 9. ročník ZŠ, sa nestretla so súhlasným stanoviskom recenzentiek. Zhodnou výhradou bola absencia teoretického textu. Autori však už vo víťaznej koncepcii

prezentovali svoju rezignáciu na vedecký prístup k spracovaniu učebného obsahu a tento svoj postoj obhajujú aj v reakcii na recenzné posudky.

Osud učebnice mediálnej výchovy pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania je momentálne neistý. Ak napokon nebude učebnica uvedená do života pod záštitou MŠVVaŠ, autori budú hľadať iné cesty jej sprístupnenia učiteľskej verejnosti.

Autori predstavili pomerne nový koncept učebného textu, ktorý sa vymyká štandardnému pohľadu na učebnice využívané v rámci formálneho vzdelávania, preferujúce predovšetkým teoreticky ladený text. Rozhodli sa pre náročné spracovanie učebnice ako súboru aktivít, z ktorých si učiteľ vyberie tie, ktoré korešpondujú s témou vyučovacej hodiny bez ohľadu na to, či je mediálna výchova vyučovaná ako samostatný predmet, prierezová tematika či formou kurzu. Navyše, úlohy a zadania museli formulovať tak, aby väčšina z nich bola primerane náročná rôznym vekovým kategóriám.

Aj keď autori mali záujem ponúknuť úlohy a zadania ešte pred ich finalizáciou do odbornej diskusie pedagogickej verejnosti, autorská zmluva ich zaväzovala neposkytovať dielo pred jeho vydaním tretej strane. (Mimochodom, toto autori vo všeobecnosti vnímajú ako bariéru prípravy kvalitných učebných materiálov – možnosť overiť ich v praxi ešte pred samotným vydaním by nepochybne bola v prospech zvyšovania ich kvality, a tým aj kvality edukačného procesu). Väčšina úloh a zadaní však s jemnými modifikáciami (z dôvodu potreby dodržania predmetného záväzku) bola overovaná v edukačnom procese, keďže dve z členiek autorského kolektívu v období prípravy učebnice vyučovali na základnej škole. Dialo sa tak nielen na hodinách mediálnej výchovy, ale i na iných vyučovacích hodinách, ktoré prijali mediálnu výchovu ako prierezovú tematiku. Na základe tohto overovania autori formulujú predpoklad, že pripravené úlohy a zadania sú v pedagogickej praxi využiteľné a efektívne podporujú najmä afektívny a psychomotorický rozvoj osobnosti žiaka, ktorý získa tiež nevyhnutné penzum teoretických poznatkov podporujúcich nadobúdanie a ďalší rozvoj mediálnej gramotnosti.

Autori si uvedomujú, že ich text môže vykazovať isté nedostatky, ktoré je však možné odstrániť len jeho overovaním v pedagogickej praxi, získaním spätnej väzby – čo je prínosné pre prípadné ďalšie vydania či revízie akéhokoľvek učebného materiálu.

## Literatúra a zdroje

ANDERSON, C. A. – BERKOWITZ, L. – DONNERSTEIN, E. – HUESMANN, L. R. – JOHNSON, J. D. – LINZ, D. – MALAMUTH, N. M. – WARTELLA, E.: *The*

- influence of media violence on youth.* In: Psychological Science in the Public Interest, 2003, roč. 4, č. 3, s. 81 – 110.
- BANDURA, A.: *Social Cognitive Theory of Mass Communication.* In: Media Psychology, 2001, 3:3, s. 265 – 299.
- BARLETT, CH. P. – HARRIS, R. J. – BALDASSARO, R.: *Longer you play, the more hostile you feel: examination of first person shooter video games and aggression during video game play.* In: Aggressive Behavior, 2007, roč. 33, č. 6, s. 486 – 497.
- GERBNER, G. – MORGAN, M., GROSS, L. – SIGNORIELLI, N. – SHANAHAN, J.: *Growing up with television: Cultivation processes.* In: J. Bryant & D. Zillmann (Eds.). *Media Effects: Advances in theory and research (2<sup>nd</sup> edition)*, 2002, s. 43 – 68, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc.
- KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V.: *Spôsoby začlenení mediálnej výchovy do obsahu školského vzdelávania na slovenských stredných školách.* In: Mediálna výchova a kultúrna identita – Megatrendy a médiá 2012. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2012, s. 70 – 92. ISBN 978-80-8105-393-1
- KULLA, A. – GAZDA, I.: *Analýza tézy o desocializačných vplyvoch médií na spoločnosť.* In: P. Izrael (Ed.). *Médiá a socializácia.* Ružomberok: FF KU, 2012, s. 9 – 19. ISBN 9788080849610
- MORGAN, M. – SHANAHAN, J. – SIGNORIELLI, N.: *Growing up with television: Cultivation processes.* In: J. Bryant & M.B. Oliver (Eds.) *Media effects: Advances in theory and research*, 3rd ed. 2009, s. 34 – 49. New York: Routledge. ISBN 978-0-8058-6450-2
- MULLIN, Ch. R., – LINZ, D.: *Desensitization and Resensitization to Violence Against Women: Effects of Exposure to Sexually Violent Films on Judgments of Domestic Violence Victims.* In: Journal of Personality and Social Psychology, 1995, roč. 69, č. 3, s. 449 – 459.
- NATHANSON, J.: *Socialization by the Media.* In: DONSBACH, W. *The International Encyclopedia of Communication.* Oxford: Wiley-Blackwell Publishing, 2008. s. 4732 – 4735.
- POTTER, W. J.: *The 11 myths of media violence.* Thousand Oaks, CA: SAGE, 2003. 270 s.
- SHRUM, L. J.: *Media Effects on Attitudes, Values, and Beliefs.* In: DONSBACH, W. *The International Encyclopedia of Communication.* Oxford: Wiley-Blackwell Publishing, 2008. s. 245 – 247.
- SPARKS, G.G. – SPARKS, W.CH. – SPARKS, A.E.: *Media violence.* In: J. Bryant & M.B. Oliver (Eds.) *Media effects: Advances in theory and research*, 3rd ed. 2009, s. 269 – 286. New York: Routledge.

- SUCHÝ, A.: *Mediální zlo – mýty a realita. Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Praha: Triton, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7254-926-9
- WILSON, B. J. – LINZ, D. – RANDALL, B.: *Applying Social Science Research to Film Ratings: A Shift from Offensiveness to Harmful Effects*. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 1990, roč. 34, č. 4, s. 443 – 468.

### **Internetové zdroje**

Center for Media Literacy. Dostupné na: <http://www.medialit.org/reading-room/six-kinds-screen-violence-and-how-children-respond> (cit. 2013-04-02).

Štátny vzdelávací program. *Mediálna výchova (prierezová téma). Príloha ISCED 2*. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezovetemy/medialna\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezovetemy/medialna_isced2.pdf) (cit. 2013-03-02).

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Pavel Izrael, PhD.  
Katedra žurnalistiky  
Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku  
Hrabovská cesta 1  
034 01 Ružomberok  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
izrael@ku.sk

Mgr. Petra Polievková, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
petra.polievkova@ucm.sk



# UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ MÉDIÍ A MEDIÁLNA VÝCHOVA

## Sustainable Development Media And Media Education

*Ján Jakubec*

**Abstrakt:** Udržateľný rozvoj médií veľmi úzko súvisí s mediálnou výchovou vo vzdelávaní, pričom výchovu je nutné predovšetkým podložiť pádnymi argumentmi. Vo všetkých etapách rozvoja a na všetkých úrovniach výchovy je veľmi dôležité, ako poznanie širokého spektra rizík, tak aj usporiadanie rebríčka hodnôt, čo je v spojení s mediálnou výchovou základom záruky zdravého vývinu spoločnosti a vplyvu človeka na zachovanie života na Zemi. Z toho jednoznačne vyplýva, že informačné zdroje, médiá a komunikačné kanály sú kľúčovými prvkami v dlhodobom procese odstraňovania súčasných rizík, ale o to viac treba aj mediálnou výchovou hroziacim rizikám do budúcnosti predchádzať.

**Kľúčové slová:** Médiá, ľudská spoločnosť, vplyv, manipulácia, prevencia, výchova

**Abstract:** Sustainable development of the media very closely related to media education in education and training must primarily support a strong case. At all stages of development and at all levels of education is very important as understanding a wide range of risks, as well as the layout scale of values, which is in conjunction with media education foundation guarantees healthy development of society and human impacts on the conservation of life on Earth. It is clear that the sources of information, media and communication channels are key elements in the long process of removing the existing risks, but also media education risks incurred to prevent future.

**Key words:** Media, human society, impact, treatment, prevention, education

## Vývoj a úloha médií – rozvoj, vplyv a rozmach celosvetového charakteru

Hlavné aspekty v dejinách ľudstva určujúce vývoj médií a technológií odrážajú politickú, sociálnu, ekonomickú a kultúrnu situáciu spoločnosti, množinu činností, funkcií a potrieb ľudí, obzvlášť ich združení do skupín, či záujmových tried. Jednotlivé aspekty vstupujú do najrôznejších vzájomných interakcií a majú rôzne stupne dôležitosti. V minulosti bez internetu boli niektoré kľúčové fakty ťažšie dostupné širokej verejnosti, ak nie priamo utajované. V súčasnosti sa však ponúkajú nové možnosti, či už v súvislosti s uplatňovaním zákona o informáciách, ale aj prostredníctvom všetkých dostupných médií, či súčinnosťou s jednotlivými regionálnymi informačnými zdrojmi. Hlavnou hybnou silou je rôznorodosť rozhodujúcich faktorov.

### Ľudstvo a masmédiá

Vynájdением kníhtlače nastáva informačná explózia – kľúčová úloha v transformácii stredovekého sveta. Začiatok zásadnej premeny spoločnosti – prerod v prenose správ a informácií. Oslovenie od jednotlivca k viacpočetnej skupine ľudí, spoločentiev, národov a postupne más celého sveta – cez médiá k človeku. Tu nastáva problém interakcie más a masmédií, z dôvodu vplyvu informácií. *„Čim je viac informácii, tým viac narastá aj množstvo a zložitost' ich vzájomných vzťahov. Spoločenským informačným problémom súčasnosti je neschopnosť vhodne využiť obrovské množstvo informácii, ktoré má ľudstvo k dispozícii. Tento problém sa prejavuje na každom stupni – od jednotlivcov, cez komerčné, vzdelávacie či vedecké inštitúcie, až po národnú či globálnu úroveň.*<sup>1</sup>

### Vplyv médií na človeka a spoločnosť

Poznáme tri základné teórie na vplyv médií:

1. už nie je aktuálna, nakoľko tvrdí, že médiá nemajú na ľudí žiaden vplyv.
2. sa odvíja sa od práce Josepha Klappera zo 60. rokov, tá vplyv médií pripúšťa, no len v podobe umocňovania známych názorov a nie vytváraním nových.

---

1 RANKOV, P.: *Informačná explózia- Informačný stres- Informačné správanie*. [online]. Dostupné na internete: [http://www.snk.sk/swift\\_data/source/casopis\\_kniznica/2006/august/03.pdf](http://www.snk.sk/swift_data/source/casopis_kniznica/2006/august/03.pdf)

3. teória rozpracovaná v 70. a 80. Rokoch min. st., založená na úvahách celej rady mediálnych odborníkov má za to, že médiá majú obrovský vplyv. Hovorí sa v nej o:

- priemysle vedomia
- elitách bez zodpovednosti
- civilizácii obrazov

Jej zástancovia sú presvedčení, že médiá deformujú skutočnosť a konštruujú takzvanú mediálnu realitu, ktorá má spätný vplyv na utváraní skutočnej reality. Médiá ovplyvňujú myslenie, správanie, postoje, názory, rozširujú obzory poznania, vzdelávania, pomáhajú v rozhodovaní, ovplyvňujú životný štýl, môžu ale aj desiť, vyvolávať napätie, navádzať k nežiaducim spoločenským javom, správaniu či uvádzať jednotlivca, alebo celé skupiny do omylu. Podieľajú sa na včleňovaní jednotlivca do spoločnosti, na jeho socializácii, na jeho formovaní a tým na utváraní spoločnosti a vzťahov, ktoré v nej panujú. *„Treba si uvedomiť aj to, že existuje čosi ako príčinná funkcia slova. To znamená, že slovo môže mať rovnako reálne účinky ako skutok, čiže je možné pôsobiť aj pomocou slov“*<sup>2</sup> Túto dôležitú skutočnosť je potrebné nebrať na ľahkú váhu, uvedomiť si ju a dôsledne prehodnocovať morálnosť spôsobov získavania záujmu verejnosti.

## **Manipulácia, stratégia, techniky- nástroje propagandy a ovplyvňovania verejnej mienky**

- Stratégia odvádzania pozornosti
- Vytvorenie problému nasledované ponukou na riešenie
- Postupná stratégia stále väčšieho strachu
- Stratégia podriaďovania
- Zaobchádzanie s verejnosťou, ako s dieťaťom
- Povzbudenie emocionálnych reakcií namiesto reflexívnych
- Bombardovanie verejnosti malichernosťami k udržaniu ich nezáujmu o kľúčové záležitosti
- Podpora verejnosti – byť šťastný s priemernosťou
- Podpora kolektívnej a vlastnej viny

---

2 ILOWIECKI, M., ZASEPA, T.: *Moc a nemoc médií*. Bratislava: Veda, 2003. ISBN: 9788022407403, s. 7.

Z uvedeného vyplýva, že techniky manipulácie a ovládania ľudí médiami, môžeme považovať za: „rovnamo nebezpečné ako zbrane hromadného ničenia a mali by byť vyučované v rámci CO!“<sup>3</sup>

## Zámery a ciele

- Predbiehanie sa- zameranie na našu pozornosť, náklonnosť, zaujať ľudské zmysly i myseľ – nájsť spojitosť jednotlivých ľudských životov a sveta biznisu.
- Ponuka z neskutočne obrovského množstva informácií- ich prijímanie, spracovanie, presun a ďalšia reprodukcia vedome a podvedome.
- Výber: kvalita- kvantita, správna a nesprávna voľba.
- Poznať individuálne ľudí lepšie, ako oni poznajú sami seba

## Hrozby a nebezpečenstvá mediálnych „masáží“

Nie len mladí ľudia sú stále viac ovplyvňovaní kultúrou strachu- vyhýbanie sa riziku a posadnutosť bezpečnosťou sa stali definujúcimi prvkami súčasnej spoločnosti. Pribúdajú vystrašené generácie prehnane úzkostlivých ľudí- vznik tzv. kultúrnej klímy prenikavej úzkosti, z ktorej pramení nezáujem, depresie, beznádej, melanchólia, pocity. Extrémne narastá agresivita, výbušnosť, bezcitnosť až surovosť a extrémnosť, ako taká. Alena Paulenková (2011) vo svojej diplomovej práci uvádza: „*Neustále viac a viac prezentované násilie a agresivita sa nám potom javí ako bežná súčasť života a nie ako niečo, čo by sme mali odsudzovať.*“<sup>4</sup> Po doznení emocionálnych pocitov, odplavení adrenalínu a pomnutia všetkých sprievodných javov, prichádza stav bezmocnosti vo veľa prípadoch, hlavne mimo spoločenstva. Za takýchto a podobných okolností sa nám podsúva existencia reálnej hrozby vzniku obávaného fenoménu masovej apatie.

## Zachovanie ľudských hodnôt a ich skutočný rozmer.

- Naučiť sa vedieť rozlišovať kladné a záporné vzory správania.

---

3 MOROZOV, P.: *Je verejnosť naozaj sprostá?* [online]. Dostupné na internete: <http://moje.hnonline.sk/node/8521>

4 PAULENKOVÁ, A.: *Působení médií a jejich vliv na agresivitu dětí.* [online]. Dostupné na internete: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M9iFBU5zbPMJ:is.muni.cz/th/366012/pedf\\_m/diplovovka1-konverzia.doc+&hl=sk&gl=sk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M9iFBU5zbPMJ:is.muni.cz/th/366012/pedf_m/diplovovka1-konverzia.doc+&hl=sk&gl=sk)

- Cielene vytvárané pseudosvety, ešte nevzniknuté prostredia, vnímané diela vedieť posúdiť cielene s výpovednou hodnotou.
- Kvalita, čo zaujme a človek niečo hodnotné získa – niečo za niečo- čas a peniaze
- Informácie potrebné k plnohodnotnému životu.
- Dopad na budúcnosť, aby sme prežili nie prázdny, ale bohatý, naplnený život.

## Záver

V snahe zabrániť skĺznutiu do povrchnosti a nenechať vplynúť cez médiá medzi ľudí manipuláciu, či nevkus, ostáva úloha mediálnej výchovy dozerať na rozvoj zdravej kultúry, vnútorného cítania, rozumu a múdrosti nie len detí a mládeže, ale i dospelých. Nakoľko „nie každý je kompetentný interpretovať mediálne obsahy – aktívne si vyberať z mediálnej ponuky relevantné obsahy, citlivo rozlišovať medzi svojimi záujmami a záujmami vlastníkov médií, kriticky skúmať mediálne informácie.“<sup>5</sup> Bdejme preto celkovo vo všetkých médiách, nad zmyslom života, nech ho naplníme pravými hodnotami, čo sú preverené vekmi a to všetkými možnými dostupnými prostriedkami. Nebezpečenstvo škodlivého vplyvu obsahu informácií sa nedá úplne vylúčiť, či odstrániť, ale môžeme ho čo najviac eliminovať práve prostredníctvom mediálnej výchovy. Je namieste upozornenie, na rozlišovanie kvality médií, informácií, ich uváženeho výberu a tým zdravého rozvoja spoločnosti, i celej civilizácie. Nenechávajme si naplniť čas malichernosťami, mediálnym smetím a škodlivým obsahom, ale učme sa vedome zaplňovať svoje životy takými informáciami, ktoré v nás vyvolávajú pocity šťastia, pokoja, radosti, dobroty, láskavosti, spolupatričnosti a nie naopak. To je aj dôvodom, že venovať v edukačnom procese zvýšenú pozornosť problematike mediálnej

## Literatúra a zdroje

- ILOWIECKI, M., ZASEPA, T.: *Moc a nemoc médií*. Bratislava: Veda, 2003. 183 s, ISBN: 9788022407403.
- KUNCZIK, M.: *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-134-X.
- PETRANOVÁ, D. – VRABEC, N.: *Persuázia a médiá*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013. 164 s., ISBN 978-80-8105-450-1

---

5 <http://www.medialnavychova.sk/neco-o-me/>

- PRAVDOVÁ, H.: *Determinanty kreovania mediálnej kultúry*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2009. 359 s., ISBN 978-80-8105-113-5
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L.S.: *Mediální výchova*. Olomouc: Computer Media, 2009. 88 s. ISBN 978-80-7402-022-3.
- SOJKOVÁ, I. : *Vplyv médií na formovanie postojov mladých ľudí*. Trnava : UCM, 2012.
- SOLÍK, M.: Komunikácia v spoločenskom kontexte – uznanie ako intersubjektívny predpoklad. In: *Communication Today – Roč. 1, č. 2 (2010)*, s. 41-57. Trnava: FMK UCM, 2010, s. 41-57. ISSN 1338-130X.
- SOLÍK, M. 2011. Hodnoty v hyperreálnej mediálnej krajine. In: Slavomír Magál, Dana Petranová, Martin Solík (eds.): *Nové diskurzy mediálnych štúdií – Megatrendy a médiá*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8105-253-8, s. 141-149.
- <http://robertjakab.blog.sme.sk/c/314357/Masove-media-a-propagandamanipulacia.html>    <http://www.medialnavychova.sk/neco-o-me/>  
<http://sk.wikipedia.org/wiki/Masmédium>    <http://omediach.blog.sme.sk/c/323364/Falsuje-Markiza-nefalsovane-emocie.html>    <http://weby123.net/podprahova-reklama/>    [http://www.snk.sk/swift\\_data/source/casopis\\_kniznica/2006/august/03.pdf](http://www.snk.sk/swift_data/source/casopis_kniznica/2006/august/03.pdf)

### **Kontaktné údaje**

Ing. Mgr. Ján Jakubec  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
[jakubec.janko@gmail.com](mailto:jakubec.janko@gmail.com)

# ANALÝZA SÚČASNÉHO STAVU ZAČLENENIA MEDIÁLNEJ VÝCHOVY DO OBSAHU VZDELÁVANIA NA SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

The Analysis of contemporary status  
of Media Education's integration  
Into Slovak Primary School Curriculum

*Viera Kačínová – Viktória Kolčáková*

**Abstrakt:** Príspevok prezentuje výsledky výskumu zameraného na zistenie miery a formy zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania na slovenských základných školách v porovnaní v jednotlivých krajoch Slovenska podľa druhu škôl a zistenie miery vzdelanosti učiteľov mediálnej výchovy na slovenských základných školách. Výskum bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke 567 základných škôl zo všetkých krajov a okresov Slovenska. Výsledky sú výstupom rozsiahleho výskumného projektu Medzinárodného centra pre mediálnu gramotnosť IMEC pri FMK UCM realizovaného v rokoch 2011-2012 zameraného na zmapovanie súčasného stavu v oblasti začleňovania mediálnej výchovy do vzdelávania na slovenských základných a stredných školách.

**Kľúčové slová:** mediálna výchova, základné školy, výskum, školské vzdelávacie programy, curriculum, vzdelávanie učiteľov, IMEC

**Abstract:** The position presents the comparative results of the research's survey targeted on the scale and the form of the representation of media education in the curriculum at the elementary schools in the educational system in Slovakia comparing the level in different municipalities in Slovakia according to obtained level of media education at different schools in the country. The survey was realized on the representative sample of 567 elementary schools from different municipalities and countries in Slovakia. The results represent the outcome of large scale research project realized by the International centre for media literacy IMEC at FMK UCM undertaken in the periods of 2011-2012, targetting the mapping of the current area of

the implementation of media education into the curriculum of the elementary education and secondary education in Slovak Republic.

**Key words:** media education, primary schools, research, school education programs, curriculum, teachers' media education, IMEC

## 1 Mediálna výchova v obsahu vzdelávania na základných školách podľa Štátnych vzdelávacích programov

Školská obsahová reforma v rokoch 2008 – 2009 umožnila začleniť mediálnu výchovu do obsahu vzdelávania na základných školách podobne ako na stredných školách. Stala sa tak povinnou súčasťou obsahu vzdelávania a v súlade s charakterizovaním prierezových tém je možné ju realizovať na školách ako:

- integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu a vhodných učebných predmetov,
- samostatný učebný predmet v rámci rozširujúcich hodín (pri profilácii školy),
- formou projektu či kurzu (ŠVP pre 1. stupeň ZŠ v SR, 2008, s. 18- 19; ŠVP pre 2. stupeň ZŠ v SR, 2008, s. 20).

Výber spôsobu a času realizácie každej prierezovej témy je v kompetencii školy v rámci školských vzdelávacích programov. Cieľom mediálnej výchovy ako prierezovej témy na 1. stupni ZŠ je osvojenie si schopnosti kompetentného zaobchádzania s médiami, čo predpokladá, aby žiaci:

- „lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta a primerane veku sa v ňom orientovali,
- dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnosť a profesionálny rast,
- dokázali si uvedomiť negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať,
- vedeli tvoriť mediálne produkty“ (ŠVP pre 1. stupeň ZŠ v SR, 2008, s. 22).

Na 2. stupni ZŠ je cieľom mediálnej výchovy rozvinúť u žiakov:

- „schopnosť uplatňovať stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi,
- spôsobilosť zmysluplne, kriticky a selektívne využívať médiá a ich produkty (čo znamená viesť žiakov k tomu, aby lepšie poznali a chápali



- pravidlá fungovania „mediálneho sveta“, zmysluplne sa v ňom orientovali a selektovane využívali médiá a ich produkty podľa toho, ako kvalitne plnia svoje funkcie, najmä výchovno-vzdelávaciu a mravnú),*
- *schopnosť vytvoriť si ako občan vlastný názor na médiá na základe prijímaných informácií,*
  - *schopnosť kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, ale tiež ich schopnosť uvedomovať si negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom*
  - *eliminovať“ (ŠVP pre 2. stupeň ZŠ v SR, 2008, s. 21).*

Usmernenia k výučbe mediálnej výchovy ako prierezovej témy na základných školách učitelia nájdu v *Prílohe Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 a ISCED 2 Mediálna výchova. Prierezová téma* (2010). Materiály učiteľom zároveň môžu slúžiť ako manuál k výučbe mediálnej výchovy vo vybraných učebných predmetoch, resp. vzdelávacích oblastiach. Pre integráciu mediálnej výchovy sa odporúčajú najmä vzdelávacie oblasti jazyk a komunikácia, umenie a kultúra a ďalšie. Dokumenty stanovujú obsahový a výkonový štandard, témy a námety výučby, navrhujú didaktické metódy, uvádzajú súpis potrebných materiálo-didaktických pomôcok vrátane odporúčanej literatúry pre učiteľov ako aj internetové a ďalšie učebné zdroje.<sup>1</sup>

Východiskom pre realizáciu mediálnej výchovy ako samostatného predmetu na druhom stupni základných škôl sú experimentálne overené učebné osnovy pre 5. – 9. ročník základných škôl a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií, ktoré majú pre školy odporúčajúci charakter<sup>2</sup>. Učebné osnovy vznikli v rámci projektu experimentálneho overovania *Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách a osemročných*

---

1 Vid: Štátny vzdelávací program. Mediálna výchova ako prierezová téma: Príloha ISCED 1. Bratislava : ŠPÚ, 2010. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: <[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ prierezove\\_temy/medialna\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ prierezove_temy/medialna_isced1.pdf)>

*Štátny vzdelávací program. Mediálna výchova ako prierezová téma: Príloha ISCED 2.* Bratislava : ŠPÚ, 2010. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: <[http://www.statpedu.sk/files/documents/ svp/ prierezove\\_ temy/medialna\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/ svp/ prierezove_ temy/medialna_isced2.pdf)>

2 KAČINOVÁ, Viera: Učebné osnovy voliteľného predmetu Mediálna výchova pre 5. – 9. ročník ZŠ a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií. In: *Vzorový školský vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ – ISCED.* Bratislava : ŠPÚ, 2008, s. 127 – 140 [online]. Dostupné na WWW: <[http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/ kurikularna\\_transformacia/vzor2.pdf](http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/ kurikularna_transformacia/vzor2.pdf)>

gymnáziách, ktorý realizoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave v rokoch 2005 – 2007. Súčasťou experimentálneho overovania boli aj učebné texty a metodické materiály, ktoré predstavujú edukačné pomôcky z mediálnej výchovy využívané učiteľmi i v súčasnosti.<sup>3</sup>

## 2 Charakteristika výskumného projektu IMEC

Základné školy na Slovensku majú povinnosť vyučovať mediálnu výchovu, až doteraz však u nás chýbalo komplexnejšie zmapovanie a analýza súčasného stavu. Prieskum Štátneho pedagogického ústavu realizovaného v roku 2009 na základných školách a osemročných gymnáziách, ktorého cieľom bolo zistiť skutočný stav a problémy zapracovania mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania nebol reprezentatívnej povahy (viz. Adamcová, 2010, s. 1). Na Slovensku úplne absentovalo zmapovanie súčasného stavu zavedenia mediálnej výchovy na stredných školách. Neuspokojivý stav v predmetnej oblasti začal riešiť vo svojom výskumnom projekte IMEC – Medzinárodné centrum pre mediálnu gramotnosť pri FMK UCM v rokoch 2011-2012. Výskum bol zameraný na zmapovanie súčasného stavu v oblasti začleňovania mediálnej výchovy do vzdelávania na slovenských základných a stredných školách. Výsledky stavu výučby mediálnej výchovy na stredných školách sme prezentovali na vedeckej konferencii *Mediálna výchova a kultúrna identita – Megatrendy & médiá v roku 2012*<sup>4</sup>. V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu realizovaného na základných školách.

Výskumné ciele, otázky a hypotézy sú stanovené v súlade s cieľmi výskumu na stredných školách.

### Ciele výskumu:

1. zistiť mieru zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania na základných školách v porovnaní v jednotlivých krajoch Slovenska podľa druhu škôl (verejná, cirkevná, súkromná)

---

3 KAČINOVÁ, Viera a kol.: *Mediálna výchova pre 5. – 9. ročník základných škôl. Učebné texty. I. a II. časť.* Bratislava : ŠPÚ, 2005 – 2007; KAČINOVÁ, Viera a kol.: *Mediálna výchova pre 5. – 9. ročník základných škôl. Metodické materiály. I. a II. časť.* Bratislava : ŠPÚ, 2005 – 2007 [online]. Dostupné na WWW: <[http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=1299.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1299.html)>

4 KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V.: Spôsoby začlenenia mediálnej výchovy do obsahu školského vzdelávania na slovenských stredných školách. In: *Mediálna výchova a kultúrna identita – Megatrendy & médiá 2012*. Trnava : FMK UCM, 2012, s. 70 – 92.

2. zistiť prevládajúcu formu výučby mediálnej výchovy na základných školách v jednotlivých krajoch Slovenska podľa druhu škôl (samostatný predmet, súčasť iných predmetov, samostatný kurz, resp. iné)
3. zistiť mieru vzdelanosti (kvalifikácie) učiteľov mediálnej výchovy na slovenských základných školách.

### **Výskumné otázky:**

1. Aká je miera zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania na základných školách v porovnaní podľa druhu škôl v jednotlivých krajoch Slovenska?
2. Prevláda na slovenských základných školách v jednotlivých krajoch Slovenska (podľa druhu škôl) integrujúca forma výučby mediálnej výchovy v porovnaní so samostatnou formou výučby?
3. Aká je miera kvalifikovanosti učiteľov z mediálnej výchovy na slovenských základných školách?

### **Výskumné hypotézy:**

*H1 Vo všetkých krajoch Slovenska bude celkovo vyšší počet základných škôl (podľa jednotlivých druhov – verejná, cirkevná, súkromná), kde sa mediálna výchova v obsahu vzdelávania vyskytuje v porovnaní s počtom škôl, kde sa mediálna výchova v obsahu vzdelávania nevyskytuje.*

V rámci uvedenej výskumnej hypotézy sme zisťovali, do akej miery majú základné školy začlenenú mediálnu výchovu v obsahu vzdelávania tak, ako ich k tomu zaväzuje štátny vzdelávací program. Predmetom výskumu bolo zároveň zistiť, aké sú rozdiely v rozsahu výučby mediálnej výchovy medzi školami v jednotlivých krajoch Slovenska, špeciálne podľa druhu škôl (verejné, cirkevné a súkromné).

H2 Mediálna výchova bude začlenená do obsahu vzdelávania na slovenských súkromných a cirkevných školách vo väčšej miere ako na verejných školách.

Pri formulovaní hypotézy sme vychádzali z definovanej povahy vzdelávania na cirkevných a súkromných školách a tiež z predpokladaného zvýšeného záujmu o problematiku mediálnej výchovy ako špecifickej vzdelávacej potreby zo strany cirkevných škôl.

*„Cieľom cirkevnej a súkromnej školy a školského zariadenia je popri kvalitnom vzdelávaní a výchove poskytovať alternatívny obsah výchovy a vzdelávania, nové metódy a formy. Ich vznikom sa zabezpečuje naplnenie práva rodičov na výber školy a školského zariadenia pre svoje deti podľa presvedčenia*

*a svedomia, ako aj vytvorenie konkurenčného prostredia, s možnosťou zvýšenia motivácie pre zlepšovanie školského systému*<sup>45</sup>.

Súkromné a cirkevné školy na Slovensku majú preto v súlade s uvedeným edukačným cieľom väčší priestor pri tvorbe vlastných učebných obsahov, pričom zároveň je pre nich záväzný vzdelávací obsah podľa štátnych vzdelávacích programov. Nadradenie prierezových tém vo výučbe na uvedených druhoch škôl predstavuje spôsob ako prispieť k vytvoreniu konkurenčného prostredia vo vzdelávaní a zároveň prostriedok zvýšenia motivácie pre štúdium žiakov na daných druhoch škôl.

Problematike mediálnej výchovy ako vzdelávacej téme na rôznych úrovniach vzdelávacích inštitúcií, ktorá zahnuje aj úroveň školského vzdelávania sa venuje zvýšená pozornosť v cirkevných dokumentoch a v príspevkoch odborníkov na danú problematiku z cirkevných kruhov.<sup>6</sup> Na cirkevných školách je mediálna výchova navyše súčasťou učebných osnov náboženskej výchovy.

O problematiku mediálnej výchovy bol záujem zo strany cirkevných škôl v rámci vyššie uvedeného projektu experimentálneho overovania. Piaristické gymnázium s osemročným štúdiom v Trenčíne bolo jedným zo štyroch škôl, ktoré sa do projektu zapojili na základe vyžadanej účasti na Ministerstve školstva SR.

*H3 Na všetkých druhoch slovenských základných škôl v jednotlivých krajoch Slovenska bude prevládať integrovaná forma výučby v porovnaní so samostatnou formou (predmet, krúžok, projekt).*

Výskumný predpoklad vychádza zo zadefinovania témy mediálnej výchovy ako prierezovej témy<sup>7</sup>, čo predpokladá jej vyšší výskyt ako

---

5 *Výchova a vzdelávanie v súkromných a cirkevných školách.* [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v-sukromnych-a-cirkevnych-skolach/>>.

6 Pozri napr. BENEDIKT XVI: *Posolstvo Svätého Otca Benedikta XVI k 41. svetovému dňu spoločenských komunikačných prostriedkov Deti a komunikačné prostriedky: výzva pre výchovu z 20. mája 2007.* 2 s. In: [www.kbs.sk](http://www.kbs.sk); Gabriel Paľa z Grécko-katolíckej teologickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove uvádza v rámci vlastnej reflexie nad novou koncepciou osnov náboženskej výchovy Katechéza bez médií - média bez morálky potrebu: „skutočne vážne sa zaoberať problematikou spoločenských komunikačných prostriedkov v katechéze, školskej katechéze, či konkrétne na náboženskej výchove,“ [online]. [cit. 2009-07-07]. Dostupné na WWW: <<http://katechet.cirkev.cz/konference/i-vkk/program/gabriel-pala-i-vkk/>>

7 Vid: Štátny vzdelávací program. Mediálna výchova ako prierezová téma: Príloha ISCED 2. Bratislava : ŠPÚ, 2010. [online]. [cit. 2011-09-07]. Dostupné na

integrovanej formy výučby na základných školách v porovnaní so samostatnou formou. V tejto súvislosti nás zaujíma či pôjde o štatisticky významné rozdiely v početnosti medzi samostatnou formou a integrovanou formou výučby na jednotlivých druhoch škôl. Na výpočet sme použili chí-kvadrát test.

*H4 Celkový pomer samostatnej a integrovanej formy výučby mediálnej výchovy na slovenských cirkevných školách v porovnaní s verejnými a súkromnými školami bude výrazne vyšší v prospech samostatnej formy.*

V rámci overovania hypotézy sme predpokladali, že zvýšený záujem o predmetnú problematiku zo strany cirkevných škôl sa odrazí v uprednostnení mediálnej výchovy ako samostatnej formy výučby na základných školách (viď tiež komentár k H2).

*H5 Miera kvalifikovanosti učiteľov z mediálnej výchovy na slovenských základných školách nepresiahne 20 % bez ohľadu na druh a sídlo školy.*

Predpokladaná nízka miera vzdelanosti učiteľov z mediálnej výchovy vyplývala z nedostatku vzdelávacích príležitostí pre učiteľov v tejto oblasti v súčasnosti na Slovensku a dosiahnutých výsledkov skúmania problematiky na stredných školách.

Za mieru kvalifikovanosti sme v prípade nášho výskumu vychádzajú pritom z popísanej reality považovali pokiaľ učiteľ absolvoval aspoň jednu z uvedených krátkodobých, či dlhodobých foriem vzdelávania z predmetnej oblasti:

- a) akreditovanú formu vzdelávania
- b) tréning učiteľov
- c) krátkodobý kurz vzdelávania.

### **Metodológia a organizácia výskumu:**

Zber výskumný dát sa uskutočnil od apríla 2012 do konca júna 2012 v troch základných fázach. Pre získanie relevantných výsledkov v snahe o ich čo najväčšiu mieru objektivizácie sme použili kombináciu kvantitatívnych a kvalitatívnych výskumných metód, pričom prevažovala dotazníková metóda. Výskumné metódy sme zvolili v súlade s vymedzenými cieľmi a v závislosti od povahy výskumu.

- **prvá fáza zberu údajov:** dotazníková metóda ako hlavná výskumná metóda (na školy bol distribuovaný dotazník formou e-mailu)

- **druhá fáza zberu údajov:** *telefonické dopytovanie* (s vedením školy – riaditeľom, resp. zástupcom alebo vyučujúcim mediálnej výchovy) vo vybraných prípadoch prebehlo *osobné štandardizované interview* so zástupcom vedenia školy, resp. učiteľom mediálnej výchovy na školách
- **tretia fáza zberu údajov:** *obsahová analýza učebných plánov* resp. *školských vzdelávacích programov* dostupných na webovských stránkach škôl.

Na zbere výskumných údajov participovalo 66 študentov 1. ročníka magisterského štúdia masmediálnej komunikácie povinne voliteľného predmetu mediálna výchova, 11 študentov – koordinátorov z Kabinetu výskumu verejnej mienky na FMK UCM v Trnave pod odborným vedením troch zodpovedných riešiteľov projektu z Kabinetu výskumu verejnej mienky a IMEC-u.

### **Výskumná vzorka:**

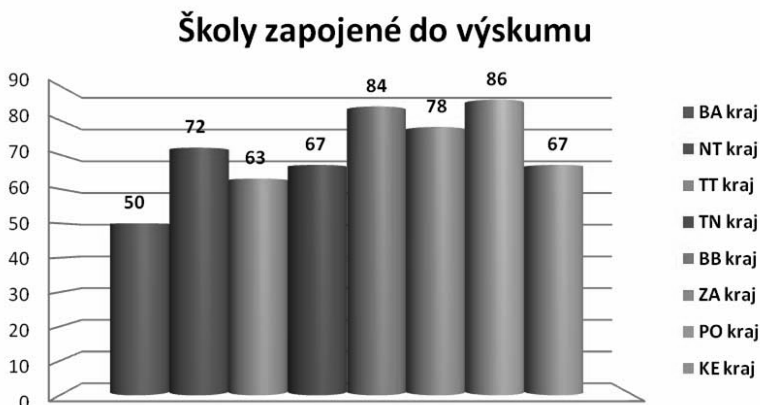
Výskumnú vzorku tvoril súbor 660 slovenských základných škôl podľa výberových znakov: sídlo školy (z 8. krajov a vyšších územných celkov a 79. okresov), veľkosť sídla (základné rozlíšenie: mesto, obec, podrobné rozlíšenie: krajské mesto, okresné mesto, mesto, obec nad 1000 obyvateľov a obec do 1000 obyvateľov) a druh školy (verejná, cirkevná a súkromná škola).<sup>8</sup> Celkový počet základných škôl na Slovensku bol podľa zoznamu škôl, zverejneného Ústavom informácií a prognóz školstva 2202. Z uvedeného počtu sa do výskumu reálne zapojilo a teda výskum sa realizoval na 567 základných škôl.<sup>9</sup> Stav mediálnej výchovy na 93 školách nebolo možné zistiť z dôvodu neposkytnutia údajov zo strany škôl resp. nedostupnosti údajov (na internetových stránkach škôl sa nenachádzali učebné plány či školské vzdelávacie programy). Výskum pokrýva 26 % všetkých základných škôl na Slovensku a svojou povahou je reprezentatívny. V našom príspevku prezentujeme najdôležitejšie výsledky v súlade s nastolenými výskumnými otázkami a hypotézami, podrobnejšie výsledky budú súčasťou záverečnej správy z výskumu.

---

8 Údaje potrebné pre výber škôl sme získali zo zoznamu dostupného na internetovej stránke Ústavu informácií a prognóz školství: <http://www.uips.sk/registre/zoznamy-skol-sz-v-exceli>.

9 Ide o školy, ktoré poskytli údaje a odpovedali na dotazník, resp. telefonické dopytovanie alebo bolo možné o nich údaje získať z dostupnej webovej stránky.

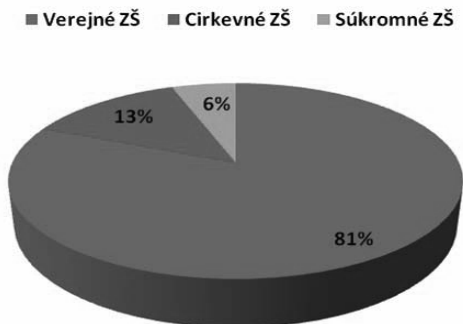
### 3 Výsledky výskumu a ich interpretácia



**Graf č. 1** prezentuje rozloženie škôl zapojených do výskumu podľa počtosti podľa jednotlivých krajov Slovenska.

Z celkového počtu základných škôl, ktoré tvorilo výskumnú vzorku bolo 461 verejných, 75 cirkevných a 31 súkromných škôl. Graf č. 2 zobrazuje percentuálne zastúpenie škôl podľa druhu.

#### Školy zapojené do výskumu podľa druhu

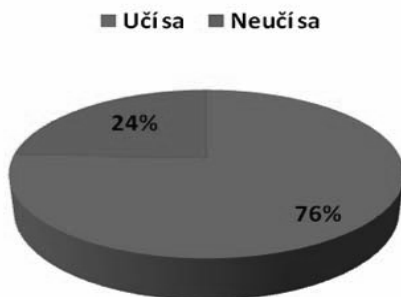


**Graf č. 2**

V súvislosti so skúmaním miery zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania na základných školách v rámci skúmanej vzorky sme zistili, že mediálna výchova sa vyučuje celkovo na 430 základných školách, čo predstavuje 76 % škôl zapojených do výskumu. Z dotazníkového prieskumu

a z analýzy základných pedagogických dokumentov vyplýva, že na 137 školách, čo predstavuje 24 % škôl zapojených do výskumu sa mediálna výchova nevyučuje v žiadnej forme (graf č. 3).

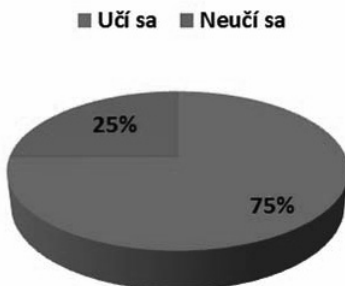
### MV na základných školách



**Graf č. 3**

Zo zistení ďalej vyplýva, že z celkového počtu verejných škôl zapojených do výskumu sa mediálna výchova vyučuje na 345 verejných školách (75 %) a na 116 (25 %) verejných školách sa nevyučuje (graf. č. 4). Mediálna výchova sa zároveň vyučuje na 58 (77 %) cirkevných školách a nevyučuje sa na 17 (23 %) cirkevných školách (graf č. 5). Z celkového počtu súkromných škôl je to 27 (87 %) súkromných škôl kde sa mediálna výchova vyučuje a 4 (13 %) kde sa nevyučuje (graf č. 6).

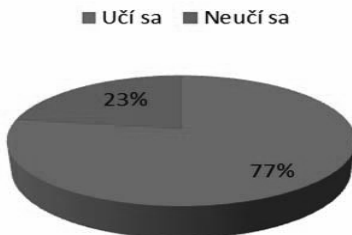
### MV na verejných ZŠ



**Graf č. 4**

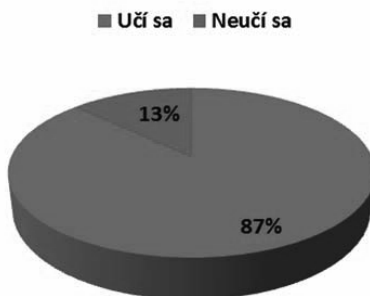


## MV na cirkevných ZŠ



Graf č. 5

## MV na súkromných ZŠ

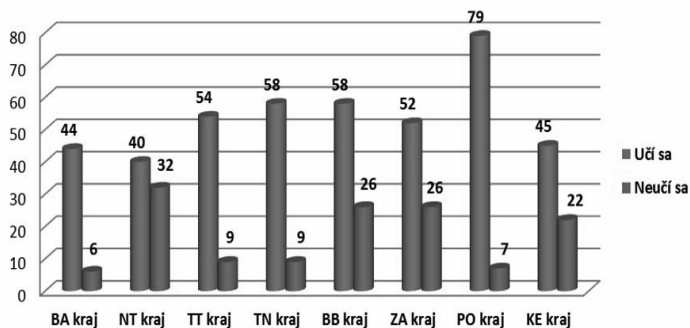


Graf č. 6

V súvislosti so skúmaním miery zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania na základných školách v porovnaní v jednotlivých krajoch Slovenska podľa druhu škôl v rámci skúmanej vzorky a overovania hypotézy č. 1:

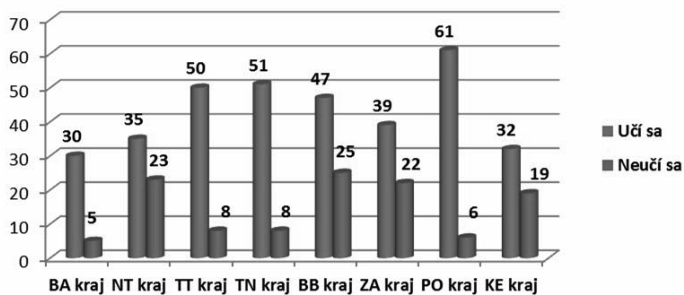
*H1 Vo všetkých krajoch Slovenska bude celkovo vyšší počet základných škôl (podľa jednotlivých druhov – verejná, cirkevná, súkromná), kde sa mediálna výchova v obsahu vzdelávania vyskytuje v porovnaní s počtom škôl, kde sa mediálna výchova v obsahu vzdelávania nevyskytuje* sme zistili, že vo všetkých krajoch Slovenska je celkovo vyšší počet škôl, kde majú mediálnu výchovu začlenenú v obsahu vzdelávania ako počet škôl, kde sa mediálna výchova v obsahu vzdelávania nenachádza s výnimkou cirkevných škôl v nitrianskom kraji (grafy 7 – 10). Z uvedeného vyplýva, **že H1 sa nám nepotverdila.**

### Zastúpenie MV v krajoch



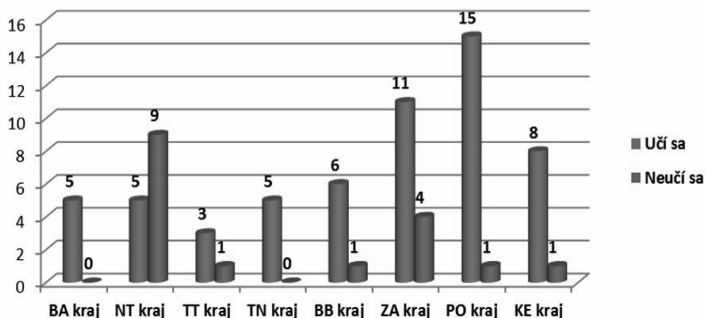
Graf č. 7

### Zastúpenie MV na verejných školách v krajoch SR



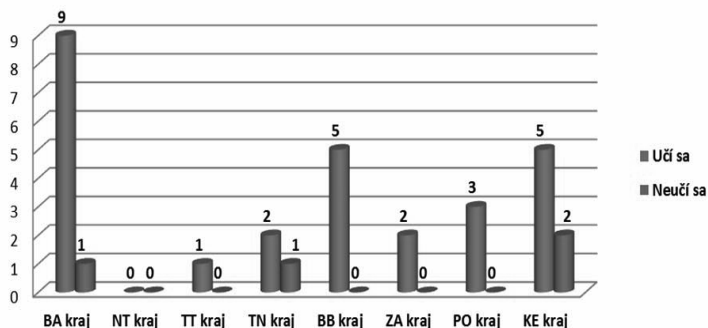
Graf č. 8

### Zastúpenie MV na cirkevných ZŠ v krajoch SR



Graf č. 9

### Zastúpenie MV na súkromných ZŠ v krajoch SR



**Graf č. 10**

V súvislosti s overovaním *H2 Mediálna výchova bude začlenená do obsahu vzdelávania na slovenských súkromných a cirkevných školách vo väčšej miere ako na verejných školách* sme zisťovali, či je početnosť výskytu mediálnej výchovy závislá od druhu škôl. Zo zistenej početnosti vidíme väčšiu preferenciu výučby mediálnej výchovy na súkromných a cirkevných základných školách v porovnaní s verejnými školami (graf č. 4, 5 a 6). Rozdiely sme zároveň porovnali pomocou štatistickej metódy. Zo štatistického porovnania významnosti rozdielov pomocou chíkvadrát testu na hladine významnosti 0,05 sme zistili, že medzi verejnou a súkromnou školou nie je štatisticky signifikantný rozdiel v miere začlenenia mediálnej výchovy do výučby. Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,40$  bola menšia ako kritická hodnota  $\chi^2(0,95) = 3,84$  pre stupeň voľnosti 1. Medzi súkromnou a cirkevnou školou tiež nie je signifikantný rozdiel v miere začlenenia mediálnej výchovy do výučby. Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,24$  bola menšia ako kritická hodnota  $\chi^2(0,95) = 3,84$  pre stupeň voľnosti 1. Medzi verejnou a cirkevnou školou rovnako nebol zistený štatisticky významný rozdiel. Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 0,34$  bola menšia ako kritická hodnota  $\chi^2(0,95) = 3,84$  pre stupeň voľnosti 1. Z toho dôvodu konštatujeme, že **H 2 sa nám nepotvrdila.**

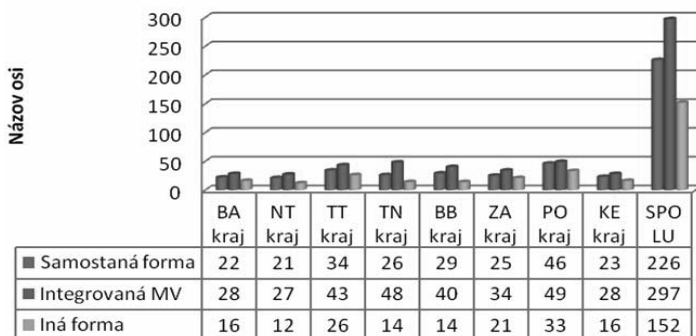
Rovnako sme zisťovali preferenciu formy výučby mediálnej výchovy na jednotlivých druhoch škôl.

*H3 Na všetkých druhoch slovenských základných škôl v jednotlivých krajoch Slovenska bude prevládať integrovaná forma výučby v porovnaní so samostatnou formou (predmet, krúžok, projekt).*

Celkovo sme zisťovali, či prevláda integrovaná forma výučby v porovnaní so samostatnou formou (predmet, krúžok, projekt) v jednotlivých druhoch škôl podľa krajov. Z výsledkov prezentovaných v tabuľkách č. 1, 2, 3 je zrejmé, že na školách prevláda integrovaná forma výučby, hoci nie sú výrazné rozdiely medzi samostatnou a integrovanou formou. To je pomerne prekvapivé zistenie. Školy využívajú pomerne rovnomerne obidva typy výučby resp. na viacerých školách sa realizujú integrovaná i samostatné formy výučby súčasne a viaceré zo samostatných foriem súčasne. V prípade súkromných škôl a cirkevných škôl je výskyt oboch foriem prakticky totožný.

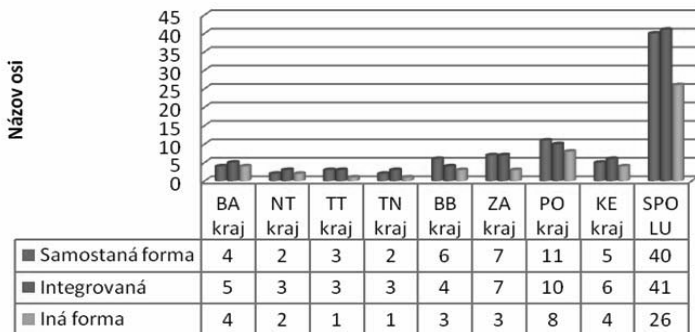
V prešovskom kraji na súkromných školách prevláda samostatná forma a v košickom kraji je pomer medzi samostatnou a integrovanou formou rovnaký. V prípade cirkevných škôl je to v dvoch krajoch: banskobystrickom a prešovskom, kde prevláda samostatná forma výučby nad integrovanou, v trnavskom a žilinskom kraji je pomer rovnaký. Z uvedeného vyplýva, že **H3 sa nám nepotvrdila.**

### Formy MV na verejných ZŠ



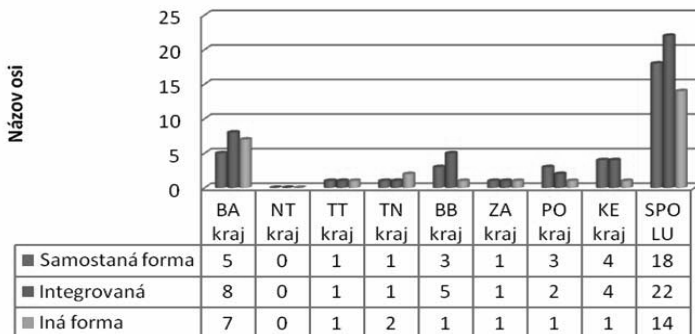
Tab. č. 1

## Formy MV na cirkevných ZŠ



Tab. č. 2

## Formy MV na súkromných ZŠ

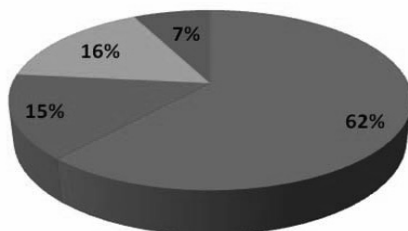


Tab. č. 3

Vyššiu početnosť samostatnej formy výučby mediálnej výchovy na základných školách spôsobuje najmä vysoký výskyt projektovej formy výučby, ktorá má podobu tvorby školského časopisu, rádia resp. televízie či školského webu. Z celkového počtu škôl uviedlo až 255 škôl, že využívajú danú formu vo výučbe mediálnej výchovy. Tvorbu časopisu uviedlo spolu 216 škôl (62%), televízie resp. rádia 53 škôl (15%), školskú webstránku 56 škôl (16%). Do kategórie iné, ktorú uviedlo 26 škôl (7%) patrí napr. návšteva novinára v škole, návšteva študentov v médiu, premietanie filmu s besedou (viď graf č. 11 a 12). Najviac školských časopisov majú v prešovskom kraji 49. Z výsledkov tiež vyplýva, že z celkového počtu škôl sa až na 89 základných školách vyučuje mediálna výchova ako samostatný predmet či krúžok.

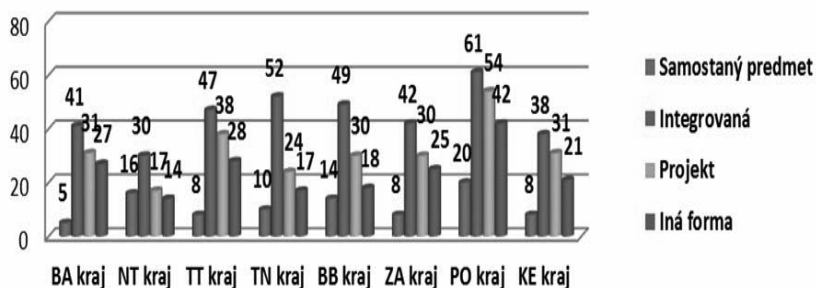
## MV ako projekt

■ Časopis ■ TV/Radio ■ Web ■ Iné



Graf č. 11

## Formy MV na ZŠ podľa krajov SR



Graf č. 12

*H4 Celkový pomer samostatnej a integrovanej formy výučby mediálnej výchovy na slovenských cirkevných školách v porovnaní s verejnými a súkromnými školami bude výrazne vyšší v prospech samostatnej formy.*

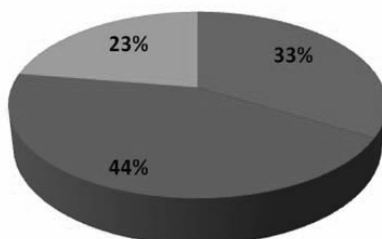
Zo zistených výsledkov (grafy č. 13 – 15) vyplýva, že cirkevné školy vo väčšej miere realizujú mediálnu výchovu ako samostatnú oblasť vzdelávania v porovnaní s inými druhmi škôl. Pomer obidvoch foriem je tu celkovo vyrovnaný (38% : 38%), v prípade verejných škôl je to o 11 % (33% : 44%) a v prípade súkromných škôl je to o 8 % (33 % : 41%) v prospech integrovanej formy.

Zo štatistického porovnania významnosti rozdielov pomocou chíkvadrát testu na hladine významnosti 0,05 sme zistili, že medzi cirkevnou a verejnou

škoolou je signifikantný rozdiel v pomere integrovanej a samostatnej formy výučby mediálnej výchovy v prospech samostatnej formy. Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 8,6$  bola väčšia ako tabulková hodnota  $\chi^2(0,95) = 3,84$  pre stupeň voľnosti 1. Signifikantnosť rozdielu v pomere integrovanej a samostatnej formy výučby mediálnej výchovy medzi súkromnou a ďalšími druhmi škôl nebolo možné yhodnotiť pre nízku vzorku súkromných škôl a teda ani celkovo dokázať platnosť hypotézy v zmysle štatistických kritérií.<sup>10</sup>

### Formy MV na verejných ZŠ

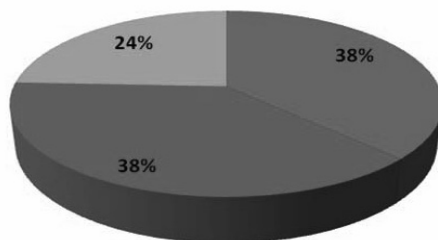
■ Samostatná forma   ■ Integrovaná MV   ■ Iná forma



Graf č. 13

### Formy MV na cirkevných ZŠ

■ Samostatná forma   ■ Integrovaná MV   ■ Iná forma

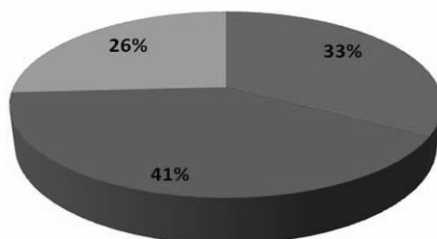


Graf č. 14

<sup>10</sup> Do testovanej vzorky škôl pre H4 boli započítané len školy, ktoré vyučujú mediálnu výchovu len jednou z uvedených foriem. Neboli tu započítané tie školy, ktoré vyučujú mediálnu výchovu samostatnou a zároveň aj integrovanou formou. Celkovo bolo možné hypotézu testovať na vzorke 126 škôl, z toho len 5 bolo súkromných.

## Formy MV na súkromných ZŠ

■ Samostaná forma   ■ Integrovaná MV   ■ Iná forma



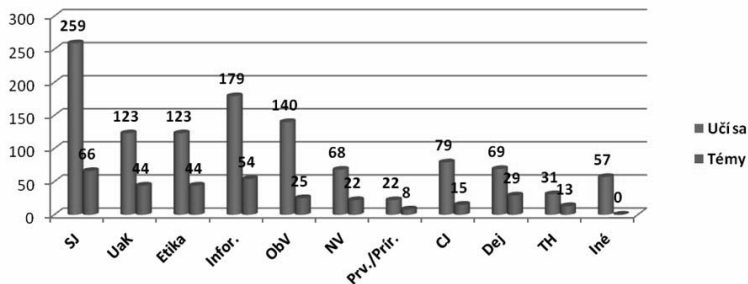
**Graf č. 15**

Zo zistení tiež vyplýva, že základné školy integrujú mediálnu výchovu v prevažnej miere do učebných predmetov resp. vzdelávacích oblastí slovenský jazyk a literatúra (259 škôl), informatika (179 škôl), občianska výchova (140 škôl), etika (123 škôl) a umenie a kultúra (123 škôl) (graf č. 16). Problematické je, že pomerne nízke percento škôl uvádzalo konkrétne témy mediálnej výchovy, čo môže súvisieť s tým, že odpovedali vášinou riaditelia škôl, ktorí obsah výučby nepoznali, resp. neochotou odpovedať či s neznalosťou problému mediálnej výchovy. Po analýze uvádzaných tém sme totiž zistili, že sa tam nachádzalo aj množstvo tém, ktoré nespádajú do problematiky mediálnej výchovy, ale mediálnej didaktiky. Z relevantných tém to boli v rámci jednotlivých predmetov napríklad:

- *slovenský jazyk a literatúra* – čítanie s porozumením, televízne a rozhlasové žanre, médiá a indentita, mediálne produkty
- *umenie a kultúra* – praktická práca s médiami, reklama – tvorba, etika reklamy, vnímanie umenia, emócie v umení
- *etika* – hodnoty, etika médií
- *informatika* – praktické zručnosti, bezpečné používanie internetu
- *dejepis* – historický vývoj médií
- *občianska výchova* – voľný čas a médiá, edukatívne relácie pre deti a mládež
- *náboženstvo* – hodnoty v médiách.



### Integrovaná MV + uvedenie tém



Graf č. 16

Ďalej sme skúmali mieru kvalifikovanosti učiteľov z mediálnej výchovy na slovenských stredných školách. Predpokladali sme, že: *nepresiahne 20 % bez ohľadu na druh školy a sídlo školy*. Za mieru kvalifikovanosti sme považovali, pokiaľ učiteľ absolvoval aspoň jednu z nasledovných foriem vzdelávania:

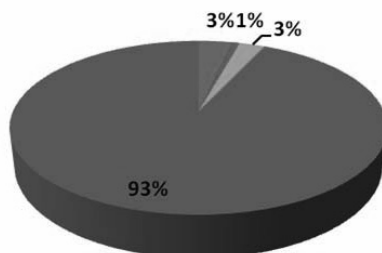
- akreditovanú formu vzdelávania
- tréning učiteľov
- krátkodobý kurz vzdelávania.

Z dosiahnutých výsledkov vyplýva, že celkovo len malé percento škôl 7 % (39 škôl) uviedlo, že ich učitelia absolvovali nejakú formu vzdelávania. 3% uviedli akreditovanú formu vzdelávania a 3% krátkodobú formu vzdelávania resp. 1% formu tréningu (graf č. 17).

Len zástupcovia nízkeho počtu škôl uviedli i rozsah vzdelávacej formy resp. inštitúciu v rámci ktorej vzdelávanie absolvovali. Zo vzdelávacích inštitúcií, kde učitelia absolvovali vzdelávanie to boli najmä: Metodicko – pedagogicke centrum v Prešove, Banskej Bystrici a Bratislave, Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, Orange Slovensko alebo školy uviedli, že ich učitelia sú bývalí pracovníci médií. Z uvedeného vyplýva, že **H5 sa nám potvrdila**.

## Vzdelanie učiteľov z MV

■ akredit. forma   ■ tréning učiteľ.   ■ krátkod. kurz   ■ žiadne vzdel.



**Graf č. 17**

## 4 Záver

Výskum, ktorý sme realizovali na základných školách v oblasti mediálnej výchovy vo všetkých krajoch Slovenska mal za cieľ diagnostiku súčasného stavu. Kombináciou viacerých výskumných metód sme sa snažili dosiahnuť vyššiu mieru objektivizácie výsledkov. Pri realizácii dotazníkovej a dopytovacej metódy podobne ako pri výskume na stredných školách sme čiastočne narazili na problém neochoty zástupcov vedenia školy resp. učiteľov spolupracovať (odpovedať na otázky). Danú problematiku nepovažovali za prioritnú z hľadiska svojich záujmov, resp. neochota odpovedať vo viacerých prípadoch vyplývala z preťaženia inými pracovnými úlohami, nedostatočnej znalosti skúmanej problematiky, či „presýtenosti“ dotazníkového či telefonického dopytovania. Daný fakt tak mohlo ovplyvniť celkovú kvalitu získaných výsledkov, nie je tu možné vylúčiť istú mieru formálneho resp. nekompetentného zodpovedania problémových otázok zo strany vedenia či učiteľov. Na druhej strane sme však zaznamenali na viacerých školách ústretovosť a ochotu zapojiť sa do výskumu a odpovedať na otázky.

Realizáciu výskumu tiež sťažovalo uplatnenie kvalitatívnej metódy obsahovej analýzy základných pedagogických dokumentov škôl, nakoľko množstvo škôl uvedené dokumenty nemá zverejnené na svojich webovských stránkach.

Naše výsledky predstavujú východisko pre hlbšie skúmanie problému v teréne aplikáciou kvalitatívneho výskumu a metodiky, resp. očaká-

vajú konfrontáciu zistení (tak ako boli poskytnuté zo strany škôl) s realitou výučby mediálnej výchovy na školách.

Z našich zistení a prezentovaných výsledkov vyplýva:

- základné podobne ako stredné školy síce podľa platnej záväznej pedagogickej dokumentácie majú povinnosť začleniť mediálnu výchovu do obsahu vzdelávania, robia tak však v nedostatočnej miere; stále je určité percento škôl, ktoré uvádza, že mediálnu výchovu nevyučujú a ich počet môže byť vyšší, pokiaľ na školách nedostatočne chápu obsah predmetnej témy (problematika médií ako predmet výučby v rámci mediálnej výchovy) a mýlia si ju s mediálnou didaktikou (kde sú médiá ponímané ako prostriedok výučby), to čiastočne dokazujú aj naše zistenia; istá miera formálneho prístupu k výučbe môže vyplývať aj zo zaradenia mediálnej výchovy ako priezovej témy do školských vzdelávacích programov,
- nedostatočná úroveň vzdelanosti učiteľov z mediálnej výchovy, ktorá vyplýva z nedostatku vzdelávacích príležitostí pre učiteľov v súčasnosti; je potrebné rozvinúť systém graduálneho i postgraduálneho ako aj ďalšieho vzdelávania učiteľov z mediálnej výchovy,
- slabá propagácia významu mediálnej výchovy ako edukačnej témy v obsahu vzdelávania, s čím súvisí nezáujem učiteľov o danú problematiku; tu by bolo potrebné zabezpečiť systém poradenstva z mediálnej výchovy, resp. väčšiu motiváciu učiť mediálnu výchovu na školách by učitelia mohli nadobudnúť aj na základe tvorby kvalitných didaktických materiálov z mediálnej výchovy, ktorých je v súčasnosti nedostatok.

## Literatúra a zdroje

- ADAMCOVÁ, Ivana: *Mediálna výchova v ZŠ*. Výsledky dotazníkového prieskumu. Bratislava : ŠPÚ, 2009. 9 s. [online]. [cit. 2010-10-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.statpedu.sk/sk/news/view/33>>
- KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V.: Spôsoby začlenenia mediálnej výchovy do obsahu školského vzdelávania na slovenských stredných školách. In: *Mediálna výchova a kultúrna identita – Megatrendy & médiá 2012*. Trnava : FMK UCM, 2012, s. 70 – 92.
- PAĽA, G.: *Katechéza bez médií - médiá bez morálky* [online]. [cit. 2009-07-07]. Dostupné na WWW: <http://katechet.cirkev.cz/konference/i-vkk/program/gabriel-pala-i-vkk/>
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike* ISCED 1- Primárne vzdelávanie. 2008. Bratislava : ŠPÚ, 2008. 39 s.

- [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf)
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie 2008.* Bratislava : ŠPÚ, 2008. 40 s. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf)
- Štátny vzdelávací program. Mediálna výchova ako prierezová téma: Príloha ISCED 1.* Bratislava : ŠPÚ, 2010. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: <[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove\\_temy/medialna\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced1.pdf)>
- Štátny vzdelávací program. Mediálna výchova ako prierezová téma: Príloha ISCED 2.* Bratislava : ŠPÚ, 2010. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: <[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove\\_temy/medialna\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf)>
- Výchova a vzdelávanie v súkromných a cirkevných školách.* [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v-sukromnych-a-cirkevnych-skolach/>>

### **Kontaktné údaje**

PhDr. Viera Kačínová, PhD. – Mgr. Viktória Kolčáková  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
[vkacinova@gmail.com](mailto:vkacinova@gmail.com), [viktoria.kolcakova@gmail.com](mailto:viktoria.kolcakova@gmail.com)

# VYBRANÉ PROBLÉMY TERMINOLÓGIE MASMEDIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE V KONTEXTE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY

Selected problems of terminology of mass media  
communication in the context of Media Education

*Mária Majirošová*

**Abstrakt:** V príspevku sa poukazuje na potrebu zjednotenia terminológie masmediálnej komunikácie ako esenciálnej súčasti edukačného procesu mediálnej výchovy. Predstavujú sa možnosti štandardizácie odborného názvoslovia masmédií podľa metodológie Slovenskej terminologickej databázy Slovenského národného korpusu a jej sekcie terminológie masmediálnej komunikácie ako „virtuálnej normy“. Značnú rozkolísanosť masmediálnej terminológie demonštrujeme na príklade vybraných, často zamieňaných pojmov mediatizácia – medializácia – mediácia a media relations – public relations.

**Kľúčové slová:** mediálna výchova, terminológia, databáza, mediatizácia, medializácia, mediácia, media relations, public relations.

**Abstract:** The paper aims to contribute to the standardization of terminology in mass media communication which is a significant component of Media Education. The article next provides a brief overview of possibilities how to standardize the professional terminology of mass media based on methodology of the Slovak terminology database, created at the Slovak National Corpus and its section of mass media communication as a „virtual norm“. The paper will also demonstrate diverse terms in the field of mass media which will be proven by selected terms that are often used interchangeably such as mediatization – promotion – mediation as well as Media Relations – Public Relations.

**Keywords:** Media Education, terminology, database, mediatization, promotion, mediation, Media Relations, Public Relations.

## **Úvod do problematiky terminológie masmediálnej komunikácie v kontexte mediálnej výchovy**

Médiá sú dôležitým socializačným činiteľom, ovplyvňujúcim správanie jednotlivca i chovanie spoločnosti, utváranie životného štýlu i kvalitu života samotného. Mnohí si už nevedia predstaviť rannú očistu bez sprievodu rozhlasovej meteorologickej predpovede, prvú kávu bez prelistovania novín, cestu do práce bez obľúbených melódií v slúchadlách MP3 prehrávača, pozdravenie kolegov a kamarátov bez statusu na sociálnej sieti, dohodnutie schôdzky bez mobilného telefónu, zaspávanie bez filmového „podmazu“. Médiá štrukturujú časový rozvrh dňa a ovplyvňujú každodenné rituály – televízne programy sa vysielajú v určitú dobu, noviny alebo časopisy majú určité dni, keď sa objavujú v predaji, väčšina pracujúcich ľudí sa vracia domov v takom čase, aby stihli večerné televízne správy, prípadne sa usádza pred obrazovku v čase vyhradenom na obľúbenú reláciu. Médiá determinujú aj priestor v domácnosti – tlač má svoje miesto a každý vie, kde ju nájde, televízor je obvykle v izbe umiestnený tak, aby naň bolo vidieť z čo najväčšieho počtu uhlov, počítač je naopak umiestnený väčšinou tak, aby pri ňom mohol človek mať súkromie a nikto iný na monitor nevidel. Zároveň ilustrujú medziľudské vzťahy – výnimkou sú dnes vzťahy, ktoré vznikli alebo sa vyvinuli bez „mediálnych pomocníkov“. Médiá sa stali pomyselnou drogou, bez ich dennej prítomnosti – „dávk“ sa cítime diskomfortne.

Spoločnosť zahľtená obsahmi produkovými mediálnymi inštitúciami často nie je schopná racionálne vyhodnotiť mieru zhody mediálnej reality s realitou sociálnou či tou „skutočnou“, dokonca mnohokrát nesprávne vyhodnocuje mediálny obraz sveta ako zrkadlo jeho existencie. Jednotlivci nie sú schopní identifikovať skryté mýty a stereotypy, rodové zakorenenia, kriticky pristupovať k zábavnej mediálnej výrobe či pseudoudalosti, posúdiť rolu značiek a značkových výrobkov, fungovanie komerčného priestoru, odhaliť klamlivú alebo podprahovú reklamu. Lepšej orientácii jednotlivca v predmetnej problematike napomáha práve špecifická disciplína mediálnej výchovy, ktorá smeruje k budovaniu a prehľbovaniu mediálnej gramotnosti spoločnosti – schopnosti jedinca spracovať a vyhodnotiť podnety, ktoré prichádzajú z okolitého sveta, teda i z médií. Mediálna výchova sa dnes stáva nevyhnutnou podmienkou pre plnohodnotné zaradenie sa do spoločenského života.

Spektrum pôsobenia mediálnej výchovy pokrýva oblasť od histórie médií cez analýzu mediálnych obsahov, explanáciu koncentrácie vlastníctva médií, vysvetlenie mediálnej konštrukcie mýtov a stereotypov, charakteristiku reklamného priestoru, etických princípov uplatňovaných v práci

s médiami až po špecifikáciu informačných technológií. Jednou z esenciálnych zložiek, na ktorých stojí celý systém mediálneho vzdelávania, je nespochybniteľne terminológia. Existencia odbornej lexiky je vo všeobecnosti komunikačným základom a predpokladom každého vedného, technického či iného odboru, mediálnu výchovu nevynímajúc. Predstavuje totiž súhrn špecializovaných termínov, ktoré sú pre vybranú sféru symptomatické.

V príspevku sa venujeme tematike odborného názvoslovia médií na dvoch úrovniach:

1. problém jednotnej terminológie
2. vybrané terminologické problémy: *media relations vs. public relations; mediatizácia vs. medializácia vs. mediácia*

## **Teoretická reflexia jednotnej terminológie médií**

Zakotvenie jednotnej nomenklatúry je mechanizmom nanajvýš zložitým, vyžaduje vytváranie druhovo rôznych terminologických komisií (TK), ktoré tvoria odborníci z tej-ktorej oblasti v spolupráci s jazykovedcami. Z pôvodných 21 komisií venujúcich sa terminologickej problematike v roku 1951 v súčasnosti na Slovensku reálne pracujú iba 4: TK Úradu pre normalizáciu, metrologiu a skúšobníctvo Slovenskej republiky, TK Ministerstva zdravotníctva SR, Medzirezortná terminologická komisia Bezpečnostnej rady SR, TK Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky. Databáza z oblasti technickej normalizácie sa tvorí aj v Slovenskom ústave technickej normalizácie.

Výskumnú činnosť v tejto oblasti vykonáva Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, konkrétne v rámci Oddelenia jazykovej kultúry a terminológie i Oddelenia Slovenského národného korpusu. Práve tu je spustený projekt Slovenskej terminologickej databázy (ďalej STD), ktorá je od roku 2007 verejne dostupná na adrese <http://data.juls.savba.sk/std/>. Databáza slúži ako referenčný zdroj jednak pre odbornú verejnosť, jednak pre lingvistov, prekladateľov, lexikografov a v neposlednom rade aj pre laikov z radov širokej verejnosti, pretože predstavuje neoceniteľný zdroj informácií odborného i jazykového charakteru. V súčasnosti sa v nej nachádzajú dáta z oblasti astronómie, histórie, histórie meracích jednotiek, fonetiky a fonológie, frazeológie, korpusovej lingvistiky, historickej lingvistiky, bilingvizmu, civilnej a požiarnej ochrany, migračnej politiky, bezpečnostnoprávnej oblasti, ako aj z oblasti stavebníctva, vulkanológie, sociálnej práce a dokonca aj šachu. Momentálne je v štádiu príprav i terminológia masmediálnej komunikácie.

Práve táto kategória má ambíciu sledovaním aktuálneho vývoja odborného názvoslovnia doma i v zahraničí a výberom exaktných definícií pomôcť pedagógom, študentom, ale i laickej verejnosti k čo najpresnejšej aplikácii terminologických výrazov v mediálnej teórii i praxi. Terminologický záznam (pozri ukážku) obsahuje povinné údaje vzťahujúce sa na pojem (synonymá, oblasť, definícia, kontext spolu s bibliografickými údajmi) a niektoré nepovinné doplnkové údaje (použitie, autority, príbuzné termíny, cudzojazyčné ekvivalenty, poznámky). Pri výbere jednotlivých položiek a ich dôležitosti sa prihliadalo aj na výsledky prieskumu potrieb prekladateľov na odborných fórach v roku 2005.<sup>1</sup> Projekt je tvorený na základe Eurovocu – viacjazyčného, multidisciplinárneho tezauru pokrývajúceho terminológiu z 21 oblastí činnosti Európskej únie v 22 úradných jazykoch. Paradoxom je fakt, že masmediálna komunikácia vlastnú kategóriu nemá. Cieľom projektu STD je vykonať súhrn špecializovanej lexikografickej literatúry (Slovník teórie médií Petra Valčeka (2011), Stručný výkladový slovník Texty elektronických médií Juraja Rusnáka (2010), Stručný slovník masmediálnej a marketingovej komunikácie Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda (2006), Slovník mediální komunikace Ireny Reifovej (2004) a i.) a odborných publikácií ako zdrojov pre výber termínov a poznámok (Jak rozumět médiím Marshalla McLuhana (1991), Úvod do studia médií Burtona a Jiráka, Filozofia médií Slavomíra Gálíka, Etika médií Anny Remišovej, publikácie Samuela Brečku, Andreja Tušera, Michala Bočáka a i.). Na tomto bibliografii sa následne vykonáva selekcia aktuálne frekventovaných znalostných jednotiek definovaných v rámci daného pojmového systému a výber exaktného textového dokladu terminologického záznamu spolu s doplnkovými údajmi vytvárajúcimi komplexnú informáciu o termíne.

<b>term</b>	media relations
synonym	
<b>field</b>	masmediálna komunikácia
<b>definition</b>	vytváranie a udržiavanie vzťahov s médiami, informovanie médií, poskytovanie servisu médiám s cieľom získať mediálny priestor
<b>biblio</b>	podľa HORŇÁK, P. – JURÁŠKOVÁ, O. a kol.: Velký slovník marketingových komunikací. Praha: Grada Publishing 2012
context	Vzťahy s médiami – media relations sú založené na procese tvorby a poskytovaní informácií, ktoré vzbudia záujem médií o danú tému a následne záujem čitateľov, skutočných resp. potencionálnych spotrebiteľov o firmu a jej produkty.

1 <http://data.juls.savba.sk/std/>



context source	MATÚŠ, J.: Médiá a public relations. In: Médiá, spoločnosť, mediálna fikcia. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda 2008
<b>acceptability</b>	Odporúčaný
approved	
Related terms	Masové médium, public relations, press relations
translation	sk: vzťahy s médiami, de: Media Relations
comment	Pojem media relations býva často nesprávne zamieňaný s pojmom press relations. Rozdiel spočíva v druhu médií, na ktoré sa komunikačné aktivity vzťahujú – press relations sa sústreďuje len na vzťahy s tlačou, media relations zahŕňa okrem printových médií (press relations) aj pôsobenie na elektronické médiá.
<b>URL</b>	

Pracovná verzia terminologického záznamu media relations v Slovenskej terminologickej databáze Slovenského národného korpusu

## Vybrané terminologické problémy masmediálnej komunikácie

V kontexte mediálnej výchovy sa nedostatočný stav aktivity v oblasti terminológie masmediálnej komunikácie odráža azda najviditeľnejšie. V edukačnom procese je totiž názvoslovie podstatnou zložkou pri poznávaní každého odboru. Bez správneho, náležitého, trefného a efektívneho pomenovania pojmu v sústave pojmov nie je možné budovať, nieto ešte rozvíjať základy mediálnej gramotnosti. Problémom je predovšetkým fakt nekritického preberania (či už funkčného alebo nie) prevažnej väčšiny odborných výrazov masmediálnej komunikácie z iných jazykov, najmä z jazyka anglického, bez citlivej aplikácie na realitu a slovenčinu ako takú. V procese preberania, prekladu, poslovenčovania a prispôsobovania dochádza okrem významového posunu i k neželaným nepresnostiam zo strany odborných a následne i laických používateľov. Na nasledujúcich stranách uvádzame niekoľko pokusov o rozlíšenie medzi často zamieňanými výrazmi zo sveta mediálnej vedy.

## Mediatizácia, medializácia, mediácia

Príbuznosť troch pojmov *mediatizácia*, *medializácia* a *mediácia* vedie k nesprávnej domnienke, že ide o odborné výrazy synonymického radu. Priam homonymicky znejúca trojica termínov vychádza síce z jednotnej podstaty médií, jednotlivo ich však oddeľuje diferentný význam.

Z trojice najmenej frekventovaný pojem **mediatizácia** nájdeme spo-medzi slovenských lexikografických príručiek jedine v Slovníku cudzích slov ako právnický termín „označujúci podriaďovanie, podriadenie vláde iného štátu, odňatie nezávislého postavenia.“<sup>2</sup> Pojem *mediatizácia* má však svoje uplatnenie aj na poli masmediálnom. Vo Veľkom slovníku cudzích slov pod týmto heslom nájdeme mediálny kontext: „hľadanie médiá; fungovanie médiá; zavádzanie, zavedenie osoby ako médiá (napr. do románu),“<sup>3</sup> avšak iba okrajového, príliš všeobecného charakteru.

Z lexikografických príručiek z prostredia masmediálnej komunikácie tomuto pojmu venuje priestor autor stručného výkladového slovníka Texty elektronických médií, v ktorom nachádzame konkrétnejšiu definíciu *mediatizácie*: „proces posilňovania pozície médií v komunikačnom systéme.“<sup>4</sup>

Hlbší ponor do problematiky a bližšiu špecifikáciu termínu však prináša až odborná nelexikografická literatúra. Špecialisti na masmediálnu komunikáciu síce definujú tento termín obširnejšie, zato však s miernymi významovými odchýlkami. W. Schulz vníma *mediatizáciu* ako „veľké nasýtenie spoločnosti médiami a ich rozšírenie do každodenných ľudských úkonov.“<sup>5</sup> Hovorí o *mediatizácii* ako o sociálnej zmene, v ktorej hrajú médiá zásadnú úlohu a ktorú možno definovať extenziou, substitúciou, amalgamizáciou a akomodáciou.

S. Hjarvard definuje *mediatizáciu* ako dvojstranný moderný proces, v ktorom sa médiá javia ako nezávislé inštitúcie s vlastnou špecifickou logikou, ktorej sa ostatné spoločenské inštitúcie musia nevyhnutne prispôbiť. Na druhej strane sa súčasne stávajú integrovanou súčasťou iných inštitúcií, ako je politika, práca, rodina a náboženstvo, a čoraz viac aktivít

---

2 www.slovniky.korpus.sk

3 MANÍKOVÁ, Z. – ŠALING, S. – ŠALINGOVÁ-IVANOVÁ, M.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava – Veľký Šariš: Vydavateľstvo Samo, 2000, s. 760.

4 RUSNÁK, J. a kol.: *Texty elektronických médií*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010, s. 131.

5 SCHULZ, W.: *Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*. In: *European Journal of Communication*, 2004, r. 19, č. 1, s. 88.

týchto inštitúcií sa vykonáva práve prostredníctvom interaktívnych a masových médií.<sup>6</sup>

Podľa M. Bočáka sa *mediatizácia* najčastejšie chápe ako štruktúrna transformácia verejných diskurzov a kultúry vôbec, zapríčinená zosieťovaním spoločnosti (masovými) médiami. Pojem deklaruje, že médiá zaujatím miesta centrálnych komunikačných inštitúcií (nielen vo verejnej, ale už aj v privátnej sfére) získavajú moc reštruktúrovať komunikáciu o určitom vedení, a teda i vedenie samotné. Navyše, *mediatizovaním* diskurzov sa evidentne buduje závislosť diskurzov (i sociálnych inštitúcií, ktoré ich produkujú) od médií.<sup>7</sup>

F. Krotz chápe tento jav ako metaproces, ktorý ide ruka v ruku s inými širokospektrálnymi spoločenskými zmenami, ako sú globalizácia a individualizácia.<sup>8</sup>

O *mediatizácii* hovoria M. Bühlmann, W. Merkel, B. Wessels vo vzťahu „zmeny vnímania modernej, demokratickej spoločnosti, vysoko individualizovanej a funkčne diferencovanej, konštituovanej prostredníctvom médií.“<sup>9</sup>

*Mediatizácia* teda reprezentuje dlhodobý trend, ktorý sa dotýka každej spoločenskej zložky, vrátane politiky (Mazzoleni, 2008), každodenného života, formovania identity (Hjarvard, 2009) a náboženstva (Hoover, 2009).<sup>10</sup> Pôvodne sa tento pojem používal len v súvislosti s politickou komunikáciou ako prispôsobovanie postojov a rétoriky politikov voči mediálnym inštitúciám. Každá súčasná (nielen) politická aktivita je podľa konceptu *mediatizácie* silne rámcovaná a tvarovaná činnosťou médií a politické udalosti a myšlienky sú formulované tak (stručne, výstižne a hutne), aby upúťali pozornosť médií a vyšli im dokonale v ústrety (inak by sa ani nedostali do vysielania a následne povedomia verejnosti). Ide o transformáciu spoločenského ve-

---

6 STRÖMBÄCK, J.: *Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics*. In: The Sourcebook for Political and Communication Research. New York: Routledge, 2011, s. 375.

7 BOČÁK, M.: *Diskurz – koncept kritický: nereflekované riziká používania výrazu mediálny diskurz*. In: Jazyk a kultúra, č. 10, 2012, s. 7.

8 STRÖMBÄCK, J.: *Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics*. In: The Sourcebook for Political and Communication Research. New York: Routledge, 2011, s. 367.

9 MEŠŤÁNKOVÁ, M.: *Mediatizácia médií*. In: Demokracia verus mediokracia, Megatrendy a médiá 2012. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2012, s. 248-249.

10 STRÖMBÄCK, J.: *Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics*. In: The Sourcebook for Political and Communication Research. New York: Routledge, 2011, s. 367.

domia, konania, života ako takého pod vplyvom médií, ktoré zaujali miesta centrálnych komunikačných inštitúcií. Mediá vytvorili, úplne zrušili alebo nahradili určité sociálne aktivity, ktoré sú pre človeka a jeho existenciu prirodzené. Spoločnosť nedokáže objektívne identifikovať hranicu medzi realitou filtrovanou médiami a realitou sociálnou. Na druhej strane otvorili cestu globalizačným procesom, informačným tokom a medzinárodnej komunikácii. Mediá prenikajú do všetkých pórov spoločnosti, formujú i deformujú ju v takom čase a priestore, ako im najväčšmi vyhovuje.

Na rozdiel od *mediatizácie* je jej „terminologická príbuzná“ – *medializácia* – mimoriadne populárnym termínom a práve preto býva jej význam nesprávne prisudzovaný i vizuálne podobným odborným výrazom. Medializované kauzy, incidenty, dokonca identity na sociálnych sieťach – slovné spojenia, s ktorými sa stretávame denne, používame ich v rôznych kontextoch. Čo je a čo nie je **medializáciou**?

I tento termín nachádzame z lexikografických príručiek jedine v Slovníku cudzích slov (SCS, 2005), s definíciou „*zverejňovanie, zverejnenie niečoho (udalosti, problému a pod.) vo verejných oznamovacích prostriedkoch, médiách.*“<sup>11</sup> Identickú formuláciu prináša český Slovník neologizmů, s poznámkou vo *vyjadrovaní politikov*.

Z profesionálnej mediálnej obce pojem *medializácia* komentuje výkladový slovník Texty elektronických médií ako „*zverejnenie prostredníctvom masových médií s významovo podobným výrazom publicita.*“<sup>12</sup>

Odborná verejnosť sa opäť venuje terminologickému rozboru hlbšie. Peter Valček zahrnul do definície *medializácie* posledný z trojice zamieňaných pojmov, t. j. *mediáciu*: „*cielené modulovanie komunikačného prostredia technologicky významne podporovanou mediáciou, ako pragmatické využívanie mediácie na integráciu (či naopak dezintegráciu) spoločenských procesov, ktorá sa vďaka masívnemu rozmachu komunikačných technológií stala priemyselným odvetvím.*“<sup>13</sup> J. Jiráček zdôrazňuje, že ide o skutočnosť, že stále viac spoločensky významných, konštitutívnych komunikačných aktivít (ekonomickej, politickej i kultúrnej povahy) sa odohráva prostredníctvom týchto médií, a teda s ich aktívnou účasťou.<sup>14</sup>

---

11 www.slovníky.korpus.sk

12 RUSNÁK, J. a kol.: *Texty elektronických médií*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010. s. 132.

13 VALČEK, P.: *Multimedialita: Virtuálny znak a text*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2002, s. 82.

14 JIRÁK, J. – WOLÁK, R.: *Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka*. In: Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, a. s., 2007, s. 6.

*Medializácia* sa tiež, rovnako ako v prípade *mediatizácie* (tu možno vidieť istú spojitosť medzi oboma termínmi) najčastejšie spája s politickou komunikáciou. Zjednodušene ňou rozumieme poskytnutie publicity istej téme alebo problému prostredníctvom masmédií. Do procesu *medializácie* vstupujú dve strany. Média a subjekty, ktoré chcú pomocou týchto komunikačných prostriedkov svoje záujmy presadiť a uviesť do povedomia širokej verejnosti. Pre tieto inštitúcie, spoločnosti či jednotlivcov je preto veľmi dôležité poznať zákony a pravidlá, ktorými sa médiá riadia pri výbere tém. V Slovenskej a Českej republike je pojem *medializácia* bežne zaužívaný a spája sa práve s prezentovaním určitej témy v médiách. V anglicky a nemecky hovoriacich krajinách sa však oveľa častejšie využíva pojem „publicity“, ktorý je chápaný ako zmysel a konečný výsledok spolupráce s médiami a občas býva používaný ako synonymum pre pojmy *media relations*, *press relations* (analyzované nižšie).

Odbornému výrazu **mediácia** venuje priestor najviac kodifikačných príručiek spomedzi trojice analyzovaných pojmov. Dôvodom môže byť fakt, že ide o pojem z právnickej terminológie, ktorá má na Slovensku širšie zázemie a bohatšiu kodifikačnú históriu, než terminológia masmédií. Slovník cudzích slov uvádza jeho poňatie hneď v troch sférach: v oblasti medzinárodného práva ide o spôsob pokojného riešenia medzinárodných sporov, pri ktorom v spore dvoch štátov vystupuje ďalší ako sprostredkovateľ. V psychológii pod ním rozumieme prejavy komunikácie média s paranormálnym svetom. V právnom odbore je chápaný ako vyjednávanie pomocou sprostredkovateľa pri riešení sporov bez účasti súdu, prípadne pri súdnom riešení určitých sporov.<sup>15</sup> V ostatných lexikónoch nachádzame takmer identické právnické definície termínu.

Slovník slovenského jazyka ponúka právnu definíciu *mediácie* ako sprostredkovanie pri medzištátnych rokovaniach, pridáva dokonca chápanie tohto pojmu v okultizme ako domnelé sprostredkovanie medzi svetom hmotným a záhrobným prostredníctvom média.<sup>16</sup> Veľký slovník cudzích slov prináša pomerne stručnú, opäť však len právnickú definíciu: sprostredkovanie pri medzištátnych rokovaniach,<sup>17</sup> ktorá sa ničím nepribližuje k dvom vyššie uvedeným terminologickým jednotkám.

V českej Všeobecnej encyklopedii ve čtyřech svazcích sa charakterizuje *mediácia* ako riešenie konfliktov medzi predstaviteľmi rôznych záujmov ko-

---

15 [www.slovníky.korpus.sk](http://www.slovníky.korpus.sk)

16 [www.slovníky.korpus.sk](http://www.slovníky.korpus.sk)

17 MANÍKOVÁ, Z. – ŠALING, S. – ŠALINGOVÁ-IVANOVÁ, M.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava – Veľký Šariš: Vydavateľstvo Samo, 2000, s. 760.

operatívnu cestou s pomocou nezúčastnenej tretej osoby (mediátora).<sup>18</sup> Vyjednávacie prostredníctvom prostredníka pri súdnom riešení určitých sporov, vedúce k zmiereniu strán, je charakterizácia termínu vyňatá zo Slovníka neologizmov.<sup>19</sup>

Špecializované slovníky z oblasti médií uvádzajú k pojmu o niečo všeobecnejšie formulácie. Vo výkladovom slovníku Texty elektronických médií napríklad nájdeme *mediáciu* ako „*akt sprostredkovania, proces sprostredkúvania; vstupovanie niečoho medzi niečo kvôli umožneniu interakcie.*“<sup>20</sup>

Mediálni teoretici sa vo svojom náhľade rôznia – niektorí mu ponechávajú právnický charakter, iní sa snažia o jeho aplikáciu i na oblasť médií. Napríklad P. Valček používa termín *mediácia* na označenie „*širokej oblasti komunikácií, ktorá zasahuje na jednej strane poznanie (osvojovanie si faktov a ucelených, prakticky spoľahlivých predstáv o civilizačnom a kultúrnom prostredí), na druhej strane zmyslové očakávanie (subjektívnu produkciu indícií, predstáv ideí-vízií, sentimentov, konzumných postojov, mýtov, ale aj fikcií založených na simulácii faktov sekundárnymi označovacími systémami aktuálnych symbolizácií a hodnotových polí.*“<sup>21</sup>

V. Butler znova pripomína právne pozadie termínu, teda že ide o dobrovoľnú metódu riešenia nezhôd, ktorá sa stáva čoraz obľúbenejšou, nakoľko je to metóda lacnejšia, rýchlejšia, intímnejšia, menej stresujúca, rieši i problémy, ktoré nemôžu byť postavené pred súd, a jej výsledky sú právoplatné a rovnocenné so súdnymi.<sup>22</sup>

Pre mnohých je *mediácia* umením, nie vedou. Termín pochádzajúci z latinského *medius* – prostredník; ten, kto sa nachádza uprostred informácií, sa pôvodne používal v oblasti okultizmu, kde označoval transmentálne a transcendentné sprostredkovanie poznania medzi hmotným a nehmotným svetom, má najširšie uplatnenie v právnom odbore, čoraz viac však s posunutým významom preniká do mediálnej sféry. Nie je samostatnou vednou disciplínou, ale zasahuje do širokej škály iných: teória riešenia konfliktov, teória komunikácie, politológia, právo, sociálna psychológia, bioló-

---

18 Kolektív autorov: *Všeobecná encyklopédie ve čtyřech svazcích*, Praha: Nakladatelský dům OP Diderot, díl 3 m/r, 1997, s. 97.

19 MARCINOVÁ, O. a kol.: *Nová slova v češtině: Slovník neologizmů 1*. Praha: Akademie Praha, 1998, s. 154.

20 RUSNÁK, J. a kol.: *Texty elektronických médií*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010, s. 131.

21 VALČEK, P.: *Multimediácia: Virtuálny znak a text*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2002, s. 79.

22 BUTLER, V.: *Mediation, Essentials and Expectations*. Pittsburgh: Dorrance Publishing, Co., 2004, s. 2-3.

gia, ekonómia, história i teológia. Toto mierové riešenie konfliktov vychádza z predstavy, že každý človek je vo svojej hĺbke dobrým človekom, a tak pri vhodne zvolenom prístupe dokáže prijať kompromis takmer v každom konflikte.

*Mediatizácia* pokrýva celú škálu problematiky presakovania médií do sociálnych štruktúr a zmien s tým súvisiacich. Svojím významom má ďaleko od *medializácie* – zverejňovania informácií s cieľom dosiahnuť publicitu. Posledný zmienený termín *mediácia*, čiže mierové riešenie konfliktov, je dokonca takmer výsostne právnickým termínom. Spojivom medzi týmito tromi pojmami je teda iba spoločný slovotvorný základ *medium* – sprostredkovateľ, prvé dva pojmy spája navyše ešte prepojenosť na mediálne inštitúcie, v širšom slova zmysle disponujú všetky tri dosahom na široké pole iných spoločenských vied. Uvedené často zamieňané pojmy však nesú úplne odlišné významy a ich nesprávne používanie môže vzbudzovať dojem nedostatočnej informovanosti, ba až nízkej gramotnosti.

## Media relations a public relations

**Media relations** (MR), v slovenskej verzii vzťahy s médiami, sa napriek širokospektrálnemu používaniu v mediálnej teórii i praxi zatiaľ neprebojovali do žiadnej kodifikačnej príručky. Ani odborné lexikóny masmediálnej komunikácie nie sú k tomuto termínu štedrejšie. Výklad tohto odborného pojmu nachádzame iba v špecializovanej nelexikografickej literatúre, častejšie českej, ako napríklad v stručnom slovníku na posledných stranách publikácie *Media relations není manipulace*. Tu je pojem uvádzaný spolu so synonymom *press relations* a definíciou opisujúcou súbor opatrení v *public relations*, ktoré majú za cieľ udržiavať optimálne vzťahy s oznamovacími prostriedkami a ich zástupcami. Výsledkom je zámer dosiahnuť maximálnu (pokiaľ možno pozitívnu) publicitu (nadväznosť na vyššie spomínanú *medializáciu*).<sup>23</sup>

J. Johnston konštatuje, že činnosť MR v rámci public relations je najznámejšia, pretože jej výsledky sú tými najviditeľnejšími. Budovanie silných pracovných vzťahov so žurnalistami, blogérmí a ďalšími členmi mediálneho sveta sa totiž premieňa do jednoduchšieho uplatnenia ostatných nástrojov a fungovania samotného PR.<sup>24</sup>

---

23 GIRGAŠOVÁ, J.– LIŠKAŘOVÁ, R. –VĚRČÁK, V.: *Media Relations není manipulace*. Praha: Ekopress, s. r. o., 2004, s. 128.

24 JOHNSTON, J.: *Media Relations: Issues and strategies*. Australia: Allen and Unwin, 2013, s. 6.

J. Ridgway považuje MR za úspešné jedine v prípade dokonalého porozumenia ľudí, s ktorými sa v tomto kontexte komunikuje – producenti, redaktori, žurnalisti, uznať ich problémy, dokázať ich vypočúť a starať sa o nich s úctou.<sup>25</sup>

*Media relations* je jednou z hlavných foriem PR, ktorej výsledkom je vytvorený mediálny obraz firmy. Výsledná publicita, či už neutrálna, pozitívna alebo v krízových situáciách negatívna, je výsledkom len kvality týchto vzťahov, aktuálnosti, presnosti a obsahovej hodnoty informácií poskytovaných novinárom a nie výsledkom platenej inzercie. O tom, či sa daná informácia objaví v médiu, v akom znení a obsahu, rozhoduje len novinár a jeho médium.

Na rozdiel od spomínaných mediálnych vzťahov na Slovensku už udomácnený pojem **public relations** (PR) nachádzame v Slovníku cudzích slov v dvoch významoch. Jednak ako cieľavedomé ovplyvňovanie verejnosti s využitím sociológie a psychológie, jednak tiež ako odbor, oddelenie firmy, stredisko, agentúra zaoberajúca sa vzťahmi a komunikáciou s verejnosťou.<sup>26</sup>

Veľký slovník cudzích slov uvádza takmer identickú definíciu: cieľavedomé ovplyvňovanie verejnosti s využitím sociologických a psychologických poznatkov, najmä pri usmerňovaní trhu a vo vzťahoch podnikov a inštitúcií k spoločenskému prostrediu; trochu pejoratívne agitácia, propaganda (politická).<sup>27</sup>

Výkladový slovník elektronických médií uvádza vzťahy s verejnosťou s charakteristikou „tlačové oddelenie, oddelenie pre styk s verejnosťou – systematická sústavná vzájomná komunikácia s cieľom šírenia zvyčajne pozitívnej a zároveň pravdivéj informácie.“<sup>28</sup>

Veľký slovník marketingových komunikácií definuje *public relations* veľmi podobne ako zámerné, plánované a dlhodobé úsilie vytvárať a podporovať vzájomné pochopenie a súlad medzi firmou, organizáciou a verejnosťou.<sup>29</sup>

Slovenská verzia pojmu vzťahy s verejnosťou sa vyskytla iba v jedinom Stručnom slovníku masmediálnej a marketingovej komunikácie a nesie so sebou charakteristiku M. Jedličku: nástroj propagačného mixu, ktorý pria-

---

25 RIDGWAY, J.: *Practical Media Relations*. Vermont: Gower, 1996, s. 4.

26 [www.slovniky.korpus.sk](http://www.slovniky.korpus.sk)

27 MANÍKOVÁ, Z. – ŠALING, S. – ŠALINGOVÁ-IVANOVÁ, M.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava – Veľký Šariš: Vydavateľstvo Samo, 2000, s. 1011.

28 RUSNÁK, J. a kol.: *Texty elektronických médií*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010, s. 165.

29 HORŇÁK, P. – JURÁŠKOVÁ, O. a kol.: *Veľký slovník marketingových komunikácií*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 187.



mo nesúvisí s ponukovo-dopytovou komunikáciou podniku, ale ich cieľom je vytvárať udržiavať a zvyrazňovať pozitívny a utlmať negatívny imidž podniku.<sup>30</sup>

V publikácii Media Relations není manipulace sa uvádza v zmysle súboru činností a nástrojov pôsobenia na cieľové skupiny s cieľom vylepšenia, udržania alebo zmeny vzťahu k firme či konkrétnej osobnosti. Medzi cieľové skupiny môžu patriť médiá, zamestnanci, dodávatelia, odborné združenia, štátna správa, lobistické skupiny a podobne.<sup>31</sup>

Roman Bajčan uvádza svoje poňatie PR ako neoddeliteľnej zložky marketingu a súčasne umenie, ako chápať, vytvárať a ovplyvňovať verejnú mienku, ako pôsobiť na cieľové skupiny, ale aj jednotlivcov. Ich nástrojom sú predovšetkým hromadné oznamovacie prostriedky.<sup>32</sup>

PR má teda veľmi jasnú semiotiku – pomenúva všetky aktivity, ktoré podporujú komunikáciu firmy s verejnosťou, spájajúce snahu o verejnú prezentáciu s dopytom médií vytvárať mediálne obsahy, kde efektívitu určuje spätná väzba. Ide o disciplínu, ktorá hľadá témy k verejnej diskusii, vysvetľuje a argumentuje, usiluje o pochopenie zámerov, cieľov, aktivít firiem a vytváranie dôvery. Ide o spojenie spoločenskej vedy a umenia zároveň, nakoľko kombinuje poznatky z marketingu s budovaním rešpektu, dôvery a porozumenia medzi formou a jej reálnymi, ale aj potenciálnymi klientmi.

V zvolenej tematike možno naraziť na niekoľko terminologických problémov. Čo sa týka správneho písania, uvedené termíny majú v slovenčine, na rozdiel od anglického, nemeckého i českého jazyka, zápis s oboma malými začiatočnými písmenami. Druhý, okrajový terminologický problém možno nájsť i medzi často porovnávanými odbornými výrazmi media relations a press relations. Na demonštráciu evidentného rozdielu nám poslúži slovenský preklad: vzťahy s médiami vo všeobecnosti pohltili starší termín vzťahov s tlačou. Vzťahy s verejnosťou sú zas nadradeným termínom nad vzťahmi s médiami. Dominantná problematika PR verus MR má rovnako jednoduché terminologické riešenie, nakoľko media relations je jedným z nástrojov PR.

Vyvarovať sa zbytočným nesprávnym zámenám je v tomto prípade možné dvoma spôsobmi – jednak použitím slovenskej alternatívy pojmov

---

30 Kolektív autorov: *Stručný slovník masmediálnej a marketingovej komunikácie*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2006, s. 128.

31 GIRGAŠOVÁ, J.– LIŠKAŘOVÁ, R. –VĚRČÁK, V.: *Media Relations není manipulace*. Praha: Ekopress, s. r. o., 2004, s. 129.

32 BAJČAN, R.: *Techniky Public Relations: Aneb jak pracovat s médii*. Praha: Management Press, 2003, s. 30.

alebo využitím spomínanej Slovenskej terminologickej databázy na naštu-  
dovanie si príslušných terminologických jednotiek.

Cieľom nášho príspevku bolo prispieť do diskusie o potrebe zakotvenia  
jednotnej terminológie masmediálnej komunikácie, bez ktorej nie je mož-  
ný adekvátny rozvoj mediálnej gramotnosti. Štandardizácia terminológií je  
proces dlhodobý a nesmie mať charakter striktnej normalizácie, pri ktorej  
sa z viacerých synonym jedno kodifikuje a ostatné „exkomunikujú“ Široká  
verejnosť má totiž tendenciu oficiálne schválené termíny odmietajúť. Jednou  
cestou k dosiahnutiu tohto náročného zámeru môže byť oživenie činnosti  
terminologických komisií, resp. vytvorenie komisie špecializujúcej sa na od-  
borné názvoslovie z oblasti médií ako dynamicky sa rozvíjajúcej disciplíny.

Druhou cestou je využívanie vedeckého výskumu Slovenskej termi-  
nologickej databázy (STD), konkrétne jej momentálne pripravovanej časti  
masmediálnej terminológie profesionálmi, pedagógmi, študentmi i verej-  
nosťou so záujmom o zvyšovanie mediálnej gramotnosti. Ako komplexný  
súbor informácií o termínoch zo sféry médií má oproti klasickým, papiero-  
vým slovníkom veľký potenciál prispieť k ustáleniu nových termínov a ter-  
minologických sústav vďaka neustále sa zvyšujúcemu počtu jej používa-  
teľov medzi širokou verejnosťou prostredníctvom internetu a stať sa tak „vir-  
tuálnou normou“. STD je oveľa efektívnejšia než akékoľvek oficiálne normy  
alebo vyhlášky a zároveň je jediným účinným nástrojom na ovplyvňovanie  
tvorby a používania termínov. Jej ďalšími výhodami sú centralizácia, popu-  
larizácia a flexibilita.

Rozkolísanosť terminologických sústav sa týka najmä komunikácie  
medzi médiami samotnými, komunikácie medzi médiami a verejnosťou,  
vzdelávania (výučby študentov, ďalšieho vzdelávania mediálnych špecialis-  
tov), výskumu a publikačnej i prekladateľskej činnosti. V edukačnom pro-  
cese mediálnej výchovy je pomocou jednotnej terminologickej základne  
možné dosiahnuť kvalitné výsledky a pozdvihnúť tak úroveň vzdelanosti  
na Slovensku opäť vyššie.

## Literatúra a zdroje

- BAJČAN, R.: *Techniky Public Relations: Aneb jak pracovat s médii*. Praha : Ma-  
nagement Press, 2003. 148 s. **ISBN** 8072610961.
- BOČÁK, M.: *Diskurz – koncept kritický: nerefléktované riziká používania výra-  
zu mediálny diskurz*. In: *Jazyk a kultúra*, r. 3, č. 10. [online]. 1. vydanie.  
Prešov : Lingvokulturologické a prekladateľsko-tlmočnicke centrum

- excelentnosti pri FF PU, 15. 10. 2012. [cit. 2013-03-10]. ISSN 1338-1148. Dostupné na: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo10.html>
- BUTLER, V.: *Mediation, Essentials and Expectations*. 1. vydanie. Pittsburgh : Dorrance Publishing, Co., 2004. 64 s. ISBN 978-0-8059-6168-3.
- GIRGAŠOVÁ, J. – LIŠKAŘOVÁ, R. – VĚRČÁK, V.: *Media Relations není manipulative*. 1. vydanie. Praha : Ekopress, s. r. o., 2004. 136 s. ISBN 8086119432.
- HORŇÁK, P. – JURÁŠKOVÁ, O. a kol.: *Velký slovník marketingových komunikací*. 1. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2012. 272 s. ISBN 9788024743547.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R.: *Mediaální gramotnost jako dimenze současného člověka*. In: *Mediaální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha : Radioservis, a. s., 2007. s 6-12. ISBN 978-80-86212-58-6.
- JOHNSTON, J.: *Media Relations: Issues and strategies*. 2. vydanie. Crows Nest : Allen and Unwin, 2013. 264 s. ISBN 978-1742376448.
- Kolektív autorov: *Stručný slovník masmediální a marketingové komunikácie*. Trnava : Fakulta masmediální komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2006. 136 s. ISBN 978-80-89220-59-2.
- Kolektív autorov: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, Díl 3. M-R*. Praha : Nakladatelský dům OP Diderot, 1997. 700 s. ISBN 8085841177.
- LEVICKÁ, J.: *Úvod do současnej terminologickej teórie a praxe: Terminologické implikácie štruktúrnej a kontextovej analýzy francúzskej a slovenskej stavebnej lexiky*. [Dizertačná práca.] Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2006. 221 s.
- MANÍKOVÁ, Z. – ŠALING, S. – ŠALINGOVÁ-IVANOVÁ, M.: *Velký slovník cudzích slov*. 1. vydanie. Bratislava – Veľký Šariš : Vydavateľstvo Samo, 2000. s. 1392. ISBN 8089123058.
- MARCINOVÁ, O. a kol.: *Nová slova v češtině: Slovník neologizmů 1*. 1. vydanie. Praha : Akademie Praha, 1998. 568 s. ISBN 80-200-0640-0.
- MATÚŠ, J.: *Médiá a public relations*. In: *Médiá, spoločnosť, mediálna fikcia*. 1. vydanie. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2008. 342 s. ISBN 978-80-8105-004-6.
- MEŠŤÁNKOVÁ, M.: *Mediatizácia médií*. In: *Demokracia verus mediokracia*. 1. vydanie. Megatrendy a médiá 2012. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2012. 334-339 s. ISBN 978-80-8105-392-4.
- RIDGWAY, J.: *Practical Media Relations*. 1. vydanie. Vermont : Gower, 1996. 232 s. ISBN 978-0-566-07702-9.
- RUSNÁK, J. a kol.: *Texty elektronických médií*. 1. vydanie. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010. 393 s. ISBN 978-80-555-0256-4.

SCHULZ, W.: *Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*. In: European Journal of Communication. 1. vydanie. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2004, 19, č. 1. s. 87 – 101. ISSN 0267-3231.

STRÖMBÄCK, J.: *Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics*. In: The Sourcebook for Political and Communication Research. 1. vydanie. New York : Routledge, 2011. s. 228-246. ISBN 0415964954.

VALČEK, P.: *Multimediácia: Virtuálny znak a text*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2002. 136 s. ISBN 80-8061-149-1.

[www.juls.savba.sk](http://www.juls.savba.sk)

[www.slovniky.korpus.sk](http://www.slovniky.korpus.sk)

<http://data.juls.savba.sk/std/>

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Mária Majirošová

Slovenský národný korpus

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra

Slovenská akadémia vied

Panská 26

813 64 Bratislava

SLOVENSKO

[mariamajirosova@gmail.com](mailto:mariamajirosova@gmail.com), [majirosova@korpus.sk](mailto:majirosova@korpus.sk)

# INTERNET = NEPRIATEĽ? IBA AK MU TO SAMI DOVOLÍME

Is The Internet Enemy? Only If We Allow It

*Mária Mešťánková*

**Abstrakt:** V príspevku sa zaoberáme rizikami pôsobenia internetu a ich vplyvom na deti a mládež. Internetová revolúcia 20. a 21. storočia vytvorila pre deti nové prostredie. Televízia, film, internet prebrali na seba ústrednú úlohu v procese socializácie detí, zatiaľ čo pôsobenie rodičov do určitej miery zoslablo. Osobitnú pozornosť venujeme jednotlivým formám ohrozenia a schopnosti spracovávaní informácií z elektronického médiá. Uvažujeme o probléme vplyvu agresivity, násilia a strachu v na vývoj detí a mládeže.

**Kľúčové slová:** Internet, virtuálna závislosť, kyberšikanovanie, kriminalita, násilie, rodič, dieťa

**Abstract:** The paper deals with the risks of the Internet and its impact on children and young people. The Internet revolution of the 20th and 21st centuries created a new environment for children. Television, film and the Internet started to play an important role in the process of socialisation of children, while the influence of parents weakened to some extent. Particular attention is paid to various forms of threat and childrens' abilities to cope with the information of the electronic media. We reflect on the problem of the impact of aggressiveness, violence and fear on the development of children and the youth.

**Key words:** Internet, virtual addiction, cyber bullying, crime, violence, parent, children

## Úvod

Internet predstavuje nový svet, ktorý nám ponúka obrovské alternatívy na dosah ruky bez toho, aby sme niekam chodili. Kliknutím na stránku sa nám otvárajú možnosti v podobe komunikácie s ľuďmi z celého sveta alebo vyhľadávania akýchkoľvek najrôznorodějších informácií. Je to svet odlišný

od toho skutočného – virtuálny svet, ktorý sa mnohým z nás stal našou každodennou súčasťou.<sup>1</sup>

Neustále sa zväčšujúce prostredie internetu zaznamenávame od začiatku 21. storočia. Toto virtuálne prostredie sa stalo prirodzenou súčasťou života jednotlivca v súčasnej informačnej spoločnosti, ktoré je charakteristické svojimi zásadami a osobitosťami. Ako príklad uvedieme disinhibíciu, ktorá súvisí s anonymitou užívateľov v tomto prostredí.<sup>2</sup> Pod pojmom disinhibičný efekt rozumieme väčšiu otvorenosť u ľudí, ako aj menšie zábrany vo vyjadrení vlastných názorov či postojov.<sup>3</sup>

V roku 1999 bol vykonaný prieskum *World Internet Project*, v ktorom sa síce nepotvrdilo, že by rozširujúce sa virtuálne prostredie malo negatívny vplyv na medziľudské vzťahy,<sup>4</sup> túto možnosť nemôžeme v blízkej budúcnosti vylúčiť.

„Približne päťdesiat percent mladých slovenských internetových používateľov nad trinásť rokov využíva internet jednu až tri hodiny denne.“<sup>5</sup> Tento fakt svedčí o skutočne majoritnom postavení internetu v živote súčasnej dospievajúcej mládeže. Za obdobie svojej existencie prešiel internet už mnohými zmenami. V súčasnej dobe je jeho charakteristickým znakom interaktivita, ktorá umožňuje jeho používateľom mediálny obsah nielen využívať, ale zároveň ho aj vytvárať.<sup>6</sup> Užívateľ sa môže aktívne zapájať do mediálneho obsahu tým, že zdieľa svoj názor s ostatnými užívateľmi, pričom užívatelia môžu navzájom medzi sebou komunikovať, vyjadrovať svoje názory, postoj, hodnotiť ostatných užívateľov či pridávať vlastné príspevky.

## 1 Internet a jeho riziká

Prostredníctvom už spomínaného prieskumu *World Internet Project* sa zároveň zistilo, že internet napomáha jednotlivcom k lepšiemu rozvíjaniu medziľudských vzťahov s osobami, ktoré majú podobné záujmy. Dokonca

- 
- 1 SMATANÁ, J.: Virtuálny svet v informačnej spoločnosti. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 53.
  - 2 GREGUSSOVÁ, M., KOVÁČIKOVÁ, D.: Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? In: *Prevenca*, roč. 6, 2008, č. 4, s.22.
  - 3 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.
  - 4 KOUČKÁ, P.: Žijete on-line? In: *Psychologie dnes*, roč. 12, 2006, č. 7-8, s.11.
  - 5 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.
  - 6 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.

sa vyjadrili, že ich vzťahy sú vďaka internetu intenzívnejšie.<sup>7</sup> Aj napriek tomu, že dnes, o štrnásť rokov neskôr, prežívame v oblasti internetu progresívnejšie obdobie, výsledky prieskumu samozrejme plne akceptujeme, ale stotožníme sa s nimi až na základe výsledkov nášho výskumu, ktoré budú vykazovať aktuálny stav v tejto oblasti. Toto základné vyhodnotenie prieskumu uvádzame len na porovnanie s naším súčasným výskumom, aby sme sa presvedčili, či v priebehu uplynulých trinástich rokov došlo k nejakej významnejšej zmene v oblasti medziľudských vzťahov v prostredí internetu.

Veľkým pozitívom internetu je, že predstavuje nekonečný zdroj informácií, ktorých dostupnosť je jednoduchá, umožňuje neustály kontakt s priateľmi, partnermi či rodinou aj v prípade veľkých vzdialeností,<sup>8</sup> a zároveň je aj zdrojom zábavy, miestneho odpočinku, kreativity či práce.<sup>9</sup> Ak by sme sa hlbšie zamysleli nad uvedenými pozitívnymi znakmi internetu zistíme, že niektoré pozitíva sa veľmi rýchlo menia na negatíva. S autorovým tvrdením, že pozitívnym znakom internetu je nekonečný ľahko dostupný zdroj informácií, sa síce stotožňujeme, ale slovo pozitívny v tomto kontexte musíme uviesť na pravú mieru. V závislosti od druhu vyhľadávaných informácií je jeho pozitívny význam diskutabilný. Tým, že informácie sú veľmi ľahko prístupné, adolescenti tento ľahký prístup často zneužívajú na vyhľadávanie nevhodných mediálnych obsahov, napr. webové stránky s pornografiou. Ďalším pozitívom, ktoré autor uvádza je zábava, ktorá sa však v tomto prostredí môže rovnako ľahko zmeniť na nebezpečnú. Dnes je takmer každý dospelávajúci jedinec zaregistrovaný na jednej alebo viacerých sociálnych sieťach, bloguje, vyhľadáva zoznamovacie fóra, komunikuje prostredníctvom e-mailovej alebo četovej komunikácie alebo uprednostňuje on-line hry. Tieto internetové technológie síce predstavujú pre dospelávajúcu generáciu príjemnú formu zábavy, ale neuvedomujú si ich potenciálne riziko. Na základe uvedených skutočností sme dospeli k zisteniu, že existuje vzájomné prepojenie medzi pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi internetu.

## Virtuálna závislosť

Negatívnym dôsledkom internetu pre mladú generáciu je aj potenciálne riziko závislosti. Významný faktor tu zohráva rodičovská výchova a pravidelná kontrola dospelávajúcej mládeže. „... Zdroje, z ktorých sa jedinec

7 KOUČKÁ, P.: Žijete on-line? In: *Psychologie dnes*, roč. 12, 2006, č. 7-8, s.11.

8 GREGUSOVÁ, M., KOVÁČIKOVÁ, D.: Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? In: *Prevenca*, roč. 6, 2008, č. 4, s.22.

9 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.

agresívnemu chovaniu učí, sú najprv bezprostredné rodinné prostredie a následne subkultúra prípadne spoločnosť, až na treťom mieste sú masmediálne ponúkané symbolické agresívne vzory. Zdá sa, že na väčšinu pozorovateľov nemá predvádzané násilie žiadny alebo len malý vplyv, ale v určitých problémových skupinách môže mať veľké následky...“.<sup>10</sup> Každodenné niekoľkohodinové tiché a vzorné trávenie času pri počítači, kedy dieťa nevyrušuje a nerobí problémy ešte neznamená, že sa nič nedeje. Takáto „vzorná“ aktivita môže mať za následok únik do virtuálneho sveta, čím dochádza k oslabeniu skutočných vzťahov, k rozštiepeniu identity, k premenene extrovertného jedinca na introverta až k úplnému zániku kontaktov s realitou. Uvedená závislosť vzniká predovšetkým zo sociálnych sietí, počítačových hier, četovej komunikácie, zoznamovacích portálov, z webových stránok so sexuálnym, rasistickým, násilným či iným obsahom, ktorú si užívateľ buduje postupne.

## Kyberšikanovanie

Najčastejšími typmi ohrozenia, s ktorými dospievajúca mládež prichádza do styku prostredníctvom on-line komunikácie sú kyberšikanovanie a zneužitie osobných údajov, s ktorým súvisí ponižovanie a vydieranie. Väčšiemu riziku sú vystavení najmä mladší jedinci, ktorí sa v rámci on-line komunikácie ľahko „chytia do pasce“ pedofilov či detskej pornografie. Následky z tohto nepríjemného zážitku môžu spôsobiť aj dlhodobú traumu vo forme neschopnosti rozvíť vzťah o osobný kontakt.<sup>11</sup>

Pod pojmom kyberšikanovanie rozumieme aj používanie vulgárnych, urážlivých či hrubých nadávok a kritiky. Ide o také správanie, ktoré je sociálne neakceptovateľné. Používanie takýchto ponižujúcich, negatívnych a urážlivých komentárov môže negatívne ovplyvniť sebahodnotenie mladých ľudí, predovšetkým tých, ktorí nie sú schopní brať kyberšikanovanie s nadhľadom.<sup>12</sup>

Kedysi sa šikana vyskytovala iba v reálnom prostredí, dnes sa však s kyberšikanovaním čoraz častejšie stretávame vo virtuálnom priestore,<sup>13</sup> čo potvrdzuje aj zistenie D. Šmahela: „v elektronických interakciách sa vyskytuje až štyrikrát častejšie ako v reálnom živote.“<sup>14</sup> Ako uvádzajú autorky: „Je

10 KUNCZIK, M.: *Základy masové komunikace*, str. 229.

11 TRLIČOVÁ, K.: Nástrahy presietovaného sveta. In: *Quark*, roč. 4, 2009, č. 11, s. 41.

12 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.

13 GREGUSSOVÁ, M., KOVÁČIKOVÁ, D.: Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? In: *Prevencia*, roč. 6, 2008, č. 4, s.33.

14 ŠMAHEL, D.: *Psychologie a internet- děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003, s.122.



*nebezpečnejšie, ťažšie zachytiteľné, jednoduchšie zrealizovateľné, je ťažšie sa pred ním brániť, nie je obmedzené priestorom, pre agresorov je ľahšie udržať sa v anonymite.*<sup>15</sup> Ak zhrnieme vyjadrenie M. Gregussovej a D. Kováčikovej dospejeme k zisteniu, že kyberšikanovanie je pre obeť ohrozujúcejšie ako šikanovanie v reálnom priestore aj preto, lebo je omnoho náročnejšie ho odhaliť a obeť na základe predpokladu, že je pripojená k internetu takmer každý deň, môže byť tejto kyberšikane vystavená veľmi často. Na druhej strane je aj nenáročné ju uskutočniť, keďže sa deje prostredníctvom internetu, ktorý je priestorom neobmedzeným, anonymným a dostupným každému. Agresor si zvolí najvhodnejší spôsob realizácie kyberšikany, napríklad prostredníctvom sociálnych sietí, zoznamovacích portálov, e-mailovej komunikácie a pod. Duševne vyrovnaný dospelávajúci jedinec, nehovoriac o psychicky labilnejších jedincoch, sa jej nie vždy dokáže vzoprieť sám bez pomoci druhých a účinne sa voči nej ubrániť. Preto je nevyhnutné, aby obeť o kyberšikane nemlčala. Opäť tu zohráva veľmi dôležitý faktor komunikácia rodiča s adolescentom.

## **Sexuálne obťažovanie**

Dospelávajúca mládež sa vo virtuálnom prostredí dostáva do styku s rôznymi podobami sexuálneho obťažovania. Ide o vulgárne návrhy na akékoľvek sexuálne aktivity, ktoré sa objavujú ako priame príspevky v četoch, vo forme komentárov k fotografiám alebo k videám, vo forme ponúk na sex za finančnú odmenu či prostredníctvom rozoslania erotických fotografií.<sup>16</sup> Za obľúbeným prostriedkom on-line komunikácie súčasnej mladej generácie – četu nezaostáva ani tradičnejšia e-mailová komunikácia, ktorá tiež predstavuje nemalý podiel na rozširovaní vulgárnych sexuálnych obsahov, ku ktorým sa často pridružujú aj sexuálne návrhy alebo obťažovanie. Tu sa nám ponúka otázka: na základe akých kritérií si tieto osoby vyberajú z niekoľko tisícok zaregistrovaných dievčat alebo chlapcov? Ak sa chcú mladí ľudia vyhnúť pri on-line komunikácií obťažujúcim správam, jedným z hlavných kritérií je správny výber fotografie a prezývky, ako aj uvedenie svojej charakteristiky v profile bez akéhokoľvek sexuálneho podtónu. Takéto kritériá predstavujú aspoň základnú prevenciu pred možnosťou obdržať správu so sexuálnym kontextom.

---

15 GREGUSSOVÁ, M., KOVÁČIKOVÁ, D.: Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? In: *Prevenca*, roč. 6, 2008, č. 4, s.33.

16 *Sexuálne obťažovanie a sexuálne ponuky na internete*. [online]. Dostupné na internete: < [http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia\\_sexualita](http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia_sexualita) >.

So sexuálnymi narážkami alebo obťažovaním v prostredí anonymernej komunikácie prichádza častejšie do styku nežnejšie pohlavie, aj keď ani chlapci nie sú výnimkou. Riešením ako ignorovať takéto sexuálne komentáre je zablokovanie užívateľa alebo opustenie četovacej miestnosti.<sup>17</sup> Mnohokrát však zvedavosť dospievajúcich na reakcie zo strany osôb, ktoré sexuálne návrhy ponúkajú, môže prispievať k nežiaducemu obťažovaniu.<sup>18</sup>

Na základe uvedených skutočností konštatujeme, že zverejňovanie svojich osobných údajov ako e-mailovej adresy, telefónneho čísla, osobných fotografií či obsiahlych profilových charakteristík vytvára osobám, ktoré vo virtuálnom prostredí vyhľadávajú svoje obete na zvrhlé úchyľky, širokú ponuku.

## Kriminalita v prostredí internetu

Hoci sa neustále zvyšuje bezpečnosť informačných systémov, počítačová kriminalita neklesá.<sup>19</sup> D. Stábová charakterizuje počítačovú trestnú činnosť ako „*trestnú činnosť páchanú pomocou elektronických komunikačných sietí a informačných systémov.*“<sup>20</sup> Analýzou tohto tvrdenia potom kriminálnu činnosť v prostredí internetu charakterizujeme ako šírenie nebezpečného, resp. nevhodného alebo ilegálneho mediálneho obsahu. Môže ísť o pornografický, rasistický či sexuálny obsah alebo navádzajúci na seba poškodenie, sekty, omamné látky a podobne.

Aby sa jedinec nestal v prostredí internetu obeťou trestnej činnosti je nevyhnutné, aby sa pod oblasť ochrany okrem vlády angažovala aj celá spoločnosť – najmä sprostredkovatelia internetových služieb, ale aj justícia, polícia, rodičia či školy. Za dôležitú v oblasti prevencie sa považuje aj medzištátna výmena skúseností, keďže internet disponuje cezhraničnou pôsobnosťou.<sup>21</sup>

## 2 Elektronická komunikácia

---

17 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.

18 *Fakty o sexualite a sexuálnom obťažovaní na internete.* [online]. Dostupné na internete:< [http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia\\_sexualita](http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia_sexualita)>

19 STÁBOVÁ, D.: Počítačová kriminalita a nebezpečenstvo internetu pre deti a mládež. In: *Sociálna prevencia*, roč. 2, 2007, č. 1, s. 13.

20 detto s. 13.

21 detto s. 14.

Vo všeobecnosti sa elektronická komunikácia považuje za najvyužívanejšiu a najznámejšiu službu, ktorú internet poskytuje. Rozoznávame dva druhy elektronickej komunikácie:

- Off – line komunikácia: elektronická pošta, elektronické časopisy, blogy, diskusné kluby a pod.
- On – line komunikácia: četová, resp. textová komunikácia, telefonovanie cez internet, videokonferencia a pod.<sup>22</sup>

Už deti v predškolskom veku zažívajú prvý kontakt s počítačom a s počítačovými hrami. Onedlho získavajú prístup na internet, ktorý využívajú na vyhľadávanie informácií alebo ako zdroj vzdelávania a kultúry (hudba, filmy). S vekom stúpa aj využívanie internetových služieb, napr.: on-line nakupovanie tovarov a pod. Avšak záujmy dospievajúcej mládeže smerujú v prostredí internetu čoraz častejšie k využívaniu rôznych foriem on-line komunikácie, ktoré im umožňujú neustály kontakt s priateľmi.<sup>23</sup> Tento spôsob komunikácie pre nich znamená „byť v obraze diania a tiež byť súčasťou širokých sociálnych sietí – virtuálnej rodiny.“<sup>24</sup>

## Četová komunikácia

Súčasná mladá generácia je už v rozsiahlej miere užívateľom niekoľkých druhov tzv. četových portálov. Četovanie alebo inak nazývané aj „pokec“ je jednou z foriem elektronickej komunikácie a po e-mailovej komunikácii sa zaraduje k najrozšírenejším formám on-line komunikácie. Ide o komunikáciu dvoch alebo viacerých účastníkov v reálnom čase.<sup>25</sup> Predpokladáme, že ak by sme mali uvedené technológie zoradiť podľa frekvencie ich využívania mladými ľuďmi, četovanie by bolo rozšírenejšie ako e-mailová komunikácia.

Podmienkou využívania četových portálov je registrácia účastníka. V rámci registrácie si účastník zvolí prezývku, resp. nick, pod ktorým vystupuje na četovom portáli. „Jeho hlavnou výhodou je, že účastníci nemusia dodržiavať žiadne spoločenské konvencie a môžu sa „skryť“ za svoju zvolenú

---

22 SMATANA, J.: Virtuálny svet v informačnej spoločnosti. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 53.

23 TRLICOVÁ, K.: Nástrahy presieťovaného sveta. In: *Quark*, roč. 4, 2009, č. 11, s. 41.

24 detto s. 41.

25 SMATANA, J.: Virtuálny svet v informačnej spoločnosti. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 53.

prezývku.<sup>26</sup> Užívateľ môže aj nemusí zverejniť svoje údaje o mene, pohlaví, veku, bydlisku či záľubách.

K najznámejším četovým portálom zaraďujeme ICQ, MSN (Messenger), SKYPE, Google Talk, Jabber, IRC, AOL a pod. Spomedzi uvedených je najrozšírenejším ICQ a SKYPE. Všetky spomínané četové portály disponujú takmer rovnakými možnosťami, t.j. on-line komunikáciou medzi odosielateľom a recipientom. Vyzdvihli by sme však SKYPE, ktorý okrem on-line komunikácie umožňuje uskutočniť aj videohovor, resp. telefonovanie prostredníctvom internetu v primeranej kvalite.<sup>27</sup>

Osobitnú kategóriu četovej komunikácie predstavuje medzi mladými užívateľmi veľmi obľúbený portál Popec.sk. Užívatelia komunikujú v rôznych miestnostiach na základe vlastného výberu. Jeho výhoda spočíva v možnosti verejného alebo súkromného spôsobu komunikácie. Pri verejnom spôsobe komunikácie sú správy užívateľa viditeľné pre všetkých prihlásených užívateľov v miestnosti, kým v prípade súkromnej komunikácie, prostredníctvom súkromných správ tzv. „RP-čok“, sú správy viditeľné len medzi dvomi komunikujúcimi užívateľmi.<sup>28</sup> Mládež pri četovej komunikácii oceňuje predovšetkým jej možnosť anonymity a dostupnosť sociálnych interakcií prostredníctvom četových miestností.<sup>29</sup> V nadväznosti na anonymitu vyzdvihujeme obdobie dospievania, kedy jednotlivec hľadá seba samého aj prostredníctvom zmeny svojej identity, ktorú mu poskytuje práve anonymná četová komunikácia. Experimenty so zmenou identity môžu tínedžerov usmerniť aj pri začlenení sa do správnej skupiny jednotlivcov v spoločnosti.

## Sociálne siete

S vekom dospievajúcich ľudí sa menia aj kritériá a požiadavky na on-line komunikáciu. Kým mladšia veková kategória uprednostňuje anonymné četové webstránky, starší adolescenti sa prikláňajú k sociálnym sieťam. U nás sa stala najobľúbenejšou sociálna sieť Facebook.<sup>30</sup> Podmienkou využí-

---

26 MOCHŇACKÁ, B.: Špecifiká komunikačno-mediálnych kompetencií v oblasti chatovej komunikácie. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 49.

27 POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L.S.: *Mediální výchova*. Olomouc: Computer Media, 2009, s. 81.

28 SMATANA, J.: Virtuálny svet v informačnej spoločnosti. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 54.

29 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.

30 detto s. 13.

vania sociálnych sietí je registrácia užívateľa. Pri registrácii uvádza budúci užívateľ obyčajne reálne meno, ktorým sa na sociálnej sieti aj prezentuje, ale výnimkou nie sú ani prezývky.

K najznámejším sociálnym sieťam zaradujeme Facebook.com, Twitter.com, MySpace.com, Hi5.com a Linkedin.com. V rámci uvedených sociálnych sietí si bližšie predstavíme Facebook.

## **Čo je to Facebook?**

Facebook je najobľúbenejšou sociálnou sieťou v rámci celého sveta. Jeho zakladateľom je študent Harvardskej univerzity Mark Zuckerberg, ktorý sociálnu sieť založil počas svojho štúdia 4.februára 2004. Do roku 2006 bol prístupný len študentom Harvardskej univerzity a postupne študentom ostatných univerzít. Od roku 2006 je prístupný celému svetu. Počet zaregistrovaných užívateľov k roku 2009 presiahol hranicu 300 miliónov a dennodenne sa zvyšuje asi o 200 tisíc nových užívateľov. Zaregistrovaný užívateľ dopĺňa svoj profil o osobné údaje, charakteristiky a fotografie na základe vlastného uváženia, postupne si pridáva priateľov, s ktorými komunikuje, zdieľa fotografie a videá, píše komentáre a odkazy do ich profilov.<sup>31</sup>

## **Facebook v živote tínedžerov**

V súčasnosti snáď nenájdeme tínedžera, ktorý by nebol zaregistrovaný na sociálnej sieti Facebook. Po príchode zo školy je prvoradou činnosťou mnohých študentov práve prihlásenie sa na túto sociálnu sieť, na ktorej zotrvávajú až do večerných hodín, resp. do neskorého večera. Na Facebooku sú síce prihlásení, ale ako uvádzajú, pri obrazovke nepresedia celý deň. Učia sa alebo vyvíjajú iné aktivity a z času na čas si kontrolujú Facebook. Často si vymieňajú informácie práve z prostredia školy, komunikujú so spolužiakmi a riešia školské záležitosti.<sup>32</sup>

Facebook je praktický, nenáročný a je zdrojom pestrých obsahov. Tínedžeri ho využívajú na zdieľanie rôznorodých informácií o ich každodennej situácii, čo ich trápi, čo ich teší, čo získali, čo riešia, čo plánujú, čo je pre nich zaujímavé, a to prostredníctvom statusov, uverejňovaním videí či fotografií, zaradením sa do skupín či reagovaním na rôzne odkazy alebo udalosti. Prostredníctvom tejto sociálnej siete si dokážu ľahko zohnať aj potrebné

---

31 POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L.S.: *Mediální výchova*. Olomouc: Computer Media, 2009, s. 83.

32 PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieťa*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 51, 52.

školské materiály či zorganizovať spoločné stretnutia. Facebook im je užitočným pomocníkom aj čo sa týka poradenstva, napríklad v oblasti hudby alebo filmov. Z hier, ktoré ponúka Facebook, uprednostňujú zábavné tímové hry, do ktorých sa môže zapojiť aj viac osôb.<sup>33</sup>

Ak by sme nazerali na zdieľané dáta a súbory nielen ako na obyčajné fotografie, bežne zdieľané odkazy a zverejnené statusy zistíme, že táto sociálna sieť umožňuje každému užívateľovi aj vlastnú sebareprezentáciu. Mnoho užívateľov môže mať problém vyjadriť svoje vlastné Ja v reálnom priestore a Facebook mu túto možnosť v neobmedzenej miere poskytuje. Zdieľanie môže prispievať aj k efektívnejšej sociálnej interakcii medzi jednotlivými užívateľmi, ktorá sa môže preniesť aj do reálneho priestoru. Výhoda Facebooku oproti četu spočíva aj v „udržiavaní priateľstiev so známymi z off-line sveta a v istej forme trvajúcej jednotnej virtuálnej identity na rozdiel od možnosti ľubovoľne strieďať a vytvárať si viaceré nové identity.“<sup>34</sup>

## Facebook a kontakty

Udržiavanie kontaktov je jeden z primárnych dôvodov registrácie do siete Facebook.<sup>35</sup> „To hovorí o veľkej potrebe mladých po naplnení vlastných citov a po vytváraní vzťahov. To im je vlastné.“<sup>36</sup>

Keďže človek je tvor spoločenský, je prirodzene ľudské, že aj dospievajúci jedinci sa snažia byť súčasťou určitej skupiny ľudí, resp. rozšíriť okruh svojich známych, a to prostredníctvom sociálnych interakcií, nielen četovou komunikáciou a zasielaním súkromných správ, ale aj zdieľaním statusov, videí, fotografií, internetových linkov a pod. Človek sa prostredníctvom sociálnych sietí môže stať súčasťou aj nového okruhu priateľov alebo známych. Rovnako oceňujú aj ďalšiu z výhod, ktoré im Facebook prináša: možnosť bezplatnej komunikácie, pričom nemusia utrácať na mobilnú komunikáciu. Ako nevýhodu uvádzajú stratu súkromia.<sup>37</sup> Facebook prináša výhodu aj z toho hľadiska, že jeho používatelia sa nemôžu vydávať za inú osobu akou v skutočnosti sú, keďže sa pohybujú medzi komunitou virtuálnych

---

33 TARAJOVÁ, M.: *Mobil a internet v živote mladých: nádej aj riziko*. <http://www.scribd.com/doc/38686607/Saleziani-a-Facebook-mobil-a-internet-v-%C5%BEEivote-mlad%C3%BDch>>

34 GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: *MLádež v prostredí internetu*. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, roč. 5, 2010, č. 1, s. 13.

35 PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieťa*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 51.

36 TARAJOVÁ, M.: *Mobil a internet v živote mladých: nádej aj riziko*. <http://www.scribd.com/doc/38686607/Saleziani-a-Facebook-mobil-a-internet-v-%C5%BEEivote-mlad%C3%BDch>>

37 PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieťa*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 51.

priateľov a známych. Pokiaľ sa nechcú zosmiešniť, dodržiavajú zhruba rovnaké spoločenské pravidlá ako v reálnom prostredí, morálne aj etické.

V rámci nadväzovania vzťahov uprednostňujú ľudí, s ktorými už prišli reálne do osobného kontaktu. Na druhej strane zase existuje skupina mladých ľudí, ktorí sa nadväzovaniu nových kontaktov nebránia, práve naopak, znamenajú pre nich určitú formu zábavy, napríklad osobné stretnutie s neznámou osobou, ktoré berú ako novú a príjemnú skúsenosť. Iní sa chcú pochváliť počtom svojich novo pridovaných priateľov, čím chcú vzbudiť dojem obľúbenej osoby. Jedným z dôvodov nadväzovania nových kontaktov je aj získavanie priateľov zo zahraničia kvôli udržiavaniu si jazykových znalostí.<sup>38</sup> Aj preto ponúka Facebook možnosť výberu osôb, prostredníctvom schválenia, požiadania alebo zamietnutia žiadosti o priateľstvo, čo poskytuje pomerne širokú mieru slobody čokoľvek publikovať či zdieľať. Človek však nikdy nesmie zabúdať na opatrnosť a čisto súkromné záležitosti nezverejňovať vôbec.

## Facebook a jazykové kompetencie

Internet ako komunikačná technológia ponúka možnosti na rozvoj elektronickej komunikácie.<sup>39</sup> Na jednej strane sa táto možnosť javí ako obrovská výhoda, avšak na strane druhej predstavuje potenciálne ohrozenie spisovného jazyka, resp. slovenskej gramatiky.

Jedným z častých fenoménov elektronickej komunikácie objavujúcich sa u generácie mladých ľudí je skracovanie slov (napr. bo namiesto lebo), ich deformácie (napr. ece namiesto ešte, moa namiesto moja) či vynechávanie interpunkcie. K obľúbeným patrí aj používanie skratiek, z ktorých niektoré majú pôvod z anglického jazyka. K najpoužívanejším skratkám patria napr.: JJ- súhlas, LOL- veľa smiechu, EE- nie, BTW –mimochodom, LT –ľúbim ťa, NZ- nie ja začo, NVM- neviem, OMG- ó, môj bože, PLS- prosím, SRY- prepáč, THX- ďakujem a podobne. Výnimkou nie sú ani skratky vulgarizmov. Zároveň s veľkou obľubou používajú pri komunikácii či zdieľaní statusov na Facebooku emotikony, resp. „smajlíkov“. Existuje niekoľko desiatok emoti-

---

38 TARAJOVÁ, M.: *Mobil a internet v živote mladých: nádej aj riziko*. [online]. Dostupné na internete: <http://www.scribd.com/doc/38686607/Saleziani-a-Facebook-mobil-a-internet-v-%C5%BEivote-mlad%C3%BDch>.

39 MOCHŇACKÁ, B.: Špecifika komunikačno-mediálnych kompetencií v oblasti chatovej komunikácie. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 54.

konov, ktoré nahrádzajú neverbálnu komunikáciu, napr.: pocity či náladu človeka..<sup>40</sup>

Hoci mnohí mladí ľudia na Facebooku disponujú dostatočným počtom kontaktov, ich komunikácia je často plytká, triviálna a bez primeranej jazykovej kultúry či obsahu.<sup>41</sup> Problémy so slovenskou gramatikou sa v textoch na Facebooku prejavujú u dospievajúcich ľudí najmä nevhodným používaním ypsilonu v slovách. Tínedžeri nahrádzajú aj konkrétne písmená abecedy, napr.: nexa sa mi, cwicicit, wiem. Často dochádza aj k zmene slovosledu, kde zvrätne zámeno kladú pred sloveso, napr. sa nerozčuľuj, si si mohol, by som to spravil. Bohužiaľ táto gramatická anomália sa často dostáva do konverzácie mladých ľudí aj mimo sociálnej siete Facebook.<sup>42</sup> Na záver tejto podkapitoly by sme si dovolili citovať šéfredaktora internetového portálu Disk.sk T. Uleja: „*Tu si treba pripomenúť, že vznik gramatiky nikdy nebol a nie je samoučelný a jej porušovanie môže mať do budúcnosti veľa neblahých dôsledkov. Pokiaľ jazyk stratí svoju jednotnú formu, časom sa môže stať, že prestane byť zrozumiteľný väčšine ľudí. Takéto tendencie vôbec nie sú v poriadku, aspoň pokiaľ hovoríme na úrovni jedného jazyka- slovenčiny, ku ktorej sa hlásime.*“<sup>43</sup>

## Facebook a jeho riziká

Nechránené zverejňovanie a šírenie osobných údajov na Facebooku predstavuje pre užívateľa potenciálne riziko. Zvlášť tínedžeri sú menej obozretní a zdieľajú „hlava nehlava“. Dáta zdieľané jednotlivcom nezostávajú výlučne len pod jeho „dohľadom“, ich zdieľaním sa o ne delí aj s ďalšími desiatkami či stovkami priateľov na Facebooku. Nehovoriac o tom, ak majú k dátam a údajom prístup aj priatelia ich priateľov. Z tohto dôvodu môže dôjsť kedykoľvek k ich zneužitiu. Ochrana súkromia na Facebooku je možná zablokovaním konkrétnych osôb, resp. skupiny osôb. Tak ako číslo občianskeho preukazu či rodné číslo neposkytujeme komukoľvek, je potrebné si uvedomiť, aký obsah zdieľame a kto má k nemu prístup. Zverejnenie údajov ako súkromnej adresy, e-mailovej adresy či telefónneho čísla môže byť polovičným „úspechom“ k ich zneužitiu. Tínedžeri s obľubou zverejňujú najmä rôzne fotografie z osláv, z dovolení či intímneho charakteru,

40 PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieta*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 52, 53.

41 TARAJOVÁ, M.: *Mobil a internet v živote mladých: nádej aj riziko*. [online]. Dostupné na internete: <<http://www.scribd.com/doc/38686607/Saleziani-a-Facebook-mobil-a-internet-v-%C5%BEivote-mlad%C3%BDch>>

42 PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieta*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 52.

43 ULEJ, T.: *Ako mení internet jazyk Slovákov?* [online]. Dostupné na internete: <[http://www.noveslovo.sk/c/17695/Ako\\_meni\\_internet\\_jazyk\\_Slovakov\\_](http://www.noveslovo.sk/c/17695/Ako_meni_internet_jazyk_Slovakov_)>



pričom si neuvedomujú, že mnohé z nich nie sú hodné zverejnenia. Ak by sa k nim v budúcnosti dostal napríklad zamestnávateľ, svoj názor môže ľahko zmeniť.<sup>44</sup> Dospievajúca mládež by mala byť zvlášť obozretná aj pri akceptovaní žiadostí o priateľstvo ak ide o cudzích ľudí, ako aj pri zverejňovaní či komentovaní statusov. Dokonca všetky dáta a súbory, aké boli kedykoľvek na Facebooku zdieľané, sú údajne archivované aj po ich vymazaní.<sup>45</sup>

Tak ako je jednoduché vytvoriť si profil a doplniť ho o osobné informácie a fotografie, tak dôležité je byť obozretný pri aktivitách na tejto sociálnej sieti. Môže sa stať, že poskytujete osobné údaje niekomu, komu by ste ich nikdy nezverejnili.<sup>46</sup>

Výstižne to opisuje Porubcová (2010), keď tvrdí: „*on-line komunikácia mladých ľudí neizoluje, práve naopak ich spája aj v čase, keď nemôžu byť fyzicky spolu. Takéto prostredie im umožňuje okrem nadväzovania a udržiavania sociálnych kontaktov aj hľadanie, budovanie a experimentovanie s vlastnou identitou v bezpečí za klávesnicou. Toto zistenie má stále väčšie uplatnenie aj u dospelej populácie*“<sup>47</sup>

## Záver

Na základe súčasného, už pomerne silného prepojenia virtuálneho priestoru s generáciou mladých ľudí predpokladáme, že nasledujúce generácie budú s veľkou pravdepodobnosťou vedome či skôr nevedome stále závislejšie na mediálnych obsahoch či technológiách, ktoré internet ponúka v takmer neobmedzenej miere svojim užívateľom. Rovnako predpokladáme, že v budúcnosti by mohlo dôjsť k ešte mohutnejšiemu rozšíreniu tohto virtuálneho priestoru, ako aj k maximálne neobmedzenej miere využívania jednotlivých mediálnych obsahov, čo by mohlo mať za následok radikálnu zmenu v postojoch dospievajúcich ľudí, a tým zmenu celkového spôsobu života jednotlivcov v spoločnosti. Týmto nechceme pôsobiť ako prorok negatívnych predpovedí, ale apelovať na závažnosť už médiami pohltenej súčasnej spoločnosti. Aj preto bolo z nášho pohľadu dôležité venovať tejto problematike patričnú pozornosť prostredníctvom výskumu.

---

44 POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L.S.: *Mediální výchova*. Olomouc: Computer Media, 2009, s. 83.

45 PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieťa*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 53.

46 POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L.S.: *Mediální výchova*. Olomouc: Computer Media, 2009, s. 84.

47 PORUBCOVÁ, J. Psycholingvistické aspekty internetovej komunikácie. In: *K problémom mediálnej komunikácie I*. Trnava: FMK UCM, 2010. ISBN 978-80-8105-187-6. s. 223-235

## Literatúra a zdroje

- GAŠŠOVÁ, Z., MIKUŠKA, J.: Mládež v prostredí internetu. In: *Sociálna prevencia – mediálna výchova*. ISSN 1336-9679, 2010, roč. 5, č. 1
- GREGUSSOVÁ, M., KOVÁČIKOVÁ, D.: Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? In: *Prevencia*. ISSN 1336-3689, 2008, roč. 6, č. 4
- KOUCKÁ, P.: Žijete on-line? In: *Psychologie dnes*. ISSN 1212-9607, 2006, roč. 12, č. 7-8
- KUNCZIK, M.: *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995. s, ISBN 80-7184-134-X.
- MOCHŇACKÁ, B.: Špecifická komunikačno-mediálnych kompetencií v oblasti chatovej komunikácie. In: *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava: FMK UCM v Trnave. 2007, s. 54.
- PLATZNEROVÁ, K.: Facebook náš každodenný. In: *Dieťa*, roč. 10, 2011, č. 7, s. 53.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L.S.: *Mediální výchova*. Olomouc: Computer Media, 2009. 88 s. ISBN 978-80-7402-022-3.
- PORUBCOVÁ, J. Psycholingvistické aspekty internetovej komunikácie. In: *K problémom mediálnej komunikácie I*. Trnava: FMK UCM, 2010. ISBN 978-80-8105-187-6. s. 223-235
- SOJKOVÁ, I.: *Vplyv médií na formovanie postojov mladých ľudí*. Trnava : UCM, 2012.
- STÁBOVÁ, D.: Počítačová kriminalita a nebezpečenstvo internetu pre deti a mládež. In: *Sociálna prevencia- prevencia kriminality*. ISSN 1336-9679, 2007, roč. 2, č. 1
- ŠMAHEL, D.: *Psychologie a internet- děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. 158 s. ISBN: 80-7254-360-1.
- TARAJOVÁ, M.: *Mobil a internet v živote mladých: nádej aj riziko*. [online]. <http://www.scribd.com/doc/38686607/Saleziani-a-Facebook-mobil-a-internet-v-%C5%BEivote-mlad%C3%BDch>
- TRLICOVÁ, K.: Nástrahy presieťovaného sveta. In: *Quark*. ISSN 1335-4000, 2009, roč. 4, č. 11, s. 41.
- ULEJ, T.: *Ako mení internet jazyk Slovákov?* [online]. <[http://www.noveslovo.sk/c/17695/Ako\\_meni\\_internet\\_jazyk\\_Slovakov\\_](http://www.noveslovo.sk/c/17695/Ako_meni_internet_jazyk_Slovakov_)
- ,-.: *Fakty o sexualite a sexuálnom obťažovaní na internete*. [online]. [http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia\\_sexualita](http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia_sexualita).
- ,-.: *Sexuálne obťažovanie a sexuálne ponuky na internete*. [online]. [http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia\\_sexualita](http://zodpovedne.sk/kapitola3.php?kat=prevencia_sexualita).

**Kontaktné údaje**

PhDr. Mária Mešťánková  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
maria.mestankova@ucm.sk

# STRATÉGIE ROZVOJA TVORIVÉHO MYSLENIA AKO METÓDA VYUČOVANIA MEDIÁLNEJ VÝCHOVY

Strategy development of creative thinking  
as method of teaching media education

*Mária Moravčíková*

**Abstrakt:** Príspevok je orientovaný na stručnú charakteristiku stratégií rozvoja tvorivého myslenia a tvorivosti vo vyučovaní mediálnej výchovy. Autorka sa v ňom zaoberá najmä problematikou tvorivosti v súvislosti s vyučovaním mediálnej výchovy a špecifikami edukačného procesu s ohľadom na tvorivosť a mediálnu výchovu. Ďalej sa venuje výberu vhodných vyučovacích metód, ktoré dokážu vytvoriť efektívne a tvorivé prostredie na dosahovanie zásadných cieľov pri vyučovaní mediálnej výchovy. V prieskumnej časti autorka vyhodnocuje úroveň tvorivosti vybranej vzorky študentov z piatich vysokých škôl na Slovensku. Kvantitatívnu analýzu údajov dopĺňa aj kvalitatívnu interpretáciou testov. Cieľom je zistiť rozdiely v úrovni figurálneho tvorivého myslenia u študentov rôznych typov škôl so špeciálnym zameraním na študentov programu aplikované mediálne štúdiá (UCM FMK). Tí v rámci vysokoškolského štúdia orientovaného na mediálnu výchovu absolvovali predmet, ktorý sa venuje tréningu tvorivosti so špecializáciou na mediálnu výchovu.

**Kľúčové slová:** tvorivé myslenie, tvorivosť, metóda vyučovania, mediálna výchova, Urbanov figurálny test tvorivého myslenia

**Abstract:** The paper deals with a brief description of the development strategies of creative thinking and creativity in the teaching of media education. The author deals with the issue of creativity in relation to the teaching of media education and with the specifics of the educational process according to the creativity and media education. The author also writes about selection of appropriate teaching methods that can create effective and creative environment in the teaching of media education. In the survey author evaluates the level of creativity of the students from five universities in Slovakia. She adds qualitative interpretation of tests to the quantitative

analysis of data. The aim is to detect differences in the level of figural creative thinking among students from different types of schools. Special attention is given to the students from FMK UCM (program applied media studies). They took part in the course, that is dedicated to the training of creative thinking in connection with media education.

**Key words:** teaching method, media education, Urban's figural test of creative thinking

## **1 Terminologické východiská rozvoja tvorivosti**

Napriek tomu, že problematike tvorivosti sa odborníci venujú od druhej polovice 20. storočia (1950), v súčasnosti sa tvorivosť stáva ešte významnejším fenoménom. Dnešné stratégie a ciele vyučovania, ktoré vnímajú prítomnosť tvorivosti ako dôležitú zložku vyučovania, ale aj iných činností, predstavujú protiklad minulosti, keď sa zdôrazňovali najmä vedomosti a inteligencia. Obrovská pozornosť, ktorá sa dnes tejto téme venuje, však má aj negatívny dosah. Rozvoj problematiky, jej aplikácia v rámci mnohých odvetví (okrem pedagogiky ide aj o tvorivosť v personalistike, riadení zamestnancov a v rôznych technických odboroch) a množstvo teoretických prístupov spôsobili nejednoznačnosť definovania pojmu. „Definície tvorivosti sa líšia v závislosti od rôznych teoretických koncepcií, o ktoré sa opierajú (napr. operacionálnych, behaviorálnych, psychoanalytických a pod.) a sú rôzne orientované – na osobnosť, schopnosti, proces, intelektovú činnosť.“ (Portik – Krajčovičová – Mihoková, 2009, s. 7). Za všetko hovorí skutočnosť, že v poslednom desaťročí 20. storočia vyšlo ročne viac ako tisíc kníh, ktoré sa z rôznych uhlov pohľadu venujú téme tvorivosti (Zelina – Zelinová, 1990). Jednou z príčin nejednoznačnosti v definovaní tvorivosti je módnosť tohto pojmu a jeho veľké rozšírenie aj medzi laikmi, ktorí termín používajú nejednoznačne, nepresne a v spojení s mnohorakosťou prístupov tak vzniká množstvo nepresných a zavádzajúcich definícií a pohľadov na kreativitu. Pozitívom je, že v poslednom období sa objavujú snahy nájsť systém v usporiadaní definícií tvorivosti a zjednotiť odbornú terminológiu.

Vzhľadom na množstvo teoretických zdrojov budeme v rámci definovania pojmu vychádzať z prehľadného členenia definícií tvorivosti do ôsmich skupín (Szobiová, 2004):

1. definície, ktoré zaraďujú tvorivosť do systému intelektových operácií,
2. definície, ktoré sú založené na jednej schopnosti alebo na súhrne schopností,

3. definície, ktoré tvorivosť charakterizujú ako znak osobnosti,
4. definície, podľa ktorých podstata tvorivosti spočíva v motivácii,
5. definície, ktoré vychádzajú z postihnutia tvorivého procesu a produktu,
6. definície, podľa ktorých je tvorivosť výsledkom pôsobenia vonkajších síl alebo je výsledkom interakcie subjektu s predmetom,
7. definície, ktoré chápu tvorivosť dynamicky ako správanie,
8. definície, ktoré vidia podstatu tvorivosti ako vysokoflexibilný proces analýz; schopnosť dospieť syntézou, štrukturalizáciou a kombináciou k novému tvarovému riešeniu.

Z najznámejších koncepcií a prístupov k tvorivosti spomenieme J. Hlavsa (1985, s. 40), ktorý definuje tvorivosť ako „takú zmenu v subjektívno-objektívnom vzťahu, pri ktorej syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti), k vývoju kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.“

E. P. Torrance vníma tvorivosť ako „proces, v ktorom sa uplatňuje senzitívnosť na problémy a nedostatky, na medzery vo vedomostiach, na chýbajúce časti, disharmónie atď., identifikovanie obtiažností; hľadanie riešenia, odhadovanie alebo formulovanie hypotéz o existujúcich nedostatkoch; testovanie a retestovanie týchto hypotéz a ak je to možné ich modifikovanie a retestovanie a konečne komunikovanie výsledkov (In Kusá a kol., 2006, s. 14).

M. Zelina a M. Zelinová (1990, s. 17) upozorňujú na interakciu subjektu a objektu, v rámci ktorej môžeme hovoriť o tom, že „subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty.“

Americká psychologička Amabileová špecifikuje kreativitu ako: „Dielo alebo riešenie problému sa považuje za kreatívne do tej miery, do akej je novým, užitočným, správnym a prínosným riešením zadanej úlohy a zároveň do akej miery je úloha heuristická (objavná, pôvodná, predpokladajúca nové riešenie) ako algoritmickej (známa úloha s rutinným riešením).“ (Amabileová, In Žák, 2004).

V príručke tréningu pamäti a kreativity (Carter, Russl, 2002) autori uvádzajú, že kreativitu predstavujú „...mentálne procesy, ktoré vedú k riešeniam, nápadom, konceptualizáciám, umeleckým formám, teóriám alebo produktom, ktoré sú jedinečné alebo nové...“

Žák vníma kreativitu z viacerých pohľadov.

- 1) Kreativita ako schopnosť:
  - a) predstaviť si alebo vymyslieť niečo nové, pričom o stvorenie niečoho nového z ničoho,
  - b) tvoriť nápady, riešenia, myšlienky, diela, a to s použitím kombinácie, zmeny, reaplikácie existujúcich nápadov.
- 2) Kreativita ako postoj jednotlivca, ktorý charakterizuje:
  - a) súhlas, prijatie zmeny a novinky,
  - b) ochota hrať sa s nápadmi a myšlienkami,
  - c) flexibilita v pohľade na vec.
- 3) Proces charakterizovaný:
  - a) tvrdou prácou,
  - b) kontinuálnou myšlienkovou činnosťou na generovanie riešenia,
  - c) priestorom na improvizáciu,
  - d) poriadkom.

V podstate však v rámci množstva definícií tvorivosti dominujú charakteristiky užitočnosti a novosti, resp. originality, ktoré predstavujú jednotiaci prvok desiatok definícií tvorivosti. Odborníci sa ďalej zhodujú v tom, že tvorivosť je schopnosť, ktorú je možné rozvíjať rôznymi cvičeniami a istý stupeň tvorivosti má každý človek (napríklad Lennon, Dacey – 2000; Lokša, Lokšová – 1999; Hanulová – 2006; Szobiová – 2004; Zelina, Zelinová – 1990; Carter, Russl – 2002 a mnohí ďalší). Problematika tvorivosti je, samozrejme, veľmi široká a nie je možné obmedziť ju len základnými definíciami tvorivosti. Je nevyhnutné zohľadniť bariéry, obsah, metódy rozvoja tvorivosti, ale aj faktory a typy tvorivosti či vlastnosti tvorivej osobnosti. V súvislosti s didaktikou a s rozvojom tvorivosti v rámci vyučovania je dôležité vnímať aj osobnosť učiteľa a žiaka, klímu triedy, obsah vyučovania, vyučovací predmet, osnovy predmetu, pomôcky a vzájomné vzťahy v triede. V rámci tohto príspevku teda nie je možné spracovať problematiku komplexne, preto sa v ňom budeme prioritne orientovať na pozíciu stratégií rozvoja tvorivosti v rámci metód vyučovania s ohľadom na mediálnu výchovu.

## **2 Pozícia stratégií rozvoja tvorivosti v rámci metód vyučovania s ohľadom na mediálnu výchovu**

Mediálna výchova reflektuje potrebu vybaviť jednotlivca schopnosťou porozumieť operatívne spracovaným informáciám a spoločenským hodnotám, schopnosťou komunikovať, samostatne uvažovať a myslieť. Nezanedbateľná je aj analýza, posudzovanie vierohodnosti a vyhodnocovanie

komunikačného zámeru informácií a hľadanie súvislostí, ale aj rozvoj schopnosti vyhľadávať informácie, analyzovať ich a kriticky hodnotiť, ale aj zúčastňovať sa na komunikácii a porozumieť jej. Napriek tomu, že kritické myslenie a schopnosť samostatne uvažovať sú dominantné prvky a ciele vyučovania mediálnej výchovy, dôležitou časťou je aj tvorivosť, ktorej sa budeme podrobnejšie venovať v ďalšej časti.

Už predchádzajúci stručný náčrt obsahu mediálnej výchovy svedčí o tom, že, tento predmet, resp. táto prierezová téma má špecifické vlastnosti, ktoré ovplyvňujú celý priebeh, použité metódy a prístupy, ale aj cieľ vyučovania. Vyučovanie mediálnej výchovy si vyžaduje tvorivé prostredie bez strachu vyjadriť sa a kriticky myslieť, bez strachu z chýb a hanby pred spolužiakmi. V mnohých prípadoch je v rámci vyučovania nevyhnutná kolektívna spolupráca a vzájomné hodnotenie, ktoré predpokladajú empatickú atmosféru pochopenia a vzájomnej motivácie. Podstata väčšiny cvičení, či už v rámci formálneho alebo neformálneho vzdelávania, je založená na tvorivej činnosti a vyjadrovaní vlastného názoru, takže predpokladom úspešného vyučovania je aj prostredie vhodné na rozvoj kritického myslenia. Zo strany učiteľa je potrebné všímať si rôznu kvalitu schopností žiakov, aby im prípadný neúspech učenie neznechutil. Špeciálnu pozornosť treba venovať hodnoteniu, ktoré je často založené na subjektívnosti, preto musí byť citlivé, no musí mať aj určené presné pravidlá. Vzhľadom na špecifickú oblasť médií, ktoré sú typické rýchlym pokrokom a vývojom, je nevyhnutná dobrá príprava učiteľa a pravidelná aktualizácia jeho vedomostí, a to nielen didaktická, ale aj odborná (učiteľ musí kráčať s dobou).

Všetky tieto špecifiká ovplyvňujú aj výber stratégií vyučovania, ktoré poskytujú učiteľovi širokú škálu možností, podľa ktorých môže usmerňovať vyučovanie s ohľadom na plánované ciele. Výber efektívnych metód v rámci vyučovania zabezpečuje prepojenie medzi obsahom vzdelávania, jeho cieľmi a výsledkom. Výber metód je determinovaný konkrétnym predmetom, ale aj učivom, ktoré sa na vyučovaní preberá. Ďalej súvisí aj so vzťahom k iným zložkám a prvkom vyučovania, ovplyvňujú ho aj ciele vzdelávania, učebné prostredie a podmienky, systém organizácie školy, dispozície žiakov, ale aj vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. Vhodne zvolené metódy vyučovania môžu výrazne ovplyvniť výsledky vzdelávania a pre každého učiteľa je nesmierne náročné zvážiť všetky faktory a vybrať vhodnú metódu. Vyučovanie by navyše malo byť vzájomnou interakciou medzi žiakom a učiteľom, preto je dôležité, aby učiteľ nezabudol zohľadniť a využiť aj skúsenosti žiakov, aby žiakom poskytol podnety na získavanie nových skúseností a pomohol im tak utvárať postoje.



Práve tvorba postojov, prezentácia vlastného názoru a kritické myslenie, hodnotenie a interpretácia mediálnych obsahov sú jedny z najdôležitejších predpokladov úspešného vyučovania mediálnej výchovy. V rámci každej metódy je však potrebné postupovať individuálne. Nie každému žiakovi vyhovujú napríklad zážitkové metódy či cvičenia, ktoré vyžadujú formuláciu vlastných názorov a ich prezentovanie. Nemalo by to síce byť dôvodom nezaraďovania takejto metódy do vyučovania, učiteľ by však mal takýmto žiakom venovať špeciálnu pozornosť, povzbudzovať ich a usilovať sa podporiť ich. Učiteľ by mal vyučovacie metódy variovať, mal by sa snažiť odstrániť z vyučovania rutinu a mal by tvorivo kombinovať a striedať jednotlivé metódy. Žiadna metóda navyše nebráni učiteľovi experimentovať a prispôbovať formy vyučovania konkrétnym podmienkam v triede. Treba si uvedomiť, že nijakú metódu nemožno vyhlásiť za najlepšiu. Každá forma vyučovania má svoje osobitosti a je určená na dosiahnutie rozličných cieľov.

V súčasnosti sa kladie dôraz aj na to, aby použité vyučovacie metódy rozvíjali kritické myslenie, tvorivosť a schopnosť žiaka samostatne uvažovať. Tento, tzv. formatívny vplyv na žiaka je aj jedným z cieľov mediálnej výchovy.

### **3 Prieskumná časť : prieskum úrovne tvorivosti**

#### **3.1 Postup, metóda, prieskumná vzorka**

V ďalšej časti príspevku sme sa orientovali na problematiku úrovne tvorivého myslenia v rôznych skupinách študentov. Cieľom prieskumu bolo zistiť, či vo vybranej prieskumnej vzorke študentov vysokých škôl existuje súvislosť medzi úrovňou tvorivého myslenia a študijným odborom, programom a predmetmi. Ďalej nás zaujímalo, či študenti, ktorí absolvovali praktický predmet na rozvoj tvorivosti ako súčasť mediálnej výchovy, budú v našom prieskume dosahovať lepšie výsledky.

Prieskumnú vzorku tvorilo 119 študentov rôznych vysokých škôl. Pri dostupnom výbere sme zohľadnili najmä zameranie školy, pretože sme chceli do vzorky zahrnúť aspoň štyri typy vysokých škôl, ktoré by sa od seba významne líšili.

Rozloženie výskumnej vzorky:

- Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra kartografie, geoinformatiky a diaľkového prieskumu Zeme, predmet – základy kartografie II., vyučujúci – Mgr. Jerguš Moravčík, počet študentov – 25.

- Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Filozofická fakulta, Katedra kulturológie, predmet – dramaturgia kultúrneho života, vyučujúci – Mgr. Veronika Kudlačáková, počet študentov – 25.
- Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry, predmet, vyučujúci – doc. PhDr. Juraj Hladký, PhD., PhDr. Gabriela Magalová, PhD., počet študentov – 20.
- Slovenská technická univerzita v Bratislave, Stavebná fakulta, Katedra geodézie, predmet – inžinierska geodézia 1, vyučujúci – Ing. Marek Bajtala, PhD., počet študentov – 29.
- Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie, Katedra mediálnej výchovy, predmet – tréning kritického a tvorivého myslenia I., vyučujúci – Mgr. Mária Moravčíková, PhD., počet študentov – 20.

Naším zámerom bolo vybrať študentov z technických škôl a predmety, ktoré sa orientujú len na technické disciplíny, školu so zameraním na pedagogické disciplíny, školu so zameraním na masmediálnu komunikáciu a školu s umeleckým zameraním. V poslednom prípade sme sa pokúšali zapojiť do prieskumu Vysokú školu muzických umení, ale nepodarilo sa nám nadviazať spoluprácu. Preto sme sa rozhodli zvoliť alternatívu v podobe kulturologicky zameranej vysokej školy, v rámci ktorej sme hľadali umelecky orientovaný predmet.

Ako metódu sme si zvolili Urbanov figurálny test tvorivého myslenia. Tento test sme si vybrali preto, že je jednoduchý a nevyžaduje od respondentov špeciálne vedomosti alebo zručnosti, zároveň je pomerne krátky a nevyžaduje zložitú inštrukciu. Táto skutočnosť a tieto vlastnosti boli pre nás rozhodujúce vzhľadom na distribúciu testu veľmi rôznorodej skupine respondentov. Tento test je prioritne orientovaný na figurálnu, teda obrazovú tvorivosť. V prípadnom pokračovaní prieskumu by sme sa chceli sústrediť aj na ďalšie typy tvorivosti, napríklad verbálnu tvorivosť.

Urbanov figurálny test je zložený z dvoch typov testu, resp. z dvoch testovacích hárokov, ktoré sa od seba líšia tým, že jeden z nich je v porovnaní s tým predchádzajúcim otočený o 180°. Na každom teste sú v rôznych pozíciách rozmiestnené grafické prvky. Test sa vyhodnocuje na základe toho, ako respondenti tieto prvky využijú v kresbe. Úlohou respondentov bolo v priebehu 30 minút dokresliť načrtnuté obrázky. V rámci inštrukcie k vypracovaniu testov je dôležité upozorniť respondentov na to, že žiadna odpoveď v tomto teste nie je zlá.

Test sa vyhodnocuje podľa manuálu. V rámci vyhodnotenia sme vychádzali zo štrnástich kritérií, ktoré navrhujú autori testu:

- 1) použitie každého zo šiestich grafických prvkov (0 – 6 bodov),
- 2) priame dokreslenie každého zo šiestich prvkov (0 – 6 bodov),
- 3) nakreslenie nových prvkov, ktoré nie sú súčasťou dokreslenia, alebo priameho využitia niektorého z prvkov (0 – 6 bodov),
- 4) grafické spojenie prvkov (1 bod za každé grafické prepojenie dvoch prvkov; 0 – 6 bodov),
- 5) tematické spojenie prvkov (1 bod za každé tematické prepojenie prvkov; 0 – 6 bodov),
- 6) prekročenie hranice závislej od prvku (dokreslenie malého hranátého „u“ mimo rámec; 0 alebo 6 bodov),
- 7) prekročenie hranice nezávislej od prvku (akékoľvek dokreslenie mimo rámec, ktoré sa nespája s „u“, kresba mimo rámec; 0 alebo 6 bodov),
- 8) využitie perspektívy (napr. trojrozmerné zobrazenie kresby; 0 alebo 6 bodov),
- 9) humor/emocionalita/afektivita/expresivita kresby – jediné subjektívne hodnotenie, ktoré závisí od názoru hodnotiteľa (0 – 6 bodov),
- 10) nekonvenčnosť v manipulácii s testovým materiálom (napr. otočenie testovacieho hárku apod.; 0 alebo 3 body),
- 11) nekonvenčnosť vo využití abstraktnej/surrealistickej témy (test obsahuje abstraktné alebo surrealistické prvky; 0 alebo 3 body),
- 12) nekonvenčnosť pri použití znakov alebo symbolov v kresbe (teda čísla, písmená, symboly – kríž, srdce a pod.; 0 alebo 3 body),
- 13) nekonvenčnosť v dokreslení grafických prvkov (stereotypné/nestereotypné použitie; stereotypné – napríklad dokreslením polkruhu vznikne slnko; 0 alebo 3 body),
- 14) časový faktor – ako dlho kresba respondentovi trvá (zohľadňuje sa len vtedy, ak respondent dosiahol aspoň 25 bodov; 0 – 6 bodov).

Vyhodnotenie testu prebieha vo forme bodového hodnotenia jednotlivých kategórií v rozsahu 0 až 6 bodov alebo 0 – 3 body, čo znamená, že 0 bodov je veľmi nízka kreativita, 6 bodov je vysoká kreativita. Najvyšší počet bodov je teda 72.

V rámci ďalšieho postupu sme si stanovili hypotézy:

- Predpokladáme, že vysokoškolskí študenti, ktorí absolvovali trojmesačnú cieleňú stimuláciu tvorivého myslenia prostredníctvom predmetu tréning kritického a tvorivého myslenia v rámci programu

aplikované mediálne štúdiá na FMK, budú mať v Urbanovom figurálnom teste tvorivého myslenia lepšie výsledky (ich tvorivé myslenie bude na vyššej úrovni) ako vysokoškolskí študenti z iných škôl, ktorí predmet neabsolvovali.

- Predpokladáme, že študenti technických disciplín (konkrétne Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra kartografie a Slovenská technická univerzita v Bratislave, Stavebná fakulta, Katedra geodézie) budú v Urbanovom figurálnom teste tvorivého myslenia dosahovať horšie výsledky ako študenti humanitných disciplín (Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Filozofická fakulta, Katedra kulturológie; Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry; Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie, Katedra mediálnej výchovy).

Predmet, ktorý študenti experimentálnej skupiny absolvovali, sa vyučoval v zimnom semestri 2012. Išlo o predmet 4. ročníka magisterského štúdia – tréning tvorivého a kritického myslenia v rámci nového študijného programu orientovaného na mediálnu výchovu – aplikované mediálne štúdiá, ktorý Fakulta masmediálnej komunikácie UCM realizuje od roku 2012. Predmet sa vyučoval 13 týždňov dve hodiny týždenne. Cieľom bolo poskytnúť študentom informácie o tvorivom myslení, ktoré je jedným z predpokladov pre schopnosť interpretovať mediálne obsahy. Priestor bol venovaný najmä praktickým cvičeniam, ktoré sa orientujú na metódy, techniky a stratégie, ktorých cieľom je aktivizácia počas učenia, zlepšovanie schopnosti vyjadriť svoj názor, interpretovať či tvorivo pracovať s informáciami. Študenti sa oboznámili so základnými prístupmi pri rozvíjaní tvorivosti, s teóriou a metódami psychológie kreativity a koncepciami, metódami a technikami tvorivého myslenia, získali spôsobilosť uplatniť metódy pri identifikácii i rozvíjaní tvorivosti. Priestor bol venovaný aj konkrétnym príkladom rozvoja tvorivosti, ale aj úlohe tvorivosti vo vyučovaní mediálnej výchovy.

### 3.2 Výsledky a diskusia

Prieskumu sa zúčastnilo 119 študentov z piatich vysokých škôl na Slovensku (UK Bratislava, STU Bratislava, TU Trnava, UKF Nitra a UCM Trnava). 48,7 % tvorili muži a 51,3 % tvorili ženy. Rovnomerné rozloženie výskumnej vzorky čo sa týka pohlavia zabezpečila variabilnosť škôl. V rámci škôl s technickou špecializáciou síce dominovali muži, ale v humanitných školách bolo zasa viac žien.

## Počty študentov, ktorí sa zúčastnili prieskumu

	UK	UKF	STU	TU	UCM	spolu
ženy	6	12	10	18	15	61
muži	19	8	19	7	5	59
spolu	25	20	29	25	20	119

**Tabuľka 1** Počty študentov, ktorí sa zúčastnili prieskumu

Zdroj: Autorka

## Priemerné výsledky študentov – Urbanov figurálny test A

Kategória	STU	UK	TU	UKF	UCM
1) <sup>1</sup> použitie každého prvku	5,1	5,2	5,37	5,1	5,4
2) priame dokreslenie každého prvku	5,1	5,2	5,37	5,1	5,4
3) nové prvky	0,78	1,24	1,1	1,4	1,4
4) grafické spojenie	1,64	2,24	2,1	1,4	1,45
5) tematické spojenie	1,21	3,2	4,4	1,9	2,3
6) dokreslenie „u“	1,1	1,76	0,9	2,9	3,3
7) dokreslenie mimo kresliaceho poľa	0,7	0,52	0,1	0,3	0,45
8) využitie perspektívy...	0,71	0,96	0,5	0,1	0,1
9) humor/emocionalita/afektivita...	0,5	1,28	0,5	1,2	1,6
10) nekonvenčnosť v manipulácii	0	0,04	0,1	0,1	0,1
11) využitie surrealistickej témy	0	0,36	0	0,4	0,5
12) nekonvenčné použitie znakov	0	0,28	0,11	0,1	0,25
13) nekonvenčnosť v dokreslení	1,29	1,4	3,3	1,2	1,8
14) časový faktor	6	6	6	6	6
Celkový priemerný počet bodov	23,42	29,68	29,85	27,2	30,5

**Tabuľka 2** Priemerné výsledky študentov – Urbanov figurálny test A

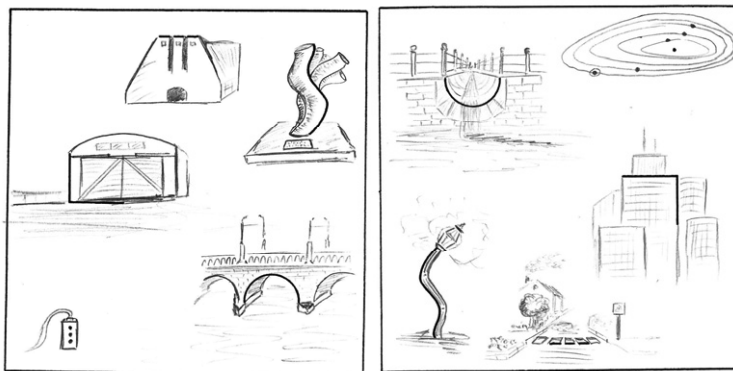
Zdroj: Autorka<sup>1</sup>

- 1) 1) Použitie každého zo šiestich grafických prvkov (0 – 6 bodov). 2) Priame dokreslenie každého zo šiestich prvkov (0 – 6 bodov). 3) Nakreslenie nových prvkov (0 – 6 bodov). 4) Grafické spojenie prvkov (1 bod za každé grafické prepojenie dvoch prvkov; 0 – 6 bodov). 5) Tematické spojenie prvkov (1 bod za každé tematické prepojenie prvkov; 0 – 6 bodov). 6) Prekročenie hranice závislej od prvku (dokreslenie malého hranatého „u“ mimo rámec; 0 alebo 6 bodov). 7) Prekročenie hranice nezávislej od prvku (akékoľvek dokreslenie mimo rámec, ktoré sa nespája s „u“, kresba mimo rámec; 0 alebo 6 bodov). 8) Využitie perspektívy (0 alebo 6 bodov). 9) humor/emocionalita/afektivita/expresivita kresby (0 – 6 bodov). 10) Nekonvenčnosť v manipulácii s testovým materiálom (0 alebo 3 body). 11) Nekonvenčnosť vo využití abstraktnej/surrealistickej témy (0 alebo 3

Tabuľka 2 predstavuje priemerné počty bodov v jednotlivých sledovaných faktoroch. Výsledky sú rozdelené podľa univerzít. Ako môžeme vidieť, väčšina študentov vo všetkých školách využila každý zo šiestich grafických prvkov, ktoré boli v teste uvedené. Slabšie výsledky dosahovali respondenti v kategóriách, ktoré sa týkali kresby nových prvkov. Rovnako to bolo aj v prípade štvrtej kategórie, v rámci ktorej sa sledovalo grafické prepojenie prvkov. Menej respondentov kreslilo v teste komplexný obraz, v ktorom všetky prvky navzájom súviseli a vytvárali ucelený obraz. V tomto bode sme na základe interpretácie výsledkov dospeli k zaujímavým zisteniam. Študenti technických odborov (UK, STU) uvažovali komplexnejšie a viacerí z nich vytvorili kresby, v ktorých boli jednotlivé grafické prvky prepojené. Ešte významnejšie sa to prejavilo v rámci kritéria č. 5, kde respondenti technických odborov využívali možnosť tematicky spojiť jednotlivé prvky častejšie ako študenti humanitných odborov (UCM, UKF, TU). Na druhej strane oveľa viac študentov humanitných odborov zaradilo do svojej kresby aj prvok „u“, ktorý bol zobrazený mimo kresliaceho poľa (takmer o polovicu viac ako v prípade študentov technických odborov). Zaujímavé výsledky sme zaznamenali aj v prípade využitia perspektívy (napríklad trojrozmerné zobrazenie kresby). Trojrozmerné kresby takmer vôbec nevyužívali študenti z TU, UKF a UCM, na druhej strane študenti STU a UK v tejto kategórii priemerne dosiahli až 0,96 (UK) a 0,71 (STU) bodu, čo je v porovnaní s respondentmi z humanitných škôl (UCM a UKF – 0,1 bodu a TU – 0,5) oveľa viac. Respondenti manipulovali s testovacím hárkom zväčša konvenčne a konvenčne využívali aj znaky a symboly, málo kreslili abstraktné a surrealistické motívy. Surrealistické, abstraktné, humorné a emocionálne prvky však v kresbách častejšie používali študenti humanitných odborov (TU, UKF, UCM). V súvislosti s časovým faktorom vyplnila väčšina respondentov test v časovom limite, mnohí dokonca zvládli dokončiť test skôr.

- 
- body). 12) Nekonvenčnosť pri použití znakov alebo symbolov v kresbe (0 alebo 3 body). 13) Nekonvenčnosť v dokreslení grafických prvkov (0 alebo 3 body). 14) Časový faktor (0 – 6 bodov).

## Ukážka trojrozmernej kresby



**Obrázok 1 Ukážka trojrozmernej kresby**

Zdroj: Testy respondentov

Z výsledkov vyplýva, že najvyššie skóre dosiahli v teste podľa očakávania respondenti z Fakulty masmediálnej komunikácie UCM, ktorí absolvovali predmet tréning kritického a tvorivého myslenia. Za nimi nasledujú študenti Trnavskej univerzity (Katedra slovenského jazyka a literatúry), potom študenti Univerzity Komenského (Katedra kartografie, geoinformatiky a diaľkového prieskumu Zeme), študenti Univerzity Konštantína filozofa v Nitre (Katedra kulturológie) a študenti Slovenskej technickej univerzity (Katedra geodézie). Napriek tomu, že prvá hypotéza sa potvrdila, rozdiely medzi jednotlivými univerzitami nie sú veľmi výrazné. Najväčší rozdiel vo výsledkoch jednotlivých skupín je 7,08 bodov. Najmenší dosiahnutý počet bodov bol 12, najvyšší dosiahnutý počet bodov bol 62. Väčšina respondentov sa však pohybovala na úrovni priemerných bodových hodnôt. Väčšie rozdiely môžeme sledovať pri porovnaní jednotlivých kategórií. Študenti humanitných odborov dosahujú vyššie skóre v kategóriách, ktoré sa orientujú na využitie abstraktných, surrealistických, humorných a emocionálnych prvkov, v ich kresbách sa častejšie objavuje prekročenie hranice kresliaceho poľa, nekonvenčnosť vo využití abstraktnej a surrealistickej témy, nekonvenčnosť v dokreslení grafických prvkov a nekonvenčnosť v použití znakov alebo symbolov. Kresby študentov technických odborov zasa častejšie obsahujú trojrozmerné obrazy a respondenti častejšie nekonvenčne manipulovali s testovým materiálom.

Zaujímavé sú čiastkové výsledky jednotlivých skupín. Napriek veľmi malým rozdielom v celkových výsledkoch sa pri podrobnejšej analýze objavujú výraznejšie rozdiely najmä v konštantnosti výsledkov jednotlivcov.

Napriek tomu, že viac študentov technických odborov dosahovalo vyššie bodové hodnotenie (častejšie sa objavujú nadštandardné výsledky), celkové skóre ich skupín je menšie. Je to spôsobené tým, že okrem študentov s vyšším skóre sa v ich skupinách vyskytli aj študenti s najnižším (podpriemerným) dosiahnutým skóre. Výsledky skupín technických odborov sú teda menej vyrovnané. Študenti humanitných odborov síce menej často dosahovali nadpriemerné skóre, ale menej často dosahovali aj podpriemerné výsledky. Jednotlivci týchto skupín sú teda vyrovnanejší, ich výsledky sú konštantnejšie.

Zaujímavé bolo aj porovnanie výsledkov testu A a testu B (Tabuľka 3 Priemerné výsledky študentov – Urbanov figurálny test B). V prípade respondentov z humanitných škôl boli rozdiely medzi testom A a testom B väčšie a väčšina študentov získala v teste B menší počet bodov. U študentov technických odborov boli rozdiely medzi oboma testami minimálne (v prípade UK len 0,16 bodu). Navyše, títo študenti častejšie získali viac bodov práve v teste B.

### Priemerné výsledky študentov – Urbanov figurálny test B a porovnanie

Kategória	STU	UK	TU	UKF	UCM
1) <sup>2</sup> použitie každého z prvkov	4,3	5,16	5,12	5,1	5
2) priame dokreslenie každého prvku	4,3	5,16	5,12	5,1	5
3) nové prvky	0,38	1,56	1	1,4	1,05
4) grafické spojenie	0,38	1,96	1,9	1,4	1,4
5) tematické spojenie	1,1	3,64	2,3	1,9	2,05

- 2 1) Použitie každého zo šiestich grafických prvkov (0 – 6 bodov). 2) Priame dokreslenie každého zo šiestich grafických (0 – 6 bodov). 3) Nakreslenie nových prvkov (0 – 6 bodov). 4) Grafické spojenie prvkov (1 bod za každé grafické prepojenie dvoch prvkov; 0 – 6 bodov). 5) Tematické spojenie prvkov (1 bod za každé tematické prepojenie prvkov; 0 – 6 bodov). 6) Prekročenie hranice závislej od prvku (dokreslenie malého hranatého „u“ mimo rámec; 0 alebo 6 bodov). 7) Prekročenie hranice nezávislej od prvku (akékoľvek dokreslenie mimo rámec, ktoré sa nespája s „u“, kresba mimo rámec; 0 alebo 6 bodov). 8) Využitie perspektívy (0 alebo 6 bodov). 9) humor/emocionalita/afektivita/expresivita kresby (0 – 6 bodov). 10) Nekonvenčnosť v manipulácii s testovým materiálom (0 alebo 3 body). 11) Nekonvenčnosť vo využití abstraktnej/surrealistickej témy (0 alebo 3 body). 12) Nekonvenčnosť pri použití znakov alebo symbolov v kresbe (0 alebo 3 body). 13) Nekonvenčnosť v dokreslení grafických prvkov (0 alebo 3 body). 14) Časový faktor (0 – 6 bodov).



6) dokreslenie „u“	0	1,24	0,6	2,9	2,7
7) dokreslenie mimo kresliaceho poľa	0	0,28	0,1	0,3	0,1
8) využitie perspektívy...	0,71	0,76	0,3	0,1	0,35
9) humor/emocionalita/afektivita...	0,33	1,36	0,3	1,2	1,6
10) nekonvenčnosť v manipulácii	0	0,16	0,2	0,1	0,05
11) využitie surrealistickej témy	0	0,36	0	0,4	0,7
12) nekonvenčné použitie znakov	0	0,16	0,14	0,1	0,8
13) nekonvenčnosť v dokreslení	1,42	1,72	3,1	1,2	2,2
14) časový faktor	5,71	6	6	6	5,7
<b>Celkový priemer. počet bod. B</b>	<b>18,63</b>	<b>29,52</b>	<b>26,18</b>	<b>27,2</b>	<b>28,7</b>
<b>Celkový priemer. počet bod. A</b>	<b>23,42</b>	<b>29,68</b>	<b>29,68</b>	<b>26,3</b>	<b>30,5</b>

**Tabuľka 3 priemerné výsledky študentov – Urbanov figurálny test B a porovnanie s testom A**

Zdroj: Autorka

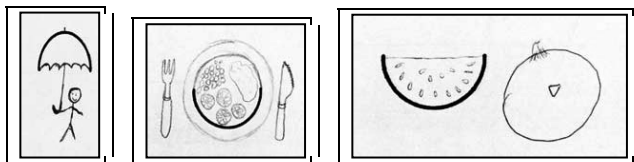
### 3.3 Kvalitatívna analýza testov

Vzhľadom na špecifickosť skúmaných veličín sme sa v rámci vyhodnotenia výsledkov rozhodli zaradiť aj kvalitatívnu analýzu získaných údajov. Vychádzame pri nej z posudzovania nápaditosti, variability a zaujímavosti odpovedí respondentov. Orientovali sme sa na nasledovné kategórie:

- 2) nakreslenie nových prvkov, ktoré nie sú súčasťou dokreslenia, alebo priameho využitia niektorého z prvkov,
- 9) humor/emocionalita/afektivita/expresivita kresby,
- 10) nekonvenčnosť v manipulácii s testovým materiálom,
- 11) nekonvenčnosť vo využití abstraktnej/surrealistickej témy,
- 12) nekonvenčnosť pri použití znakov alebo symbolov v kresbe,
- 13) nekonvenčnosť v dokreslení grafických prvkov (stereotypné/nestereotypné použitie; stereotypné – napríklad dokreslením polkruhu vznikne slnko).

Grafický prvok polkruh bol v odpovediach respondentov najčastejšie dokreslený ako kruh, objavovali sa aj slnko, lopta, tvár alebo úsmev či hrieb. Tieto odpovede sme v rámci vyhodnotenia považovali za stereotypné. Z nestereotypných odpovedí spomenieme napríklad tanier s jedlom, dáždnik, polovica melónu. Nikto z respondentov nevyužil možnosť otočenia testového papiera a pri porovnaní oboch variantov testu kreslili respondenti v prípade testu A napríklad hrieb či dáždnik, teda tvary, ktoré predurčovalo otočenie polkruhu. V testoch B zasa kreslili melón či úsmev, vychádzali teda z pôvodného usporiadania testu, kde bol polkruh otočený nahor, teda do tvaru „u“.

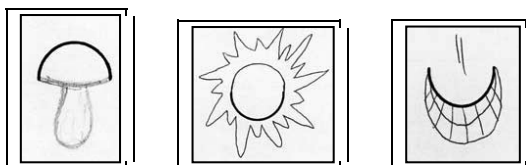
## Nestereotypné dokreslenie polkruhu



**Obrázok 2 Nestereotypné dokreslenie polkruhu**

Zdroj: Testy respondentov

## Stereotypné dokreslenie polkruhu

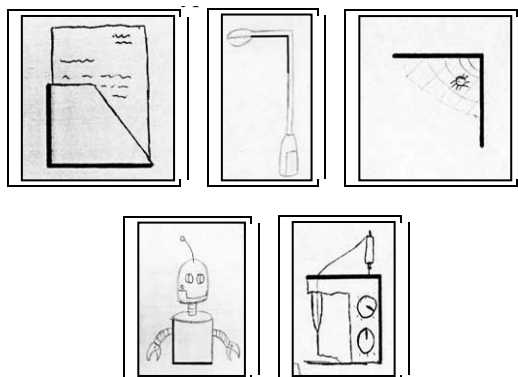


**Obrázok 3 Stereotypné dokreslenie polkruhu**

Zdroj: Testy respondentov

V prípade uholníka väčšina respondentov zrkadlovo dokreslila druhú časť štvorca. Za stereotypnú odpoveď sme považovali aj dokreslenie domčeka či škatule. Z originálnejších kresieb spomenieme pouličnú lampu, schody, roh izby s pavučinou a pavúkom, auto, udicu, škatuľu na archiváciu dokumentov, šijací stroj, robot.

## Nestereotypné dokreslenie uholníka

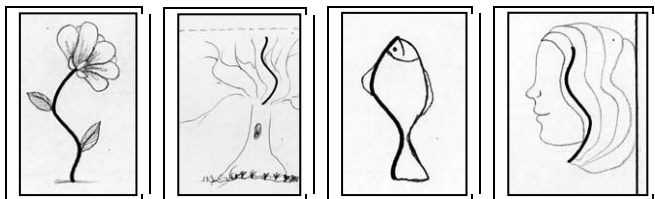


**Obrázok 4 Nestereotypné dokreslenie uholníka**

Zdroj: Testy respondentov

Vlnovku respondenti najčastejšie dokresľovali do rôznych geometrických tvarov. Najčastejšie sa objavoval had či stonka kvetu. Často sa objavovala aj cigareta, cesta, zakrivený kmeň alebo konár stromu, strom, ryba, vlasy. Variabilnejšie stvárnenie predstavuje váza, lúč slnka, kôň, stolná lampička či bobová dráha.

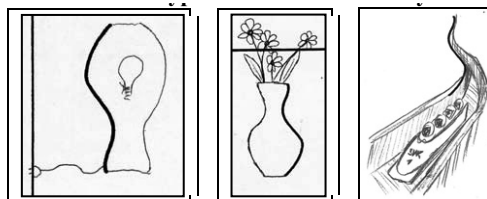
### Stereotypné dokreslenie vlnovky



**Obrázok 5 Stereotypné dokreslenie vlnovky**

Zdroj: Testy respondentov

### Nestereotypné dokreslenie vlnovky

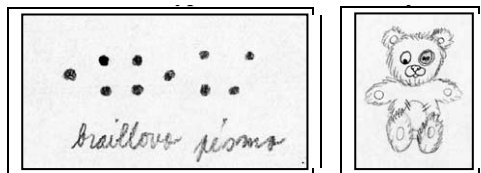


**Obrázok 6 Nestereotypné dokreslenie vlnovky**

Zdroj: Testy respondentov

Bodku zaznamenalo najmenej respondentov, mnohí ju v nákrese vôbec nepoužili. V ostatných odpovediach prevládalo využitie bodky ako súčasť oka alebo iného geometrického tvaru. K nestereotypným odpovediam sme zaradili chvost prasaťa, topiaci sa človek, vrana, znečistenie v ovzduší, Braillovo písmo, bodka nad písmenom i, súhvezdie.

## Nestereotypné dokreslenie bodky

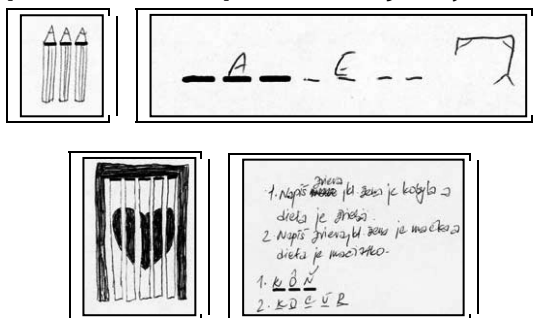


**Obrázok 7 Nestereotypné dokreslenie bodky**

Zdroj: Testy respondentov

Na prerušovanú čiaru reagovalo pomerne veľa respondentov. Najčastejšie ju dokresľovali do geometrického tvaru, k nestereotypným odpoveďiam možno zaradiť ceruzky, rifle, časti kvízu či zamrežované okno, ktoré vykazujú aj istý prvok abstraktnosti.

## Nestereotypné dokreslenie prerušovanej čiary



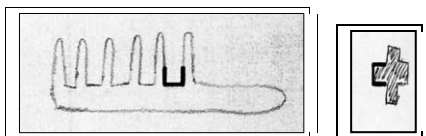
**Obrázok 8 Nestereotypné dokreslenie prerušovanej čiary**

Zdroj: Testy respondentov

Veľmi zaujímavým prvkom testu bol tvar hranatý „u“, ktorý sa na vyobrazení nachádzal mimo základného poľa na kreslenie. Vo svojom teste ho použilo len málo študentov, ostatní na tento tvar nereagovali. Počas vypracúvania testu sa v niektorých skupinách respondenti na tento tvar pýtali a ich otázky smerovali k tomu, či majú do kresby tvar zaradiť alebo nie. Samozrejme, v rámci dodržania podmienok inštruktáže nebolo možné na otázku odpovedať. V takom prípade sme respondentov iba upozornili na to, že závisí od nich, ako budú kresbu vnímať. Takéto otázky podľa výsledkov testov neovplyvnili ostatných respondentov a ani v skupinách, kde sa dopytovanie objavilo sme nezaznamenali vyšší výskyt využitia tvaru „u“ v rám-

ci spracovania testu. Za menej nápadité môžeme považovať dokreslenie tvaru do kríža, variabilnejšie boli napríklad kocky či hrebeň.

### Dokreslenie tvaru hranaté „u“



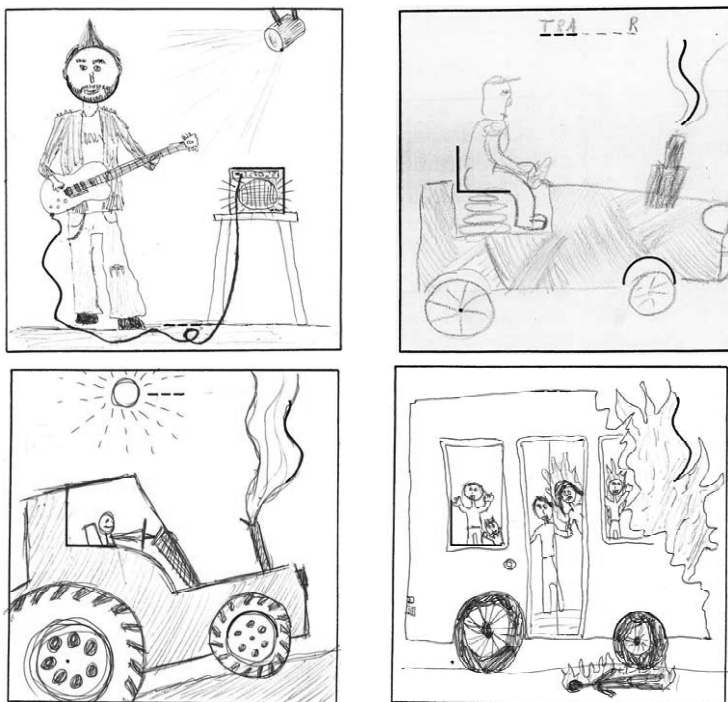
**Obrázok 9 Dokreslenie tvaru hranaté „u“**

Zdroj: Testy respondentov

Ku kvalitatívnej analýze testov pridávame ešte aspekt kompaktnosti a kompozície kresby. Väčšina respondentov využila prvky v rámci kresby samostatne, nezaoberala sa celkovým obrazom a kompozíciou nákrasu. Prvky boli náhodne rozmiestnené v kresliacej ploche. Len málo študentov prvky dokreslilo tak, aby dokopy tvorili ucelený obraz, kompozíciu. Ako môžeme vidieť na ukázkach, niektorí študenti využili v rámci kreslenia aj farby, a to napriek tomu, že v inštrukcii bolo uvedené použitie pera, najlepšie čierneho alebo ceruzky. V niektorých prípadoch možno vidieť, že respondenti sa vyjadrovali aj prostredníctvom písma. Zaujímavé je, že najmä v prípade študentov Fakulty masmediálnej komunikácie a Pedagogickej fakulty TU sa v rámci kresieb objavovali náznaky testov či kvízov, kde respondenti využili prerušovanú čiaru ako priestor na dopísanie písmen. V jednom prípade dokonca k nákrasu respondent uviedol aj text kvízu. Druhý typ použitia textu bolo písomné spresnenie náčrtu, keď respondenti ku kresbe dopísali, čo znamená alebo vyjadruje.

Väčšina obrázkov bola usporiadaná len vo vyznačenej kresliacej ploche, ale niektorí kreslili aj mimo túto plochu. Len veľmi málo kresieb vykazovalo určitý stupeň abstrakcie, dvojznačnosti či afektivity. Respondenti svoje kresby orientovali viac expresívne či humorne. Zaujímavá je skutočnosť, že kresby humanitne orientovaných študentov boli síce nápaditejšie, variabilnejšie, abstraktnejšie a expresívnejšie, ale kresby študentov technických oborov sa zasa vyznačovali vyššou mierou štruktúrovanosti, presnejším usporiadaním a stvárnením jednotlivých prvkov a boli presnejšie – títo študenti napríklad dokázali lepšie odhadnúť proporcie kresieb, výraznejšie dodržiavali vyváženú veľkosť jednotlivých predmetov, používali presnejšie línie, viac sa orientovali na geometrické tvary. Ich kresby boli usporiadanejšie, presnejšie a systematickejšie.

## Ukážky kompaktnosti a ucelenej kompozície kresby



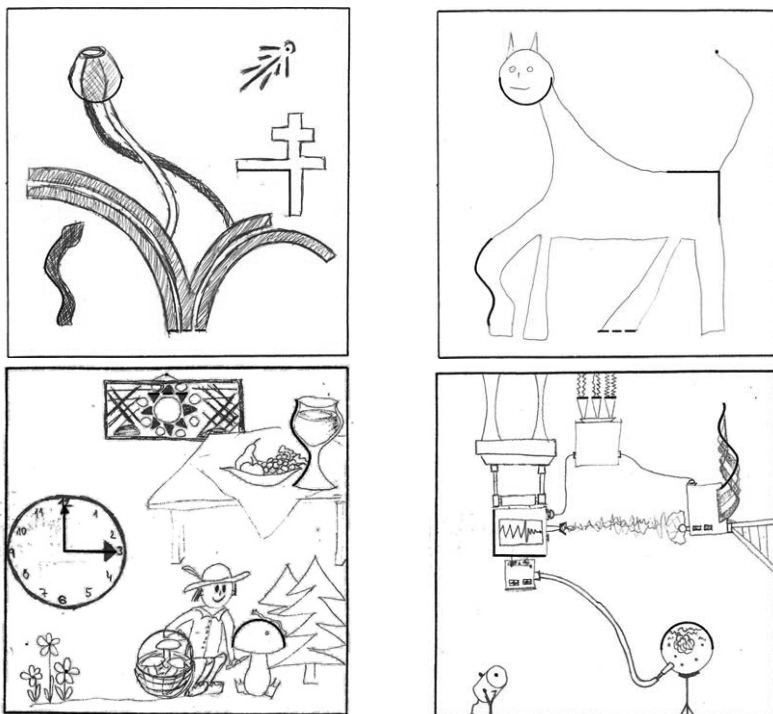
**Obrázok 10 Ukážky kompaktnosti a ucelenej kompozície kresby**

Zdroj: Testy respondentov

## 4 Zhrnutie

Prvá hypotéza sa vo výsledkoch prieskumu potvrdila. Vysokoškolskí študenti, ktorí absolvovali trojmesačnú cieleňú stimuláciu tvorivého myslenia prostredníctvom predmetu tréning kritického a tvorivého myslenia v rámci programu aplikované mediálne štúdiá na FMK UCM, mali v Urbanovom figurálnom teste tvorivého myslenia lepšie výsledky (ich tvorivé myslenie je teda na vyššej úrovni) ako vysokoškolskí študenti z iných škôl, ktorí predmet neabsolvovali. Študenti technických disciplín však nedosahovali v Urbanovom figurálnom teste tvorivého myslenia horšie výsledky ako študenti humanitných disciplín. Druhú hypotézu teda nemožno jednoznačne potvrdiť, hoci študenti STU dosiahli zo všetkých skupín najhoršie výsledky. Študenti UK však skončili na treťom mieste. Navyše, rozdiely medzi jednotlivými skupinami neboli zásadné.

## Ukážky emociality, surreality, afektívnosti, abstraktnosti



**Obrázok 10** Ukážky emociality, surreality, afektívnosti, abstraktnosti

Zdroj: Testy respondentov

Napriek výsledkom je nevyhnutné upozorniť na to, že kreativita jednotlivca je taký individuálny fenomén, že u každého sa môžu rôzne vplyvy na ňu prejavovať veľmi odlišne. Práve vonkajšie vplyvy, ale aj osobnostné charakteristiky sú v mnohých prípadoch príčinou významných rozdielov v meraní kreativity. A vyučovanie orientované na rozvoj kreatívnych schopností je ešte náročnejšie, pretože pedagóg v rámci prípravy musí zohľadniť mnohé skutočnosti (vplyv rodinnej výchovy, klímy v triede a pod.). V rámci interpretácie výsledkov navyše treba brať do úvahy aj určitý stupeň subjektivity pri vyhodnocovaní testu. Autori Urbanovho testu kreativity sa usilovali čo najviac zvýšiť objektivitu hodnotenia a spracovania výsledkov napríklad rozdelením hodnotenia do niekoľkých kategórií. Napriek tomu je potrebné počítať s istým stupňom subjektivity. Ďalším dôležitým zistením je skutočnosť, že vo výsledkoch testov sme nezaznamenali významné

rozdiely medzi respondentmi z rôznych škôl. Najvyšší rozdiel v priemerných hodnotách bol 7,08 bodov, čo znamená, že všetky skupiny získali v testoch priemerné hodnoty a môžeme ich zaradiť do rovnakej skupiny s rovnakou úrovňou tvorivého myslenia. Ani jedna skupina nedosiahla výrazne horší alebo lepší výsledok. Na druhej strane v rámci čiastkového vyhodnotenia bolo viac podpriemerných výsledkov v skupine respondentov z technickým zameraním vysokoškolského štúdia. To však mohlo byť spôsobené aj tým, že Urbanov test sa používa len na hodnotenie figurálnej tvorivosti. Je pravdepodobné, že ak by bol prieskum doplnený aj inými testami tvorivosti (napríklad takými, ktoré súvisia s inteligenciou, osobnostnými vlastnosťami či riešením problémov), výsledky by boli ešte zaujímavejšie.

## Literatúra a zdroje

- AMABILE, T.: The social psychology of creativity. A componential conceptualization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 45, č. 2., s. 357 – 369.
- CARTER, P., RUSSELL, K.: *Tréning paměti a kreativity 2*. Praha : Computer Press, 2004. 208 s. ISBN 80-251-0327-7.
- DACEY, J. S. – Lennon, K. H.: *Kreativita*. Praha : Grada Publishing. 2000, ISBN: 80-7169-903-9.
- FICHOVÁ, K. – SZOBIOVÁ, E.: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha : Portál, 2007. 136 s. ISBN 978-80-7367-323-9.
- HANULOVÁ, J.: Tvorivost' skrytá v jazyku. In: KUSÁ, D. a kol. (Ed.): *Zjavná a skrytá tvorivost'*. [online]. Bratislava : Slovak Academic Press, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006. 153 s. ISBN 80-88910-21-8. Dostupné na internete: [http://www.psychologia.sav.sk/upload/DK\\_zjavna%20a%20skryta%20vorivost.pdf](http://www.psychologia.sav.sk/upload/DK_zjavna%20a%20skryta%20vorivost.pdf)
- HLAVSA, J. – JURČOVÁ, M.: *Psychologické metody zistovania tvorivosti*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1978.
- HLAVSA, J.: *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha : Academia, 1985.
- JURČOVÁ, M.: Súčasný trendy psychológie tvorivosti – smerovanie k integračii a systému. In: *Československá psychologie*, 2002, roč. 46., č. 4., s. 347 – 357.
- JURČOVÁ, M.: *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia*. Príručka. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, N.R, 1983.
- KING, L.: *Testy kreativního myšlení*. Praha : Grada,
- KONIGOVÁ, M. 2007. *Tvořivost. Techniky a cvičení*. Praha : Grada, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.



- KUSÁ, D. a kol. (Ed.): *Zjavná a skrytá tvorivosť*. [online]. Bratislava : Slovak Academic Press, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006. 153 s. ISBN 80-88910-21-8. Dostupné na internete: [http://www.psychologia.sav.sk/upload/DK\\_zjavna%20a%20skryta%20vorivost.pdf](http://www.psychologia.sav.sk/upload/DK_zjavna%20a%20skryta%20vorivost.pdf)
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Tvorivé vyučovanie*. Praha : Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- PORTIK, M., KRAJČOVIČOVÁ, M., MIHOKOVÁ, S.: *Základy tvorivosti : Vysokoškolské učebné texty*. [online]. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. 93 s. ISBN 978-80-8068-941-4. Dostupné na internete: [http://www.academia.edu/767603/Zaklady\\_tvorivosti\\_Creativity\\_](http://www.academia.edu/767603/Zaklady_tvorivosti_Creativity_)
- SZOIBIOVÁ, E.: Fenomén tvorivosti – Základné pojmy a ich chápanie v retrospektíve a dnes. In: *Československá psychologie*, 1998, roč. 42., č. 6., s. 525 – 534.
- SZOIBIOVÁ, E. *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava : Stimul, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
- TORRANCE, P.: Factors Affecting Creative Thinking in Children : An Interim Research Report. In: V. Bloomberg, M. (Eds.), *Creativity : Theory and Research*. New Haven : College & University Press, 1973. s. 141 – 151.
- URBAN, K., K. a kol.: *Urbanov figurálny test tvorivého myslenia (TSD-Z). Príručka*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2002.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 136 s. ISBN 978-80-08-00442-8.
- ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer Press, 2004. 330 s. ISBN 80-251-0457-5.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Mária Moravčíková, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
[mary.moravcikova@gmail.com](mailto:mary.moravcikova@gmail.com)

# IL BERLUSCONISMO E LA NUOVA SOCIETA' ITALIANA

Berlusconi and the new italian society

*Raffaele Mortellit – Giusva Branca*

**Estratto:** La crisi della società italiana parte da lontano, almeno dagli anni '80, quando l'Italia era ancora vista nel mondo come il miglior modello da seguire. Era l'Italia del "made in Italy", della moda, dell'industria manifatturiera. Tutto ciò ha portato, nel tempo, al dilagare della corruzione, sfociato, nel 1992, in una clamorosa iniziativa giudiziaria dei magistrati milanesi dal nome "mani pulite" che causò lo sfaldamento dei vecchi partiti e la nascita della cosiddetta "seconda Repubblica", che vide alla ribalta, soprattutto, un nome nuovo: quello di Silvio Berlusconi.

**Parole chiave:** Berlusconismo. Crisi. Ndrangheta. Media.

**Abstract:** The crisis of the italian society has started at the end of the 80<sup>th</sup> years. It was period when Italy was considered as one of the best examples of the country which must be followed. Italy was a country of fashion – „made in Italy“ or manufacturing. During a few years the corruption was spread very quickly. In 1992 it resulted in to initiatives magistrates in Milan called „clean hands“. They caused the collapse of the old parties and birth of the „second republic“, which began to carry the name: Silvio Berlusconi.

**Key words:** Berlusconi. Crisis. Ndrangheta. Media.

## 1 L'evoluzione della crisi italiana

La crisi della società italiana parte da lontano, almeno dagli anni '80, quando l'Italia era ancora vista nel mondo come il miglior modello da seguire. Era l'Italia del "made in Italy", della moda, dell'industria manifatturiera, era l'Italia dei nuovi ricchi ma con una classe dirigente vecchia. Si consolidò una classe dirigente che non seppe più distinguere tra pubblico e privato e, anno dopo anno, diede sempre più forza a lobbies private attraverso le risorse provenienti dal pubblico. Così facendo il Paese non ha saputo diven-

tare un Paese moderno, un Paese che, per prima cosa, guardi alle esigenze di base dei circa 60 milioni di abitanti.

Enormi flussi di denaro pubblico che avrebbero potuto essere spesi per dare stabilità alle esigenze di base di un popolo quali occupazione, sanità, scuola, ricerca, università, trasporti, welfare sono stati, invece, convogliati quasi esclusivamente nell'interesse di quelle lobbies alle quali facevamo riferimento in precedenza. Tutto ciò ha portato, nel tempo, al dilagare della corruzione, sfociato, nel 1992, in una clamorosa iniziativa giudiziaria dei magistrati milanesi dal nome "mani pulite" che causò lo sfaldamento dei vecchi partiti e la nascita della cosiddetta "seconda Repubblica", che vide alla ribalta, soprattutto, un nome nuovo: quello di Silvio Berlusconi.

## **2 Il Berlusconismo e la nuova società italiana**

Venti anni in cui il modello inventato da Berlusconi, proprietario di tre reti televisive e numerosi giornali e riviste, si è proposto in maniera invasiva e quotidiana su una società che, già privata, nella massa, di una cultura vera, aveva pochi mezzi per riceverlo in maniera critica, ha finito per cambiare molto la società stessa.

In questo cambiamento che ha appiattito milioni di persone sulla cultura della massificazione e del profitto veniva, ogni giorno di più, smantellato lo stato sociale e, anno dopo anno, anche i media ed il loro ruolo sono cambiati profondamente, al punto da non riuscire più a tenere alta l'attenzione su temi come la corruzione, le esigenze delle fasce sociali più deboli, i diritti civili.

Il tutto accadeva mentre la parte più visibile del Paese, comunque, dava l'apparenza di restare al passo con gli Stati più avanzati del mondo, ma era solo una finzione. In questo quadro e nel disinteresse generale venivano abbandonate a sé stesse, tra malaffare e condizioni sociali ad alto rischio, intere aree del Paese, quasi tutto il Sud. E in questo Sud hanno conosciuto una enorme crescita le attività della criminalità organizzata: la mafia in Sicilia, che negli anni '80 ha toccato l'apice della sua potenza e la 'ndrangheta in Calabria, ormai la più potente organizzazione criminale del mondo.

## **3 La Ndrangheta come espressione della Calabria**

Quando si parla di Calabria è necessario tener presente che si parla, contemporaneamente della regione più povera dell'occidente ma anche della più ricca, per certi versi. Il dato della povertà, inteso come scarsità ed inefficienza di servizi essenziali, come livello di benessere generale e

modernamente inteso è ben evidente a chiunque. Ma chiunque saprà anche che alcuni centri aspromontani calabresi sono collettori e generatori di economia che, per quanto occulta ed illecita possa essere, comunque economia rimane. Lo sfascio dell'economia pubblica calabrese parte, evidentemente, dal turpe mercimonio di voti.

Due stati di necessità uguali e contrari si contrappongono alimentando la perversione del sistema: da un lato troviamo la necessità di chi detiene il potere politico e, quindi, determina le scelte delle assunzioni pubbliche, di drenare quei voti che lo tengano a galla per il maggior numero di anni possibile (alla fine è un lavoro) e dall'altro lo stato di necessità sopra esposto di colui il quale cerca un lavoro o, più spesso, uno stipendio attesa la sua incapacità specialistica di tipo pressochè assoluto.

Nel momento in cui queste due necessità si incontrano – e in Calabria avviene molto di più che altrove – questo effetto chewing-gum genera un mostro: una sorta di mammut-parassita che appesantisce la Pubblica Amministrazione di un altro stipendio, non risponde quasi mai alla logica di utilità dell'assunzione rispetto alle esigenze di servizi offerti della collettività o perché non è figlia di questa logica, ma della sopraccitata "un-posto-purchessia", o, peggio, perché l'esigenza reale c'è, ma la persona assunta non è capace, per sua formazione, ad assolverla.

In questo caso, è evidente, il danno per il sistema è addirittura maggiore, visto che, nonostante tutto, alla fine della procedura, l'esigenza non è stata soddisfatta e, dato che, alla fine, qualcuno le cose dovrà pur farle, bisognerà impegnare altre risorse per risolvere il problema.

Se questa procedura è ravvisabile – ahinoi – in buona parte del Paese, anche in questo caso la Calabria fa storia a sé ed il motivo è, ancora una volta, il medesimo: lo stato di necessità – a questo punto viene da chiedersi se volontariamente ingenerato nei decenni dalla classe dirigente calabra – diffuso sotto forma di mancanza totale di scelta, opportunità, chances lavorative, professionali e, quindi, di vita alternative crea un imbuto obbligato che porta tutti (o quasi) in ginocchio ai piedi del mammut.

I risultati di tutto ciò sono evidenti: una Pubblica Amministrazione che non offre i servizi richiesti, che ha in sé una capacità di sperperare denaro pubblico senza eguali e, soprattutto, una categoria di "sacerdoti" che amministra flussi e scelte pressochè immarcescibile e removibile solo per decisione ultima del Padre Eterno.

Così, ad esempio, da 40 anni, le scelte della Regione Calabria sono in mano ad una sorta di PUC (Partito Unico Calabrese) che, al di là delle compagini politiche che governano, tiene in pugno milioni di calabresi che, negli anni, hanno anche mutato il loro punto di vista ed hanno anche imparato

a cogliere il buono che può venir fuori dal patto di contiguità col potere nel quale, presto o tardi, sfocia il vassallaggio. Le esigenze dello stipendio e del consenso elettorale sono, così, salve.

In questo quadro si colloca perfettamente e consente di sguazzare la logica dello spoil sistem, delle nomine "fiduciarie" e delle consulenze a pioggia introdotta da qualche anno su scala nazionale e che pare pensato apposta per alimentare il sistema perverso del malaffare calabrese.

E' evidente come, in un sistema asfittico e del tutto privo di mercato e produttività propria che, quindi, generi circolazione di moneta, gli unici flussi veri che si spostano – spesso, come abbiamo visto per motivi discutibili o inutili – sono quelli ingenerati dalla spesa della Pubblica Amministrazione.

Se questa, per i motivi più vari, si blocca l'intero sistema economico rischia la paralisi e, ragionando a contrario, ove l'Ente riesca a garantire flussi – che, giova ricordarlo, originano sempre dall'esterno sotto forma di risorse, contributi, fondi statali, ministeriali, europei – la prosperità economica è garantita.

Conseguentemente è interesse di tutto il sistema far sì che, indipendentemente dalle scelte di chi amministra la Cosa Pubblica, il padrone delle ferriere sia uno capace di drenare risorse pubbliche. E' chiaro, altresì, che in questa logica, qualunque scelta in qualche modo ispirata allo Stato sociale va a farsi benedire e gli spazi per le fasce deboli, ormai in Calabria pressocchè inesistenti e demandati integralmente alla struttura familiare, si assottigliano.

Il flusso di risorse economiche a vario titolo pervenute in Calabria negli ultimi decenni è spaventoso, ma solo in parte infima si è tradotto in un innalzamento del tenore di vita medio, collettivo. Il motivo di tutto ciò è evidente: i fondi sono serviti per gran parte a far sì che il sistema si autoalimentasse e va da sé che a nutrirsi è solo una parte della Calabria, la meno numerosa e la più potente. E' di tutta evidenza, altresì, che gli appetiti della criminalità sono stati da un lato direttamente proporzionali ai flussi e dall'altro tanto più facilmente soddisfacibili quanto più ridotto è stato il numero degli attori che hanno composto questa casta. L'asse sociale calabrese altro non è se non la somma, sul territorio, di famiglie.

Potrebbe apparire ovvio e banale, ma in Calabria la somma di famiglie rimane tale ma non crea una comunità nel senso di amalgama; l'universo comunità nasce dalla somma di costellazioni-famiglia che insistono nello stesso cielo. Interagiscono, interscambiano tra di loro, ma non diventano mai un unicum sociale.

### **3.1 La Ndrangheta come espressione del concetto di famiglia**

Anche all'interno della famiglia calabrese il gioco di ruolo e di interscambio tra potere reale e potere formale è decisivo. Siamo di fronte, nella maggior parte dei casi, ad una famiglia di tipo patriarcale la cui reale conduzione, all'interno delle mura domestiche, è spesso demandata alla figura femminile che organizza, gestisce e dispone le dinamiche interne agendo, in definitiva, sui meccanismi di blindatura e tenuta del gruppo-famiglia. All'uomo è demandato, invece, il compito di relazione extra gruppo-famiglia e, quindi, è evidente, tornando al solito gioco dell'oca, che gli tocchi una gestione del rapporto interfamiliare che, fatalmente, riporta ad una logica di potere interfamiliare.

La distorsione e l'esasperazione di tale concetto di famiglia, ove trovi humus culturale degradato, quasi come un esempio di scuola, genera una gestione piramidale di percezione di potere sul territorio. In un territorio in cui, storicamente, lo Stato o ha brillato per la sua assenza oppure è intervenuto quasi sempre per reprimere, spesso per tacitare istanze di pochi, mai per intercettare quelle provenienti dalla base, appare evidente come l'organizzazione piramidale generi dei punti di riferimento che il contesto sociale fa in fretta a far diventare para-istituzionali. La famiglia in vetta alla piramide, secondo le dinamiche sopra descritte, acquisisce, a questo punto, pieni poteri.

Intorno al pieno esercizio, sempre più distorto, di questi poteri si innescano subito i meccanismi di mantenimento del potere stesso secondo l'antico principio, già trattato, dello stato di necessità più o meno assolto.

## **4 La forza intimidatrice**

La capacità intimidatoria direttamente derivante dalla potenzialità di pregiudizio fisico scaturente dalla forza militare, rappresentazione della forza fisica del singolo, è la chiave decisiva per chiarire i rapporti di forza. Un capo è tanto più autorevole quanto meno è necessario che ricorra all'intervento fisico, ma questo, secondo i principi che hanno da sempre tenuto in equilibrio tale tipo di dinamiche, deve sempre essere percepito come immediatamente attuabile e definitivamente devastante nelle conseguenze.

Si può intimidire nei modi più vari: a monte troviamo l'intimidazione a prescindere, esclusivamente scaturente dalla percezione di appartenenza di un soggetto ad un particolare ambiente.

Anche qui si procede per codici, dai quali scaturisce una straordinaria capacità di gestire il marketing territoriale che, anche qui, viene compreso

quasi esclusivamente da chi ha gli strumenti di decodifica. Così per un Calabrese vedere un ventenne ben vestito scendere da un'automobile costosissima e di prestigio fa scattare dei campanelli d'allarme nell'interpretazione del genere di soggetto che si trova davanti che altri non calabresi potrebbero non comprendere.

L'ostentazione esasperata di beni materiali attesta disponibilità di liquidità non altrimenti riconducibile se non ad attività illegali che, quindi, testimoniano capacità di intercettazione dei flussi economici e gestione del potere criminale in barba alle vigenti leggi statali. Partendo da questo tipo di intimidazione "preventiva", brevissima è la strada per giungere, poi, a quella fisica che mira a condizionare potenzialmente qualsiasi tipo di iniziativa privata, sia essa di tipo economico oppure no. Nasce così la cappa che avvolge e strozza, nella morsa di stato di necessità e terrore, ogni tipo di libera iniziativa.

Il che non vuol dire, si badi bene, che strozzi necessariamente l'economia, ma questo è argomento scomodo, raramente trattato senza ipocrisie e che proveremo a sviscerare oltre. Alla luce di quanto detto sopraffazione ed intimidazione sono la chiave di volta di tutto il sistema. E', dunque, inevitabile, che ad un certo punto sia necessario mostrare i denti e, chiacchiere a parte, la soluzione sta nella pistola. L'ostentazione dell'arma è un passaggio tanto diffuso quanto obbligato in certe situazioni e, non avendo, comunque, sempre precisa contezza dell'ambiente di provenienza del tuo interlocutore, ma avendo ben presente la possibilità di ricorrere all'arma, buon senso suggerisce spesso di lasciar perdere a fronte di un rischio minimo sul piano delle possibilità reali ma massimo con riferimento alle potenziali conseguenze. Il temere un improvviso degenerare di una ipotetica discussione ti fa spesso recedere dal reclamare tuoi banali diritti; può trattarsi di un parcheggio o di un tavolo al ristorante; non sai chi hai di fronte, quindi è meglio lasciar perdere...

La sola possibilità, per quanto remota di utilizzare un'arma genera una costante situazione di tensione, quasi sempre ingiustificata nei fatti ma sostenuta da una potenziale aggressività che rimette all'ultimo scontro l'equilibrio tra le parti.

## **5 L'espansione della Ndrangheta nel mondo**

Forte di un radicamento così solido sul territorio calabrese per i motivi che abbiamo appena visto, la 'ndrangheta, negli anni, ha saputo ampliare il suo campo di azione in maniera notevolissima diventando imprenditrice

e poi vera e propria potenza finanziaria capace di investire ovunque e di spostare enormi flussi finanziari in qualunque parte del mondo.

Questo, in Italia come altrove, è avvenuto con la compiacenza di numerosi esponenti dei più alti livelli: banche, politica, fondazioni. A tutti facevano gola gli ingentissimi capitali che la 'ndrangheta immetteva e immette nel sistema per farli diventare soldi puliti, e così la 'ndrangheta ha conquistato il mondo e, a proposito dell'Italia, indagini giudiziarie hanno dimostrato come la parte del Paese più ricca e produttiva, la Lombardia, il cui capoluogo è Milano, sia, sul piano delle attività finanziarie, immobiliari, degli appalti, delle grandi opere, ormai quasi completamente nelle mani della 'ndrangheta.

Mettendo le mani sull'economia milanese (ma anche su quella di Roma) la 'ndrangheta, che diversamente dalla mafia siciliana molto raramente commette omicidi a danno di poliziotti, magistrati, uomini politici, controlla una larga fetta dei destini del Paese, al punto da riuscire a sedersi ai più importanti tavoli della finanza italiana. Questa è la 'ndrangheta oggi, una potenza militare e finanziaria internazionale che genera ricchezza illecita in tutto il mondo e impoverisce – spesso d'accordo con la politica – il territorio da cui proviene: prima solo la Calabria, ora tutta l'Italia.

### **Indirizzo**

Raffaele Mortellit – Giusva Branca  
Associazione Culturale  
Urba via Crisafi 17a  
89100 Reggio Calabria  
P.I. 02376000804  
ITALIA  
brancaemortelliti@gmail.com



# MIESTO A VÝZNAM ETIKY CNOSTI V PROFESII ŽURNALISTU

## The place and importance of virtue ethics in the profession of journalist

*Lucia Škorcová*

**Abstrakt:** Príspevok poukazuje na potrebu rešpektovania a uplatňovania profesijnej etiky a etických princípov v profesii novinára nielen na úrovni deontológie, ale i na úrovni etiky cnosti, kde cnosti sa rozumejú určité charakterové vlastnosti morálne vyspelého aktéra. Autorka vymedzuje potrebu zvýšenia kvality súčasnej mediálnej produkcie najmä prostredníctvom kultivácii individuality osobnosti novinára. Na záver autorka uvádza príklad odstránenia bulvarizácie a negatívnych vzorov hodnôt v medializácii problematiky domáceho násillia, kde si morálne a profesionálne vyspelý žurnalista uvedomuje svoju spoločenskú zodpovednosť za vlastnú mediálnu produkciu.

**Kľúčové slová:** žurnalista, profesijná etika, povolanie, deontológia, etický kódex, etika cnosti, prax, morálny aktér, zodpovednosť.

**Abstract:** This article highlights the need to respect and implement the professional ethics and ethical principles in the journalist profession, not only at the level of deontology, but also at the level of virtue ethics, where the virtue means specific character qualities of the morally mature participant. The author defines the need to improve the quality of contemporary media production mainly through the refinement of journalist's individuality. Finally, the author gives an example of eliminating negative patterns and tabloid values in publicizing of domestic violence issues, in which moral and mature professional journalist is aware of his social responsibility for his own media production.

**Key words:** journalist, professional ethics, profession, deontology, code of ethics, virtue ethics, practice, moral participant, responsibility.

## **Deontológia a etika cnosti v profesii novinára**

Profesijná etika v sebe fixuje nielen špecifické mravné postuláty, vyplývajúce zo statusu určitej profesie, ale aj všeobecné etické normy danej spoločnosti, ktoré sa zvláštnym spôsobom modifikujú v konkrétnej profesii. Práve preto by sa v súčasnej dobe mali etické princípy a morálne normy spoločnosti premietnuté do profesijnej etiky novinára viac zdôrazňovať a vystupňovať. Dodržiavať mravné postuláty určitej profesie znamená dodržiavať aj spoločnosťou uznávané všeobecné etické princípy a morálku. Je teda nevyvrátiteľné, že etika, etické pravidlá, potreba ich existencie a dodržiavania v dnešnej hektickej dobe a transformujúcej sa spoločnosti sú časté otázky, s ktorými sa stretávame aj v žurnalistickej praxi. Zároveň si uvedomujeme fakt, že etika sa učiť nedá, dá sa však veľa diskutovať o hodnotách, ktoré sú prameňom etických noriem a princíпов a bez ktorých povolanie žurnalistu stráca spoločenskú hodnotu a význam. Je možné vzbudiť citlivosť k etickým dimenziám a dilemám žurnalistickej praxe, čo je aj cieľ príspevku za pomoci stručnej analýzy deontologickej etiky a zdôraznenia významu etiky cnosti v danej profesii.

Novinárskemu povolaniu dáva identitu a jej členom pocit spolupatričnosti služba určitým hodnotám. Viera v tieto hodnoty, ich vnútorné prijatie, sa prejavuje v rešpektovaní noriem, ktoré sú imperatívnym vyjadrením týchto hodnôt a vyčleňujú žurnalistiku zo sveta biznisu a jeho praktík. Pokiaľ sú uvedené normy v podobe povinnosti výkonu odbornej praxe, označujú sa ako deontológia, ktorá je súčasťou profesijnej etiky, ktorej najvlastnejším poslaním je vytvárať koncepciu toho ktorého povolania vo vzťahu k spoločenským hodnotám, ktorým by toto povolanie malo slúžiť. „Deontologická etika poskytuje relatívne jasné a použiteľné procedúry v konkrétnej situácii, respektíve konkrétnych typoch situácií“ (Kuna, 2010, s. 47-48). Jednoduchšie povedané uvedený druh etiky by mal ponúkať určité návody na konanie a správanie v súlade s morálnymi povinnosťami a princípmi tak, aby sa novinár zbytočne nedostával do ošemetných situácií, ktoré prax so svojou rozmanitosťou prináša.

Profesijný etický kódex pre novinára pôsobí ako kompas pre jeho profesijnú činnosť. Definuje morálny „hnací priestor“, v ktorom sa aktéri profesie môžu pohybovať v súlade so všeobecnými predstavami o dobre a zle, zodpovednosti a spravodlivosti. Profesijný etický kódex odráža záujem určitej profesijnej skupiny riadiť a regulovať konanie svojich členov na základe istých etických pravidiel, ktoré vyjadrujú špecifické postavenie a záujem práve danej skupiny. Funguje teda ako samoregulátor správania príslušníkov danej profesie. To znamená, že etický kódex prezentuje skupinové,

kolektívne etické normy a princípy, ktoré by mali usmerňovať činnosť každého člena skupiny. Každé individuuum sa potom nachádza pod vplyvom nielen vlastného morálneho presvedčenia, ale aj pod vplyvom spoločenských morálnych pravidiel a skupinových pravidiel, respektíve pod vplyvom možných sankcií vyplývajúcich z nedodržania týchto pravidiel. Etické kódexy profesie korigujú vzťah medzi profesiou a spoločnosťou. Profesia ako veľká skupina je zacielená na autonómiu a spoločnosť požaduje od tejto skupiny sociálnu zodpovednosť. Spoločnosť predpokladá, že profesia bude vytvárať spoločenské hodnoty a participovať na vzniku spoločného dobra. Spoločnosť a profesia sú teda spojené (Remišová, 2000, s. 220-221).

Samozrejme vieme, že existencia kódexu je jedná vec, a druhá je jeho poznanie a uplatňovanie v praxi. Teda skôr stotožnenie sa morálnymi povinnosťami a princípmi, ktoré z neho vyplývajú. Preto súhlasíme, že zásady kódexu by sa mali vštepovať najmä mladým adeptom profesie, aby si prostredníctvom nich osvojili tradíciu svojho stavu, pochopili zmysel profesijnej zodpovednosti, poslanie povolania a zobrali si k srdcu aj jej prestíž a stavovskú česť. Lenže kto sa v súčasnej dobe zaoberá uvedenou požiadavkou vzdelávania mladých adeptov v oblasti profesijnej etiky? „Čo tam cvičená myseľ, schopná rýchleho kreatívneho riešenia stále sa meniacich situácií, empatickej komunikácie, pochopenia širokých súvislostí každého praktického kroku?“ „Načo kultivovaný intelekt, jemný vkus, nezaujaté myslenie, ušľachtilé a galantné spôsoby, dobré vystupovanie, precízne vyjadrovanie: ešte by nás mohli mať za nejakého precitliveného či sofistického intelektuála“ (Krsková, 2006, s. 32). Vzdelávanie stráca harmóniu a vedie k citovému ochudobneniu, k strate poetickej a etickej vízie života. Absolvent, adept na budúceho novinára sa stáva tým, čo Nemci nazvali Fachidiot, teda možno vynikajúci znalec odboru, ale necitlivá, nerozhľadená ľudská bytosť, bez pocitu zodpovednosti voči spoločnosti a bez schopnosti kritického a nezávislého myslenia. Odborných novinárov je stále viac, no osobnosti, vzdelanci vymierajú. Pri profesii ide teda hlavne o to, aby kolektívne prijaté vhodné etické normy boli späté s individuálnym praktickým výkonom. Pri stretnutí s určitou profesiou vkladáme totiž dôveru nielen do individuálneho profesionálneho výkonu, ale zároveň aj do profesijnej skupiny. Pri kontakte s členom určitej profesijnej skupiny vopred predpokladáme, že sa bude správať ako člen tejto skupiny, že bude rešpektovať preferencie, normy a hodnoty, ktoré táto profesijná skupina prijala.

Ako sme už uviedli, uvedomujeme si, že profesijná etika sa nedá naučiť, avšak môžeme o nej diskutovať, môžeme poukazovať na význam a hodnoty povolania, ktoré by mali byť prameňom etických noriem uvedených v kódexe a iných interných predpisov. Prostredníctvom etiky sa dá vzbudiť

citlivosť k uvedeným etickým dimenziám novinárskej praxe, vzbudiť pocit zodpovednosti za celkový výkon svojho povolania. Preto si myslíme, že deontológia má svoje opodstatnenie v profesii žurnalistu, avšak nesúhlasíme s jej výlučným postavením v profesii žurnalistu.

Takto sme stručne načrtli niektoré kľúčové dôrazy deontologickej etiky novinára v podobe dodržiavania určitých morálnych princípov a povinností vyplývajúcich z praktického rozumu, osobitne v podobe aplikácie kategorického imperatívu. Avšak v nasledujúcej časti práce budeme klásť dôraz na etiku cnosti, ktorú osobne pokladáme za veľmi dôležitú a prínosnú pre profesiu novinára. Spájame ju s cnosťami, pri ktorých si myslíme, že je deontológia nedostačujúca. „Cnosti nie sú modelom správania ani dispozície nasledovať morálne pravidlá, ale sú to určité dispozície charakteru, ktoré človeku na základe vlastného uváženia umožňujú správne konať v určitých situáciách“ (Palovičová, 2003, s. 399). To znamená, že cnosti v najväčšej miere odrážajú úroveň morality osobnosti- pocit morálnej zodpovednosti a povinnosti, pravdivosť a umenie postupovať v každej situácii podľa svojho najlepšieho svedomia. Teda schopnosť človeka správne rozhodnúť v danej veci z morálneho i etického hľadiska závisí vo väčšej miere od jeho morálnych kvalít, ako aj poznania danej situácie, problému či veci (Čipkár, 1992, s. 923).

Cnosti reprezentujú osobité charakterové črty, zásluhou ktorých sa človek stáva spôsobilým na mravne dobré činy. „Cnosti určujú správny spôsob konania a napomáhajú človeku v jeho rozvoji“ (Palovičová, 2008, s. 729). Sú neoddeliteľne spojené s vnútornou štruktúrou osobnosti a od nich závisí prejav a zosilnenie intelektuálnych schopností (Čipkár, 1992, s. 923). Zjednodušene povedané, v niektorých dimenziách sa vyžaduje vyšší princíp ako je učenie o tom, že „klamať sa nesmie, klamať je nesprávne“, ale malo by sa jednať o konanie, ktoré je pre človeka prirodzené. „Slobodný duch je totiž ten, kto nasleduje svoju prirodzenosť“ (Steiner, 2012, s. 78).

„Etika pravidiel nepostačuje z hľadiska kritérií pre plnohodnotnú etickú teóriu, respektíve nedokáže adekvátne usmerňovať morálny život človeka“ (Kuna, 2010, s. 21). Napríklad obsah spravodlivosti a pravdovravnosti, nie je možné definovať len na úrovni deontológie, ale aj na úrovni charakterovej črty. Chceme povedať aj to, že zastávame názor, že spravodlivosť a pravdovravnosť ako charakterové črty sú pre nás omnoho dôležitejšie ako na úrovni pravidiel. „Spravodlivá osoba je charakterizovaná spôsobmi, ako premýšľala o situáciách, a pojmami, ktoré používa.“ „Dispozícia spravodlivosti môže sama poskytnúť aj motív na konanie.“ „Preto je spravodlivosť považovaná v etike cnosti nie len za jednu z cností, ale za takú fundamentálnu cnosť,

ktorá zahŕňa v sebe ostatné a je pre ne zákonom koexistencie“ (Palovičová, 2003, s. 401).

S cnosťami sa možno stretnúť v mnohých oblastiach a činnostiach. Cnosti sú tým, čím človeka navonok charakterizujeme pri jeho hodnotení alebo doporučení. Sú akosi vizitkou osoby pri jej vstupe do nejakej komunity, respektíve tými kvalitami charakteru, o ktoré sa prednostne zaujímajú potenciálni zamestnávateľia pri osobnom pohovore s adeptom na určitý profesijný post. Zvláštnou kapitolou sú v tejto súvislosti stavovské cnosti implementované do profesijných kódexov. Pracovitosť, spoľahlivosť, svedomitosť, korektnosť a lojalita voči firme sa nezriedka vyzdvihujú a cenia rovnako ako vzdelanie a odbornosť. Cnosti sú teda tým, čo robí človeka človekom, sú spôsobom jeho bytia, jeho „štýlom“ (Smreková, Palovičová, 2003, s. 10).

Na základe uvedeného vysvetľujeme i zdôvodňujeme obrat k etike cnosti, ktorá má vo svojom jadre víziu morálne dokonalej ľudskej bytosti, (v našom prípade osoby novinára), ktorá nadobudla morálne odpovede na súčasné problémy, ktoré sú nedostupné, prípadne slabo upravené, v myšlienkovom rámci deontologickej etiky. Samozrejme nechceme týmto popierať význam morálnych pravidiel či dôsledkov konania v morálnom živote, ale zdôrazňujeme potrebu morálneho aktéra v podobe osoby novinára, ktorého konanie je v súlade s tým, ako by v danej situácii konal praktický rozumný človek. Etika cnosti teda nepopiera význam morálnych pravidiel, dokonca niektoré majú bezpodmienečnú platnosť. „Tieto pravidlá však v porovnaní s etikami pravidiel umiestňuje do iného vzťahu k aktérovi“ (Kuna, 2010, s. 52). Inými slovami, etiku cnosti nechápeme ako jeden z typov etického uvažovania, ktorý by konkuroval deontologizmu či konzekvencializmu. „Myslíme si totiž, že to, ako jednotlivec koná, závisí do značnej miery od toho, aký je, respektíve akým človekom chce byť“ (Napríklad čestný a spravodlivý človek si aj v morálne rozvrátenom prostredí dokáže zachovať svoje mravné zásady, ale na druhej strane aj zbabelec môže vykonať odvážny čin) (Smreková, Palovičová, 2003, s. 9).

Musíme však aj uviesť, že stúpenci pozícii konkurenčných voči etike cnosti poukazujú na viaceré ťažkosti spojené s týmto prístupom v normatívnej etike. Či etika cnosti môže byť úplne nezávislá od morálnych pravidiel sú jadrom diskusii medzi prívržencami etiky cnosti a etiky pravidiel. „Svedčí o tom aj napríklad zborník renomovaných anglických a amerických morálnych filozofov, ktorý je zameraný na uvedené morálne problémy“ (Palovičová, 2003, s. 396). V tomto prípade sa však zhodujeme s autorom Kunom (2010, s. 56), že: „etika cnosti umožňuje efektívne rozhodovanie a teda dokáže adekvátne usmerňovať naše praktické konanie.“ „Táto podoba

normatívnej etiky má dostatočné intelektuálne zdroje, aby sa dokázala vysporiadať s výzvou, pred ktorú ju stavia relativistická výhrada.“ Konkurenti by si mali uvedomiť, že cnosti ako stelesnené dobro hrajú v našom živote nezastupiteľnú úlohu, rátame s nimi vo vzájomnom styku, len si to málokedy uvedomujeme. Na základe toho sa zhodujeme s názorom autoriek Smrekovej a Palovičovej (2003, s. 150), ktoré špecifikum etiky cnosti vidia v tom, že namiesto spoliehania na silu pravidiel obracia pozornosť na cnosti, ktoré nielen že vytvárajú bariéru voči rozličným druhom nespravodlivosti, nečestnosti, neférovosti, ale ktoré zároveň človeku umožňujú uznať, presadzovať a ochraňovať určité dobro bez toho, aby ho prikazovali.

Musíme zároveň dodať, že morálnosť je v podstate osobitnou výsadou a pozvaním k cielavedomej kultivácii individuality osobnosti každého jednotlivca. Návrat k morálke, k interiorizácii morálnych noriem sa stáva nevyhnutnosťou v procese uzdravovania „chorého“ ľudského bytia a „chorých“ interpersonálnych vzťahov nášho „chorého“ sveta. Návrat k morálnemu mysleniu, uvažovaniu, morálnemu rozhodovaniu, morálnemu konaniu a správaniu sa stáva potrebnou pri budovaní spravodlivého, solidárneho, čestného, teda morálneho, humánneho sveta (Lajčiaková, 2008, s. 12). Zároveň sa stotožňujeme s autorkinou myšlienkou, že ľudské snaženie, aby sa človek stal morálnou osobnosťou, schopnou prejsť od heteronómie k autonómii, aby sa človek mohol zaoberať bez noriem a pravidiel, pretože v sebe samom je potrebné nachádzať dokonalú normu konkrétneho konania. Bez toho, aby človek bol odkázaný len na vonkajší nátlak. Uvedenú myšlienku vyjadril i Friedrich Nietzsche: „Človek je slabý už v tom okamihu, keď hľadá zákony a pravidlá, podľa ktorých má myslieť a konať. Kto je silný, určuje spôsob svojho konania a myslenia zo svojej vlastnej bytosti“ (citované podľa Steiner, 2012, s.22). Teda nemeniť svet, druhých, ale prednostne meniť seba, budovať vlastné morálne Ja, ktoré každému velí správať sa morálne. Usilovať sa o autonómnu a kreatívnu realizáciu morálneho dobra prostredníctvom rozvíjania a zdokonaľovania vlastného vnútorného bohatstva (Lajčiaková, 2008, s. 12, 15). Presnejšie povedané, novinár by sám zo svojho vnútra, z vlastnej bytosti mal pociťovať potrebu konať v súlade so spravodlivosťou, cnosťami pravdy, čestnosti, pociťovať zodpovednosť voči spoločnosti za svoje konanie, a nie aby to robil, len preto, že mu to tak kážu morálne normy, etické princípy a hodnoty spoločnosti, či dokonca etický kódex. To je naša meta, vnímanie morálky z vlastnej osoby, vnútra a nie na základe tlaku spoločnosti. Samozrejme všetko potrebuje aj svoje stimuly a čas, a preto vyzdvihujeme význam profesijnej etiky a jej neustáleho posulovania už aj napríklad pri samotnom štúdiu na masmediálnej fakulte a pri samotnom výkone novinárskej praxe.

Doteraz sme hovorili o etike cnosti vo všeobecnej rovine. Následne sa pokúsime oboznámiť so základnými elementmi etiky cnosti a pre tento cieľ sme si zvolili koncepciu aristotelovskej verzie vypracovanú podľa Alasdaira MacIntyra, ktorý je zároveň najvýznamnejším predstaviteľom modernej etiky cnosti v anglofónnej filozofickej tradícii. Zároveň si uvedomujeme, že v texte neuvádzame pramene z gréckych filozofických inšpirácií, konkrétne od jej prominentného predstaviteľa Aristotela. Práve on dal totiž pojmu cnosť jeho klasický výraz a aj v súčasnom návrate k cnosti hrá dôležitú úlohu, avšak z hľadiska našej potreby a aj možnosti rozsahu príspevku sa zameriavame viac na moderného predstaviteľa MacIntyra. Samozrejme tým nechceme podceňovať Aristotelovo chápanie úsilia o blažený život, lenže v ďalšej časti sa musíme viac sústrediť na význam cností v kontexte sociálnych praxí, konkrétne praxe novinára.

## **Žurnalista ako morálny aktér podľa etiky cnosti Alasdaira MacIntyra**

V súvislosti s pochybnosťou o možnosti vypracovať ucelený systém morálnych princípov v ich absolútnej platnosti a univerzálnej aplikovateľnosti cestou nezainteresovaného výkonu rozumu MacIntyre považuje za produktívne vrátiť sa k aristotelovskej teologickej vízii etiky. V osnovaní etiky na pojmoch dobra a cnosti vidí kľúč k tomu, ako dať ľudskému životu pochopiteľnosť a zrozumiteľnosť. Klasická tradícia a klasický pohľad na človeka, ktorej jadrom je Aristotelova etika cnosti má poskytnúť adekvátny model na to, aby sme dokázali uchopiť podstatu individuálneho a sociálneho života ako života smerujúceho k istému cieľu (Smreková, Palovičová, 2003, s. 73).

Autor Kuna (2010, s. 65) vysvetľuje, že jeho aristotelovská etika cností je koncipovaná v podobe troch vzájomne prepojených rovín pre formuláciu koncepcie morálnej cnosti. Prvé štádium vyžaduje vysvetliť pozadie toho, čo sa nazýva prax, respektíve praktická činnosť (a practice), druhé výklad toto, čo sa označuje ako naratívny poriadok jednotlivého ľudského života (the narrative order of a single human life), tretie vyžaduje detailnejšie objasniť to, čo konštituuje morálnu tradíciu. Každá nasledujúca rovina predpokladá predchádzajúcu rovinu, avšak neplatí to obrátene (MacIntyre, 2004, s. 219).

Rovina praxe je základnou rovinou vzhľadom na pochopenie morálky a uplatňovania cností. Termín prax pre MacIntyra je „akákoľvek koherentná, vnútorne komplikovaná podoba spoločensky ustanovenej kooperatívnej ľudskej činnosti, prostredníctvom ktorej dosahujeme dobrá inherentné

tejto forme činnosti, a to v úsilí o dosiahnutie tých štandardov dokonalosti, ktoré zodpovedajú a do určitej miery definujú túto formu činnosti, čo systematicky rozširuje nielen ľudské schopnosti dosahovať dokonalosť, ale i ľudské chápanie príslušných cieľov a dobieh" (MacIntyre, 2004, s. 220).

Mnohí autori ako Kuna, Palovičová, Smreková, zdôrazňujú, že kľúčovým termínom uvedenej definície je pojem „foriem dobra, ktoré vnútorne priradiť praxi“. Znamená to, že ich možno opísať len v termínoch konkrétnej praxe (napríklad autor to vo svojom diele vysvetľuje na príklade šachovej hry so sedemročným inteligentným dieťaťom), a zároveň, že rozpoznať a identifikovať ich môže iba ten, kto takúto prax realizuje. „Napríklad v architektúre ide o dizajn krásneho a funkčného priestoru, v hre na husle o perfektné prevedenie koncertu, pri fungovaní domácnosti o výchovu zdravých a dobrých detí“ (Smreková, Palovičová, 2003, s. 74). To znamená, že inherentné dobrá sú povahovo aj z hľadiska ich získavania viazané na príslušnú prax, teda každá prax poskytuje dobrá charakteristické pre túto jednotlivú prax, a tieto dobrá nemožno získať inak ako účasťou na danej praxi. „Dôležitým aspektom tohto typu dobieh je skutočnosť, že sa dosahujú a užívajú kolektívne v úsilí o dosiahnutie praxe zodpovedajúcej podobe dokonalosti“ (Kuna, 2010, s. 70). „Interné formy dobra, to je to, v čom spočíva zmysel danej praxe.“ „Interné formy dobrá sú dobrom pre celú komunitu, nie iba z hľadiska individuálneho života.“ „Navyše sú podnetom pre ďalší rozvoj praxe“ (Palovičová, 2008, s. 739).

MacIntyre (2004, s. 221) ďalej uvádza, že prax sa dá realizovať z dvoch dôvodov: buď kvôli dosiahnutiu dokonalosti v určitom odbore, alebo kvôli získaniu postavenia, peňazí, moci a podobne, to je kvôli externým formám dobra. Veľmi dôležitá podstata rozdielu medzi týmito dvoma formami realizovania praxe spočíva v tom, ako človek uplatňuje cnosti. Ďalej musíme uviesť, že na rozdiel od inherentných dobieh môžeme externé dobrá dosiahnuť aj nezávisle na danej praxi. „Je to preto, lebo sú s ňou spojené náhodne a vonkajším spôsobom.“ „Sú osobným vlastníctvom jej držiteľa, vyvolávajú súťaživosť a z hľadiska podielu na nich platí, že čím ich má niekto viac, tým menej ostáva pre ostatných.“ „Neznamená to však, že externé dobrá nie sú skutočnými dobrami.“ „Naopak, ľudia po nich túžia a dávajú zmysel niektorým cnostiam (napr. spravodlivosť, štedrosť).“ „Podstatné je to, ako sme inherentným dobrám priznali prioritu pred dobrami externými“ (Kuna, 2010, s. 70). V našom prípade to znamená to, aby novinár vykonával svoje povolanie predovšetkým s cieľom dosiahnutia dokonalosti vo svojom odbore, mal by dať prednosť inherentným dobrám, ktoré dávajú zmysel jeho práci. Takto by mal byť nastavený jeho rebríček a až potom brať do úvahy externé dobrá, ako sú peniaze, moc a postavenie. Dôležitosť spočíva



v uprednostnený dobier súvisiacich s jeho povoláním pred dobrami, ktoré považujeme v tomto prípade za sekundárne.

MacIntyre (2004, s. 224) tvrdí, že realizácia každej praktickej činnosti predpokladá tak existenciu noriem dokonalosti, ako aj podriadenie sa pravidlám, platným pre tú- ktorú formu praxe. Pre lepšiu názornosť uvedieme príklad autoriek Smrekovej a Palovičovej (2003, s. 75), ktoré uvádzajú, že maliar musí rešpektovať zásady maľby, šachista šachové pravidlá, žiak poriadok školy, hospodár techniku hospodárenia. Realizovať určitú prax znamená teda akceptovať autoritu príslušných noriem, ako aj nedokonalosť svojho vlastného výkonu. „Prax vyžaduje od nováčika, aby sa na začiatku podriadil jej pravidlám a štandardom dokonalosti.“ „Na dosiahnutie praxe inherentných dobier sa totiž musíme pedagogicky podriaďiť skúsenejším účastníkom danej praxe, ktorí majú nad nimi, ako začiatočníkmi, legitímnu inštruktážnu autoritu.“ „Prax takto vytvára priestor pre zdôvodnenie morálnych pravidiel i autentických autorít príslušnej praxe: podriadenie sa platným pravidlám a uznávaným autoritám danej praxe nám umožňuje adekvátnu účasť na praxi a takto sprístupňuje ústredné ciele praxe: jej inherentné dobrá.“ „V tomto kontexte je osobná autorita v určitej praxi neredukovateľná na mocenskú úspešnosť, ale viaže sa na dokonalosť podľa štandardov tejto praxe“ (Kuna, 2010, s. 71).

Na úrovni praxe MacIntyre (2004, s. 224) podáva prvú definíciu cností. „Cnosť je nadobudnutá ľudská kvalita, ktorej vlastnenie a uplatňovanie nám dovoľuje dosiahnuť tie formy dobra, ktoré praxi vnútorne prináležia, a ktorých nedostatok toto dosiahnutie znemožňuje.“ Definícia je neúplná, ale objasňuje miesto cností v ľudskom živote a môžeme vyvodiť záver, že cnosť je nadobudnutá ľudská kvalita advokáta, ktorej vlastnenie a uplatňovanie mu dovoľuje dosiahnuť tie formy dobra, ktoré vnútorne prináležia jeho povolaniu.

Autor ďalej zdôrazňuje, že existujú dve skupiny cností- prvá sa týka cností úzko viazaných na príslušnú prax a druhá zahŕňa cnosti nevyhnutné pre každú prax, konkrétne sa jedná o spravodlivosť, odvahu a pravdivosť (MacIntyre, 2004, s. 224). Bez ohľadu na to, či individuum alebo spoločnosť odmieta tieto tri cnosti, všetky praxe ich vyžadujú. Tieto cnosti zabezpečujú, že prax nestratí svoj charakteristický význam, a tak nezdegeneruje výlučne na nástroj dosahovania externých dobier. Uplatňovanie či neuplatňovanie týchto troch, pre akúkoľvek prax, kľúčových cností teda ovplyvňuje to, či prax bude napredovať, stagnovať, prípadne celkom upadne a zanikne. Preto si myslíme, že tak isto by to malo byť aj v prípade žurnalistiky, ak sa jednoducho nebudú uplatňovať uvedené cnosti ako aj iné cnosti úzko viazané na príslušnú prax (nezávislosť, oddanosť, pravdivosť, spravodlivosť),

žurnalistika začne upadať, stratí svoj pôvodný význam a zmysel, zdegeneruje sa. Ak sa nebudú uplatňovať v praxi novinára cnosti spravodlivosť a pravdovravnosť (ktoré sú jednak nevyhnutné pre každú prax, ale do istej miery na základe povahy a žiaduceho cieľa práce žurnalistu, môžeme uvedené cnosti považovať aj za cnosti viazané na príslušnú novinársku prax) znemožní nám to dosiahnutie dobieh inherentných jeho praxi do takej miery, že sa prax novinára stane nezmyselnou a zostane len obyčajným nástrojom na dosiahnutie vonkajších dobieh. K tomu všetkému Alasdair MacIntyre uvádza myšlienku s ktorou sa stotožňujeme vzhľadom na novinársku prax: „Každá prax vyžaduje určitý vzťah medzi tými, kto sa na nej podieľa.“ „To znamená, že vtedy sa cnosti javia ako dobra, vzhľadom na ktoré definujeme svoj vzťah k ostatným ľuďom, s ktorými zdieľame ciele a meritá, na ktorých základe sa utvára prax“ (MacIntyre, 2004, s. 225).

MacIntyre samozrejme nechce a ani nemôže pri svojej koncepcii cnosti ostať iba na úrovni praxe. Ak by bola cnosť formulovaná výlučne na pozadí pojmu praxe, ľudský život by bol preniknutý príliš mnohými konfliktami a príliš veľkou arbitrárnosťou (MacIntyre, 2004, s. 234). Cnosti viazané len na prax, by spôsobovali vážne problémy. „Predstavme si situáciu matky rodiny, ktorá je súčasne lekárkou a umeleckou fotografkou.“ „Ak by sa cnosti týkali výlučne medicíny, fotografického umenia či rodinného života ako podôb praxe, morálna aktérka čelí konfliktu principiálne odlišných požiadaviek“. Jednotlivec totiž potrebuje racionálne usporiadať rozmanité dobrá/požiadavky praxí. Inými slovami, potrebuje porozumieť vlastnému životu ako zmysluplne usporiadanej jednote. V opačnom prípade mu hrozí, že jeho život bude príliš preniknutý konfliktami a ľudské voľby v kontexte týchto konfliktov sa budú javiť ako výraz čirej svojvôle daného aktéra (Kuna, 2011, s. 270). To znamená, že zoči-voči pluralite praxí a im zodpovedajúcej pluralite inherentných dobieh stojíme pred potrebou racionálneho zoradenia a posúdenia týchto dobieh, respektíve určenie ich miesta a významu v kontexte, ktorý presahuje príslušnú prax. Potrebujeme chápanie „dobieh a dobra, ktoré prekračuje mnohorakosť dobieh charakterizujúcich praxe“ (MacIntyre, 2004, s. 235).

MacIntyre je presvedčený, že každý človek sa snaží dať svojmu životu zmysel. Potrebuje ho interpretovať tak, že jednotlivé udalosti v ňom sú zmysluplné a stávajú sa zrozumiteľnými. Zamýšľame sa nad celkovým smerovaním nášho života a z toho hľadiska skúmame i jeho parciálne ciele (Palovičová, 2008, s. 740). Ľudský život musíme a máme chápať ako jednotu, teda život, ktorý možno pochopiť ako jeden celok. Jednotlivec musí nejakým spôsobom usporiadať rôznorodé dobrá spolu s externými do koherentného celku svojho života. A práve k tomu MacIntyre používa pojem

naratívny poriadok jednotlivého ľudského života (MacIntyre, 2004, s. 219). Takže význam narácie je v tom, že prostredníctvom nej je človek schopný prerozprávať svoj život od začiatku do konca tak, že jednotlivé udalosti v ňom dávajú zmysel. „Jednota príbehu stelesneného v jednotlivom živote“ (MacIntyre, 2004, s. 251). Ak človek nie je schopný reprodukovať svoj život, potom zažíva pocit straty zmyslu života.

Tak isto ako pojem prax aj pojem narácie slúži k sformulovaniu kompletnejšej definície cnosti, a to situovaním cností do vzťahu s dobrým životom. Cnosti v tomto kontexte definuje ako dispozície, ktoré umožňujú človeku nielen dosahovať dobro vlastné praktickým činnostiam, ale aj hľadať a pochopiť, čo je dobrý život. MacIntyre môže takto definovať dobrý ľudský život, ktorý chápe ako život strávený v úsilí o dobrý ľudský život, a cnosti nevyhnutné pre toto úsilie sú tie, ktoré nám umožnia pochopiť, v čom ešte spočíva dobrý ľudský život (MacIntyre, 2004, s. 252).

Uvedené vymedzenie cnosti ešte nie je úplne kompletné. Hľadanie dobra a uplatňovanie cností sa v intenciách jeho koncepcie neuskutočňuje len na úrovni izolovaného individuálneho života. Ľudské bytosti sa o dobrý život nemôžu usilovať úplne samostatne, jestvujú totiž určité širšie sociálne kontexty, v rámci ktorých nachádzajú svoje miesto a odvodzujú z nich svoje pochopenie seba samých. Takže pre úspech individuálneho života je dôležité nielen to, aby mal človek nejaký jednotlivý osamotený účel, ale aj to, aby bol integrovaný do určitého sociálneho kontextu, to znamená, aby sa individua chápali ako nositelia zvláštnej sociálnej identity. Autor to vysvetľuje nasledovne: „zdedil som z minulosti mojej rodiny, môjho mesta, rodu, národa rozličné dlhy, odkazy minulosti, legitímne očakávania a záväzky. Všetko toto konštituuje danosť môjho života, moje morálne východisko“ (MacIntyre, 2004, s. 256). Rámec príslušnej morálnej tradície poskytuje každému jej členovi jeho počiatočné morálne východisko. Znamená to, že naše pôvodné východiská sú vždy dané v predstihu a každý z nás je nositeľom určitej spoločenskej identity v rámci tradície, do ktorej sme sa narodili (Kuna, 2010, s. 67). Teda či chceme alebo nie, „sme nositeľmi nejakej tradície“ (MacIntyre, 2004, s. 258).

Tradície predstavujú pozadie praxe, ako aj sociálno-historický a kultúrny kontext ľudskej identity. Význam tradícií vedie autora MacIntyru k tomu, že cnosti spravodlivosti, pravdovravnosti a odvahy dopĺňa o cnosť náležitého porozumenia vlastným tradíciám. Táto cnosť sa manifestuje v pochopení tých budúcich možností, ktoré minulosť sprístupnila prítomnosti (MacIntyre, 2004, s. 259). „Prínosom tohto chápania cnosti je identifikácia cnosti ako nadobudnutej vlastnosti, ktorá nám sprístupňuje inherentné dobrá praxí, umožňuje uchovávať a kultivovať praxe, ale aj uchovávať a kultivovať

sociálno-kultúrne pozadia praxí, t.j. tradície.“ „Tradície sú nielen pozadím praxí, ale aj širším konverzačným kontextom usporiadania jednotlivého ľudského života do podoby zmysluplnej (naratívne usporiadanej) jednoty“ (Kuna, 2011, s. 270-271).

Doteraz uvedené skutočnosti najlepšie vystihuje autor MacIntyre: „Cnosti nachádzajú svoj zmysel a účel nie len v udržiavaní vzťahov nutných pre dosiahnutie rôznych dober inherentných praxí, a nie len v udržiavaní formy individuálneho života, ktorá jednotlivcovi umožní usilovať o svoje dobro ako o dobro celého jeho života, ale tiež v udržiavaní tradícií, ktoré praxi a jednotlivým životom poskytujú dôležitý historický kontext.“ „Nedostatok spravodlivosti, pravdivosti, odvahy, nedostatok významných rozumových cností, to všetko kazí tradíciu, rovnako ako tie inštitúcie a praxe, ktoré svoj život odvodzujú z tradícií, ktoré v súčasnej dobe stelesňujú“ (MacIntyre, 2004, s. 259).

Takže v prípade novinára môžeme uvedené fakty MacIntyreho koncepcie zhrnúť tak, že cnosti, ich nadobúdanie, ako aj ochrana cností už získaných je znakom toho, že novinár si uvedomuje dôležitosť dobra vo svojom živote a že mu prisudzuje výnimočnú hodnotu ako integrujúcemu princípu jeho individuálneho i sociálneho bytia. Inými slovami, dobro je bez cnostného života nemysliteľné a ak si ho novinár ako ľudská bytosť zvolí za najvyšší cieľ svojho snaženia, cnosť, respektíve cnostné konanie sa pre neho stáva záväzkom. Akcent na prioritu cností voči pravidlám je v tejto etickej vízii podporený faktom, že morálna záväznosť sa tu nevnucuje imperatívnym spôsobom, ale naopak, že sa tu ponecháva priestor pre praktický úsudok o tom, čo je v tej- ktorej situácii morálne náležité. Ľudské bytie bez cností by znamenalo, že novinár by jednak zlyhával v úsilí o dokonalosť v praktických činnostiach výkonu svojho povolania a v rešpektovaní tých medziľudských vzťahov, ktoré sú pre dosiahnutie dokonalosti nevyhnutné, a jednak by jeho život ako celok bol narušený a neúplný. To znamená, že nebol by tým životom, ktorý by mal jednotlivec uprednostňovať pri hľadaní najlepšej formy života pre seba.

Žurnalista by mal uplatňovať cnosti vo svojej praxi, ktoré prináležia jeho práci a ktoré sú s ňou nevyhnutne spojené. Uprednostňovať inherentné dobra pred externými, aby jeho profesia nestratila zmysel, nespreneverila sa svojmu cieľu a poslaniu. Ďalej svoj život musí chápať ako jednotu, teda život, ktorý možno pochopiť ako jeden celok. Musí nejakým spôsobom usporiadať rôznorodé dobrá spolu s externými do koherentného celku svojho života a toto všetko sa musí diať v kontexte sociálnych väzieb, tradícií.

## **Mediálna prezentácia problematiky domáceho násilia v kontexte potreby odstránenia aspektu bulvarizácie**

V dnešnej dobe média majú významný vplyv na formovanie verejnej mienky a i keď si to nerád priznávame, predstavujú aj najfrekventovanejší, nenahraditeľný zdroj informácií našej mládeže. Spoločnosť podlieha vplyvu masmédií, neustále prijíma informácie buď z tlače, televízie, internetu a iných elektronických zdrojov, a práve tento fakt z nich robí jeden z najvplyvnejších, najmocnejších nástrojov na informovanie, scitlivovanie verejnosti a predovšetkým na propagáciu nulovej tolerancie násilia. Preto je veľmi dôležité, aby naši slovenskí žurnalisti, tvorcovia spravodajstva a všetci ostatní podieľajúci sa na tvorbe finálneho výsledku masmediálnej produkcie, boli dôkladne pripravení na prezentovanie problematiky domáceho násilia v celej jeho komplexnosti. Osvojenie nových poznatkov, štatistik, vedomosti, vzdelávacích programov, predovšetkým ich správne šírenie, ako i svedomitosť a pocit zodpovednosti žurnalisti za vlastnú tvorbu sa môže stať základom pre konštruktívne zmeny v postojoch našej spoločnosti voči domácejmu násiliu.

Existujú mnohé formy, ktorými možno zobrazovať domáce násilie v médiách. Často závisia od etickej a profesionálnej úrovne tých, ktorí ich spracúvajú a následne prezentujú. Práve profesionálna a etická úroveň našich masmediálnych prostriedkov a samotných žurnalistov na Slovensku nie je silná stránka. Isté informácie sú skôr tak prezentované, že môžu niektorým divákovi, najmä deťom a mladistvým, slúžiť ako návod, preto by mali viac dbať na spôsob prezentovania podrobnosti o spôsobe ublíženia. Často krát sa stretávame ako „profesionálni“ spravodajci- žurnalisti spochybňujú celý postup polície a iných orgánov poskytujúcich v konkrétnom prípade potrebnú pomoc, bez toho, aby mali vôbec nejaké základné právne vzdelanie, či vôbec poznatky, ako sa v daných veciach postupuje. Prezentujú svoje subjektívne názory a to takým spôsobom, že vnucujú mladistvým ľuďom myšlienku beztretnosti. To znamená, že človek na základe ich prejavu nadobúda pocit možnosti druhému pošliapať po jeho základných právach a náš systém nie je schopný ich žiadnym spôsobom postihnúť. Preto mnoho mladých ľudí nadobúda mylnú myšlienku, že násilie je bežná vec, ktorá je síce nežiaduca, ale na druhej strane mnohými tolerovaná. Namiesto toho, aby si naši „profesionáli“ odpustili svoje subjektívne pohľady a zamerali sa skôr na celkové príčiny násilia, na komplexný netolerantný postoj voči domácejmu násiliu ako celku.

Treba si uvedomiť, že každý má právo na súkromie. Obete domáceho násilia nie sú schopné si vyhradiť právo na ochranu súkromia, sú zraniteľné

a často krát nevedia posúdiť vplyv zverejnenia svojich problémov. Novinári môžu dokonca i neúmyselne podporovať predsudky tak, že používajú povýšenecký alebo urážlivý tón a vytvárajú stereotypné obrazy. Postihnutí ľudia sa niekedy prezentujú ako neproduktívne bremená a nie ako ľudské bytosti. Novinári by si mali uvedomiť, že obetiam domáceho násillia chýba láska, nádej na šťastný život, čo ich robí obzvlášť zraniteľnými. Princípom novinárov by malo byť nevystavovať obeť domáceho násillia zbytočnému riziku, robiť z nich len senzáciu pre večerné správy, ale skôr napomáhať ochrane ich práv.

Titulkami, upútavkami, rozprávanými príbehmi, výberom fotografií zohrávajú novinári dôležitú úlohu pri zmene verejnej mienky a ovplyvňujú tým celú spoločnosť. Novinári odhaľujú nedostatky systému, ale mali by tiež zabezpečiť, aby sa problémy a postavenie obetí ešte nezhoršili. Žurnalisti vo vzťahu k domácomu násilliu by sa nemali spoliehať na zovšeobecňovanie. Ak sa spomína rasa, etnický pôvod, náboženstvo obetí, treba si uvedomiť, či to má vôbec súvis s príbehom. Pre spestrenie správ nezabudnú opomenúť, že páchatel, či obeť sú príslušníkmi danej rasy, či náboženstva, a vedľajším produktom tejto prezentácie nie je formovanie odmietavého pohľadu verejnosti voči násilliu, ale skôr odmietavý postoj voči danému etniku či prívržencom určitého náboženstva. A takto sa budujú predsudky i nenávisť, lenže nie predsudky voči domácomu násilliu, ale voči ľuďom samotným. Tiež je potrebné sa ubezpečiť, či informácie týkajúce sa domáceho násillia nie sú urážajúce, prípadne či nie sú poznačené stereotypmi alebo predsudkami. Je nevyhnutné overiť si fakty a vždy mať na pamäti osud obetí, vyhnúť sa špekuláciám, ktoré vyvolávajú senzácie, bulvarizáciu a ponúkajú negatívne vzory hodnôt, symbolov a ďalších sociokultúrnych prvkov, ktoré sú prejavom neprofesionality žurnalistov ako i neetického správania a konania.

K problematike prevencie v oblasti médií je veľmi zaujímavý článok uverejnený na internetovej stránke Záujmového združenia žien MyMamy. Názov je „Domáce násillie ako vďačná mediálna téma. Prakticky sa v ňom opisuje ako naše médiá prezentujú domáce násillie. Je to pravdivý a obozretne kritický článok, ktorý je v tomto prípade na mieste. Domáce násillie je prezentované len ako určité príbehy, senzáčne udalosti, ktoré majú skôr vyplniť miesto vo večerných správach, na stránkach novín alebo v elektronických médiách. Médiá majú záujem skôr informovať, prezentovať správy postavené podľa vzoru detektívneho príbehu, ktoré je pre divákov, čitateľov omnoho zaujímavejšia, príťažlivejšia. To znamená, že sa informuje o konkrétnych činoch, prípadoch domáceho násillia, kde sa môže jednoznačne určiť –táto osoba je páchatelom a táto osoba je obeť. Z toho vyplýva, že sa dozvedáme o presne konkrétnom prípade, ďaleko menej sa verejnosť oboznamuje o domácom násillí ako o probléme. Chýba tu hlbšia reflexia,

snaha prezentovať problematiku domáceho násillia ako celku a zvýšiť tak podvedomie o ňom. Úplne sa tu vytráca celý význam médií ako významného a silného prostriedku prevencie. Média by sa v rámci prevencie mali skôr zamerať na objektívne informovanie verejnosti o skutočných príčinách a dôsledkoch násillia, podporovať nenásillné vzory správania sa, poskytovať informácie o zdrojoch pomoci obetiam, informovať o legislatíve, eliminovať mýty o násillí páchanom na ženách. Zamerať sa na propagáciu nulovej tolerancie spoločnosti k domácejmu násilliu. Je zrejmé, že eliminácia násillia si vyžaduje zmenu spôsobu akým spoločnosť nazerá na problematiku domáceho násillia a práve média môžu zohrať kľúčovú úlohu pri predchádzaní násillia, poukázaním na jeho príčiny a dôsledky a zastavením necitlivých prezentácií tohto spoločenského javu. Lenže k tomu je potrebné zmeniť celý charakter našich médií, zvýšiť profesionalitu, zodpovednosť a etickosť ľudí podielajúcich sa na tvorbe mediálnej produkcie (Škorcová, 2011, s. 83-85).

Snažili sme sa stručne venovať komplikovaných vybraným aspektom profesijnej etiky, konkrétne so zameraním na deontologickú úpravu, ktorú považujeme v súčasnosti za nedostačujúcu a skôr kladieme dôraz na vyššie princípy. Na základe toho si myslíme, že veľkú úlohu v profesii žurnalistu by mala zohrávať aj etika cnosti, ktorá vykresľuje novinára ako morálne vyspelého aktéra uvedomujúceho si zodpovednosť za svoju prax voči spoločnosti. V tomto ponímaní považujeme cnosti za tú najdôležitejšiu súčasť daného povolania, nakoľko žurnalistiku chápeme nielen ako službu verejnosti, ale aj ako najfrekvencovanejší, nenahraditeľný zdroj informácií majúci významný vplyv na formovanie verejnej mienky. A preto je potrebná aj lepšia kvalita samotnej morálnej prípravy novinárov na prax. Je nevyhnutné zvyšovať ich spoločenskú zodpovednosť s dôrazom na posilnenie etických a mravných kompetencií jednotlivca, tak aby kriticky a hodnotovo-selektívne pristupoval k svojim obsahom mediálnych príspevkov. Systematické a cieľavedomé zdôrazňovanie etiky cnosti v spojitosti s deontológiou je významným faktorom spolupôsobiaci a majúci svoje nezastupiteľné miesto v celospoločenskom hodnotovom kontexte žurnalistov. Uvedenou formou je možné prispievať k eliminácii stupňujúceho sa aspektu bulvarizácie a hodnotového vyprázdnenia mediálnych obsahov majúcich negatívne vplyvy na verejnosť. Je nevyhnutné teda apelovať na formovanie zodpovedného a morálne uvažujúceho žurnalistu, ktorý bude skutočne naplňať cieľ a poslanie svojej úctyhodnej profesie

## Literatúra a zdroje

- ČIPKÁR, J. 1992. Profesia právnika a cnosti. In: *Právny obzor*. ISSN 0032-6984, 1992, č.10, roč. 75, s. 921-930.
- KRSKOVÁ, A. 2006. Profesijná etika- zbytočný predmet?. In: *Bulletin slovenskej advokácie*. ISSN 1335-1079, 2006, č.2, s. 28-33.
- KUNA, M. 2010. *Úvod do etiky cnosti*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2010. 89 s. ISBN 978-80-8084-605-3.
- KUNA, M. 2011. Význam cností v kontexte sociálnych praxí a inštitúcií. In: *Filozofia*. ISSN 0046-385X, 2011, č.3, roč. 66, s. 268-272.
- LAJČIAKOVÁ, P. 2008. *Psychológia morálky*. Brno: Akademické nakladateľství CERM, 2008. 91 s. ISBN 978-80-7204-569-3.
- MACINTYRE, A. 2004. *Ztráta ctnosti*. Český preklad P. Sadílková, D. Hoffman. Praha: OIKOYMENH, 2004. 332 s. ISBN 80-7298-082-3.
- NESVADBA, P. 2009. *Policejní etika*. Plzeň: Aleš Čenek, 2009. 315 s. ISBN 978-80-7380-195-3.
- NIETZSCHE, F. 2002. *Tak vravel Zarathustra*. Slov. preklad R. Škoda. Bratislava: IRIS, 2002. 91 s. ISBN 80-89018-28-9.
- PALOVIČOVÁ, Z. 2003. Etika cnosti a etika pravidiel. Komplementarita, či alternatívy?. In: *Filozofia*. ISSN 0046-385 X, 2003, č.6, roč. 58, s. 396-408.
- PALOVIČOVÁ, Z. 2008. Etika cnosti a dobrého života. In: *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: KALLIGRAM, 2008. 728-755 s. ISBN 978-80-8101-103-0.
- REMIŠOVÁ, A. 2000. Profesijné etické kódexy. In: *Filozofia*. ISSN 0046-385 X, 2000, č.3, roč. 55, s. 218-228.
- SMREKOVÁ, D.- PALOVIČOVÁ, Z. 2003. *Dobro a cnosť. Etická tradícia a súčasnosť*. Bratislava: IRIS, 2003. 164 s. ISBN 80-89018-15-7.
- STEINER, R. 2012. *Friedrich Nietzsche, bojovník proti svojej dobe*. Bratislava: KALLIGRAM, 2012. 127 s. ISBN 978-80-8101-598-4.
- ŠKORCOVÁ, L. 2011. Média ako oblasť prevencie v problematike domáceho násillia. In: *Zborník „Násillie na ženách- problémy a perspektívy riešenia“*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2011. 83-85 s. ISBN 978-80-8054-519-2.

## Kontaktné údaje

JUDr. npor. Lucia Škorcová  
Akadémia Policajného zboru v Bratislave  
Sklabinská 1  
835 17 Bratislava 35  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
luciaskorcova@gmail.com



# MÉDIA, ZODPOVEDNOSŤ A TOLERANCIA

## Media, responsibility and tolerance

*Jozef Škrovánek*

**Abstrakt:** Úloha a funkcie výučby študentov FMK k zodpovednosti a tolerancii z aspektu prípravy na prácu v masmédiách. Zodpovednosť ako pojem vyjadrujúci vzťah nevyhnutnosti a slobody v ľudskej spoločnosti. Vzťah osobnej a kolektívnej zodpovednosti. Princíp tolerancie. Výchova k tolerancii. Demokracia a jej význam pre toleranciu.

**Abstract:** The role and functions of teaching students of the Faculty of Mass Media Communication in terms of training in media. Responsibility as a term expressing a relationship of necessity and freedom in human society. The principle of tolerance. Education for tolerance. Democracy and the importance of tolerance.

**Kľúčové slová:** Zodpovednosť, sloboda, povinnosť, spoločenská zodpovednosť, tolerancia, princíp tolerancie, demokracia a tolerancia, tolerancia a komunikácia.

**Keywords:** Responsibility, freedom, duty, social responsibility, tolerance, principles of tolerance, democracy and tolerance, tolerance and communication.

V posledných rokoch sa u nás na verejnosti i v médiách veľa hovorí o zodpovednosti. Treba tu však rozlišovať dve obdobia nadmernej frekvencie v používaní tohto termínu. Ľudia sa dožadujú zodpovednosti najmä vtedy, ak sa nezodpovednosť stáva všeobecnou a teda ich všeobecne poškodzuje. Druhé obdobie práve prežívame. Je to obdobie revolučných zvrátov, keď sa ľudia naliehavo a vášnivo dovolávajú zodpovednosti tých, ktorí sa svojvoľne alebo z iných príčin podieľali na deformáciách do ich rúk zverenej moci. Mnohí z nich sa chcú vyhnúť tejto zodpovednosti.

Takáto situácia, ktorú práve prežívame, vyžaduje urýchlené teoretické zvládnutie problému zodpovednosti. Podnetov je mnoho. Ak poukážeme na zložitosť tohto problému, v žiadnom prípade nemienime odradzovať od urýchleného zodpovedania tých, u ktorých je zločiny a svojvoľné zneužitie

moci evidentné. Nazdávame sa však, že pokus o teoretické zvládnutie problému zodpovednosti, o ktorý nám ide, môže aspoň trochu napomôcť praktickému pritiahnutiu ľudí k zodpovednosti i k praktickému zadostučineniu spravodlivosti.

Zodpovednosť ako filozoficko-etický ale aj právny pojem vyjadruje vzťah nevyhnutnosti a slobody v ľudskej spoločnosti, v jej vedomí. Vyjadrujeme ním mieru, jednotu práv a povinností z hľadiska jednoty spoločnosti ako celku a jednotlivca ako jej časti a vyjadruje aj právny postih za nedodržanie týchto povinností. „Pojem trestnoprávnej zodpovednosti podľa medzinárodného práva predpokladá prvotné porušenie medzinárodného práva, resp. presnejšie spáchanie zločinu podľa medzinárodného práva. Preto odpoveď na otázku, kde máme hľadať počiatky medzinárodnej trestnej zodpovednosti je imanentne prepojená s právnou reguláciou zavádzajúcou, ale aj sankcionujúcou zločiny podľa medzinárodného práva“<sup>1</sup>

Obsah pojmu zodpovednosť závisí od objektívnych momentov, od konkrétnej štruktúry spoločnosti v daných materiálnych podmienkach, ako aj od momentov subjektívnych, ktoré z nich vyplývajú ako záujmy, úroveň poznania a schopnosť tvorivého zásahu človeka samotného pri vytyčovaní cieľov, tvorbe ideálov a výberu prostriedkov k ich dosiahnutiu. Otázka zodpovednosti ako špecifický problém prelína do všetkých oblastí ľudských vzťahov, ktoré sú regulované systémom spoločenských noriem, pravidiel spoločenského správania sa – predovšetkým do oblasti etickej a právnej. Vzhľadom na túto okolnosť je potrebné ujasniť si obsah pojmu zodpovednosť ako pojmu všeobecne – filozofického v oblasti filozofickej antropológie, a ako pojmu špecifického, filozofického, morálneho a právneho.

Keď hovoríme o zodpovednosti človeka, máme na mysli alebo intuitívne cítime, že zodpovednosť má dve základné dimenzie: 1. pocit zodpovednosti človeka, ktorý sa uňho prejavuje ako zmysel pre zodpovednosť; táto dimenzia vyjadruje človeka ako subjekt. Druhú základnú dimenziu tvorí objektívna miera zodpovednosti človeka za jeho postoje a činy, ktorá vyjadruje spoločenskú stránku jeho podstaty a to predovšetkým jeho začlenenosť v štruktúre medziľudských vzťahov, v ktorých má určité funkcie, povinnosti i úlohy, ale aj určitú slobodu v ich plnení, v ktorých má teda aj určité povinnosti a možnosti svojimi postojmi, názormi a činmi (a to i nevyjadrením svojho postoja a nerealizovanými činmi) ovplyvňovať život, názory, postoje i činy iných ľudí. Z toho hľadiska sa viažu na človeka aj určité kozekvencie,

---

1 KROŠLÁK, D.: In: Dagmar Lantajová a kol.: Aktuálne otázky medzinárodného trestného práva v kontexte európskych a vnútroštátnych noriem. Trnava: PFTU v Trnave, 2012. ISBN 978-80-8082-523-2. str.: 78

ktoré musí znášať za určité pre dané spoločenstvo ľudí nežiaduce konanie. Ide tu o ten fakt, že človek ako subjekt svojou činnosťou ba i nečinnosťou stvárnjuje životné podmienky iných ľudí a tak sa vkladá do ich života, bytia i podstaty.

Z hľadiska možnosti vzniku zmyslu zodpovednosti i jeho zodpovednosti vôbec (t.j. možnosti vzťahovať na jednotlivca, za jeho činy určité konzekvencie, morálne alebo právne) musia tu byť dva subjektívne predpoklady: Prvým, primárnym, i keď špecifikum zodpovednosti ešte nezabezpečujúcim predpokladom, je normálne vyvinutý a zdravý psychický stav človeka, pri ktorom si už uvedomuje sám seba i svoj vplyv na život toho spoločenstva ľudí, v ktorom žije. U duševne nerozvinutého alebo u duševne chorého človeka nemožno hovoriť nielen o zodpovednosti ale ťažko tu hovoriť aj o pocite viny, o previnení i o trestoch za previnenie, ktoré sú podľa nášho názoru pôvodnejšími ako pocit zodpovednosti a sama zodpovednosť. Pocit viny a previnenia zodpovedá tomu stavu a tej situácii, keď jednotlivec je si už vedomý sám seba, pozná princípy, normy, zákony a vôľu, spoločenstva, v ktorom žije, nechce a ani nemá v úmysle ich porušiť, stotožňuje sa s nimi, sú vecou jeho osobného presvedčenia a povinnosti, je presvedčený o ich správnosti, avšak napriek tomu, napriek svojej vôli svojim konaním, svojim činom sa proti nim prehrešuje, porušuje ich, dopúšťa sa chýb a previnenia, privádza na seba ich následky a tresty na ne. A len potom, keď človek uskutočnil čin, zisťuje, že sa ním previnil, že jeho čin je vlastne aj prečin. Človek ako činná bytosť činom sa stáva vinný. Lebo vina je to, čo koná, a konanie je najvlastnejšou bytostnou vlastnosťou človeka, a vina tiež nadobúda význam zločinu. „Nevinné je teda len nekonanie – ako bytie kameňa – a ani bytie dieťaťa nie je bez viny“<sup>2</sup>. Každý čin nesie totiž v sebe riziko – omyl a len málokto výsledok našej činnosti (už kognitívnych príčin) je iba realizáciou cieľa. Obyčajne sa v ňom realizuje aj niečo iné, čo pri najlepších vedomostiach a najlepších úmysloch v čase stanovenia cieľa činu nemožno predvídať. Nepodarí sa nám vždy to či ono presne tak, ako sme predpokladali. Často sme prekvapení, často i rozčarovaní a zdesení z toho, čo sme vlastne vytvorili a čo je cudzie nášmu pôvodnému zámeru. V tomto prípade nie je to však skutočné „... tento jednotlivec, kto koná a kto sa previnuje; lebo jednotlivec ako táto osoba je len neskutočný tieň, lebo je len ako táto všeobecná osoba, a individualita je tu čisto len ako formálny moment konania vôbec, obsahom sú tu zákony a mravy a bližším určením pre jednotlivca sú zákony jeho stavu...“<sup>3</sup>.

---

2 HEGEL, G,W,F.: Fenomenológia ducha. ČSAU. Praha. 1960. str. 304.

3 HEGEL, G,W,F.: Fenomenológia ducha. ČSAU. Praha. 1960. str. 304.

Aj v tejto počiatkovej situácii sú si jednotlivci a spoločnosť protikladní, ale sú to protiklady ešte vonkajškové, záujmové nevyčlenené, nerozdelené a nevedomené. Činy jednotlivcov však narušajú túto pôvodnú a pokojnú jednotu. Ale aj samo spoločnosť, ktoré sa ešte vonkajškovo svojimi záujmami nestavia cudzo voči záujmom jednotlivca, je už vnútorne nabitá možnosťami odcudziť sa jednotlivcovi a to svojimi požiadavkami, princípmi, zákonmi, ktoré samy v zmenených podmienkach (a tieto sa menia ani nie tak prirodzene, ako činmi jednotlivcov) prichádzajú do rozporu medzi sebou (jednotlivec sleduje jeden zákon a prichádza do konfliktu s druhým zákonom) a aj do rozporu s novými záujmami jednotlivcov, ktoré sa kryštalizujú v zmenených životných podmienkach.

Z hľadiska človeka chápaného už ako osobnosť, ako autonómna, slobodná, tvorivá a originálna bytosť vzťahuje sa zodpovednosť za jeho postoje, rozhodnutia a činy len na neho. Ale keďže zostáva aj vo vertikálnej, hierarchickej stavbe medziludských vzťahov určité miesto a funkcie, na ktoré sa viaže aj určité právo rozhodovania za iných do jeho právomoci zverených ľudí (vojsko, rodina, škola), tak je do značnej miery zodpovedný aj za činnosť týchto ľudí. To sa samozrejme netýka jeho právomoci vydávania rozkazov alebo výberu ľudí do niektorých funkcií, kde zodpovednosť za ním vydaný rozkaz alebo za ním urobený výber v základe spadá na neho. Nemôže však pritom zodpovedať za nepredvídané okolnosti, ktoré pri svojej kvalifikácii a informovanosti, a ani po porade s inými v dobe rozhodnutia nemohol poznať a predvídať. Nemôže zodpovedať ani za objektívnu skutočnosť, ktorú sám nestváril ani je nestvárnou, ktorá však podmieňuje jeho slobodu a tým ho do značnej miery zbavuje zodpovednosti. V danom prípade zodpovedá len za to, ako danú skutočnosť hodnotí a ako sa k nej prakticky stavia.

Podobný, aj keď nie celkom ten istý vzťah jestvuje v pomere človeka k rozkazom iných ľudí, ktoré tiež obmedzujú jeho slobodu a zodpovednosť, pretože z hľadiska jeho miesta vo vzťahoch podriadenosti a nadriadenosti má povinnosť plniť ich. Za rozkaz v základe zodpovedá ten, kto ho vydáva a za plnenie tohto rozkazu, za postoj k tomuto rozkazu ten, kto je ho povinný plniť, t.j. za to, či sa s ním názorovo i prakticky stotožňuje ako so svojou povinnosťou, alebo sa s ním nestotožňuje. Ak sa nestotožňuje, vzniká medzi tým, kto rozkaz dáva, a tým, kto ho má plniť, konflikt, ktorý nevedie iba k prostriedkom donútenia, ale skrýva v sebe aj mravný konflikt, riešenie ktorého spočíva buď v stotožnení sa so sebou samým (so svojím svedomím a presvedčením) alebo v degradácii seba samého pred sebou samým alebo aj pred druhými.

Ak hovoríme „v základe“, robíme tak preto, že tento vzťah skrýva zaujímavý posun zodpovednosti a okrem osobnej zodpovednosti skrýva v sebe

aj moment kolektívnej zodpovednosti. Pri plnení rozkazov nastáva totiž posun zodpovednosti z toho, kto rozkaz dal, na toho, kto ho mám plniť.

Tento posun je možný z toho dôvodu, že i ten, kto má rozkaz plniť je osobnosťou a ako taký môže k danému rozkazu zaujať svoj vlastný postoj. Ak sa s daným rozkazom úplne stotožní ako so svojou povinnosťou, tak tento rozkaz nadobúda charakter jeho osobného rozkazu, charakter rozkazu seba samému. Zaujímavosť tohto posunu spočíva v tom, že sa pri ňom nesníma zodpovednosť ani z toho, kto rozkaz prakticky dal. Okrem toho za plnenie rozkazov, ale aj za samotné rozkazy zodpovedá totiž nielen ten, kto rozkazy vydáva, ale celý kolektív, resp. celá skupina ľudí, ktorí svojimi postojmi a činmi umožňujú vydávanie resp. i plnenie daných rozkazov. Zodpovedajú aj za to, že stvárňovali danú skutočnosť tak a nie inak, zodpovedajú však v rôznej miere. Zodpovednosť padá nielen na tých, čo rozkaz dávajú, i na tých, čo ich slepo plnia, ale padá aj na tých, ktorí vedia, že ide o rozkazy zlé, nehumánne (alebo napríklad aj falošné informácie), a predsa ich z akýchkoľvek motívov a príčin plnia, neupozorňujú iných na to, že sú to zlé rozkazy (nespravodlivé obvinenia, nepravdivé informácie a pod.) a neprejavia nijaké úsilie proti takýmto rozkazom a na humanizáciu danej skutočnosti. Pri hodnotení zodpovednosti ľudí treba analyzovať a konkretizovať aj tie príčiny, na ktoré sa ľudia odvolávajú alebo aj tie podmienky a situácie, ktorými ľudia dôvodí, že sa nedalo nič iné robiť, a treba preskúmať, či sa skutočne aspoň čiastočne nedalo za týchto podmienok nič iné robiť.

I keď sa na stvárňovaní určitej spoločenskej skutočnosti podieľame rôzne – pri záujmovej, názorovej a činnostnej diferencovanosti – a nesieme teda každý aj svoj diferencovaný podiel osobnej zodpovednosti za ňu, predsa ako vidieť, už v tejto individuálnej činnosti sú obsiahnuté momenty kolektívnej zodpovednosti. Kolektívnu zodpovednosť nemožno teda redukovat' iba na tú známu a požadovanú je reprezentáciu, totiž na tú formu, keď sa určitá skupina (kolektív) ľudí stretne v konfrontácii stanovísk, poznatkov, nápadov v záujme nájdenia najoptimálnejšieho riešenia problému. Táto forma spolupráce znižuje riziko omylov na možné minimum a rozkladá zodpovednosť za riešenie daného problému rovnakým dielom na každého člena danej skupiny, celý kolektív je v danom prípade zodpovedný a rovnako každý člen v ňom.

Požiadavku skutočnej obrody základných ľudských práv a vytvorenia takéhoto systému demokracie, v ktorom by sa ani lajdáctvo, prospechárstvo, neschopnosť, sklony k nezodpovednosti, egoizmu, k moci a k diktátorstvu nemohli plne a nadhlo prejavit', lebo by boli pod neustálou kontrolou verejnosti, je zároveň požiadavkou, aby sa ľudská inteligencia, sloboda, tvorivosť, originalita, sebarealizácia a zodpovednosť za ňu stala vecou

ľudu, vecou všeobecnou, lebo demokracia sama je voľba, tvorivosť, sloboda a hľadanie nových ciest humanizácie človeka, medziľudských vzťahov a zároveň je i zodpovednosťou za túto inteligenciu, slobodu a tvorivosť pred sebou samými a pred celým ľudstvom.

V druhej časti nášho príspevku sa chceme stručne zamerať na toleranciu jej význam v procese komunikácie. Z tohto dôvodu si myslíme, že v procese výchovy a prípravy študentov FMK UCM v Trnave na prácu v masmédiách je nevyhnutné venovať jej patričnú pozornosť.

Pri výučbe študentov FMK v spojitosti s výchovou k zodpovednosti a tolerancii je dnes snáď najviac potrebné realizovať sokratovské a jasperovské ponímanie filozofie. Filozofia chce byť tým, čím bola celé stáročia – živým dialógom, živých medzi sebou a neutíchajúcou polemikou s názormi predchodcov. Ako hľadanie pravdy v dialógu, v spore, má filozofia význam aj pre dnešných našich študentov, predovšetkým tým, že im pomáha rozvíjať samostatné a tvorivé myslenie, stať sa človekom zaradeným do širšieho kontextu kultúry, aby nestali ľuďmi s okypteným technokratickým videním sveta.

Cieľom výučby je viesť študentov k zodpovednosti, k tolerancii myslenia a konaní. Výučba im musí pomáhať, aby sa stali subjektom samostatne dávajúcim zmysel svojmu konaniu, aby boli schopní žiť svoj autentický duchovný život, riadiacimi svoje aktivity k cieľom určeným kritickým rozumom, ktorý je schopný neustále prehodnocovať svoj skúsenostný svet, nachádzať v ňom orientáciu a neustále obnovovať vlastnú rovnováhu, autentickosť a toleranciu voči myšlienkam a názorom iných. „Historicky sa slovo tolerancia spája s utrpením. Už z tohto faktu možno usudzovať, že tolerancia zrejme nepatrí medzi prirodzené („vrodené“) vlastnosti človeka“<sup>4</sup>.

V súčasnosti sme svedkami narastania nárokov na princíp tolerancie. Príčiny treba hľadať nielen v tom, že sa globalizuje ekonomika a kultúra, ale sme svedkami existencie svetovej informačnej sústavy, zintenzívnil sa cestovný ruch, tieto skutočnosti definitívne potvrdili, že svet je pluralitný. „... globalizácia nie je mechanizmus zavádzania unifikovanej kultúry vhodnej pre celý svet, ale fenomén, ktorý nás núti hľadať základ „globálnej“ identity človeka, ktorým nemôže byť jeho národne a kultúrne vymedzenie, ale prosť fakt, že je človekom“<sup>5</sup>

---

4 BREZINSKY, O.: Tolerancia ako cnosť. In. Zborník: Vysokoškolská príprava policajtov v podmienkach globalizácie. Odborný seminár s medzinárodnou účasťou. APZ. Blava 2004. str. 13

5 BREZINSKY, O.: Tolerancia ako cnosť. In. Zborník: Vysokoškolská príprava policajtov v podmienkach globalizácie. Odborný seminár s medzinárodnou účasťou. APZ. Blava 2004. str. 13

Princíp tolerancie vychádza z úcty ku všetkým ľuďom a k ich spoločnostiam, z akceptovania odlišností vývoja ekonomických a kultúrnych vývojových podmienok.

„Princíp tolerancie neznamená ani ľahostajnosť, ani bezbrehosť vo vzťahu k osudom iných. Tolerancia ako princíp nie je však všeliekom. Skutočne nedáva obsahový návod na vyriešenie problémov; znamená „len“ dodržanie procedúry, formálneho postupu v komunikácii, resp. nenásilnú komunikáciu v akceptovanej nezhode, v žiadnom prípade nie intolerantnú zhodu. V tomto zmysle je tolerancia – či už ako osobný postoj alebo ako základ zákonodarstva jednotlivých štátov – zrieknutím sa násilia pri „vyrovnaní“ sa s inakosťou“<sup>6</sup>

Výchova k tolerancii je ťažká a náročná úloha. Kto žiada toleranciu pre nepopulárne menšiny v spoločnosti sa často vystavuje útokom predsudkov zo strany väčšiny spoločnosti. Takéto skúsenosti sú z celého sveta. Odstránenie rasovej, náboženskej, etnickej a inej intolerancie si tak v minulosti ako aj v súčasnosti vyžaduje nesmierne úsilie mnohých odvážnych a intelektuálne vyspelých ľudí. Stačí si spomenúť na boj za náboženskú slobodu medzi protestantmi a katolíkmi, Židmi a ostatnými náboženstvami, boj za ľudské práva amerických černochoch. Aj keď v mnohých prípadoch v minulosti (a žiaľ aj v súčasnosti) existovala, respektíve existuje, teoretická rovnosť všetkých ľudí podľa zákona situácia náboženských a etnických menšín bola, alebo ako už bolo konštatované, nie je uspokojivá. Vytvorenie demokratických inštitúcií a zákonov je len vonkajším rámcom pre toleranciu. Demokracia je vo veľkej miere umením kompromisu. Avšak dosiahnutie reálnej skutočnej tolerancie je ľudský zápas, pri ktorom veľmi dôležitú úlohu zohrávajú učitelia, ktorí môžu učiť novým spôsobom myslenia. V oblasti vzdelávania by sa mali reformy týkať tak metód ako aj obsahu výučby, pretože obidve tieto stránky majú dopad na budovanie tolerantnej spoločnosti. Myslíme si, že hlavná pozornosť by sa mala zamerať na výchovu morálnych a duchovných hodnôt a na vytváranie dobrých medziľudských vzťahov s menšinovými skupinami.

Vo výučbe a výchove študentov vôbec je nevyhnutné podporiť a rozvinúť myšlienku, že pravda nie je dogma. Úlohou výchovy a vzdelávania vôbec nie je „naliať“ do študentov fakty, ale naučiť ich samostatne myslieť. Učiteľ nie je neomylnou autoritou, ale skôr osobnosťou, ktorá má pomôcť študentovi odhaliť jeho vlastné vrodené schopnosti myslenia a ponímanie sveta. Pri takto koncipovanej výučbe študenti získajú sebadôveru v samostatnom

---

6 REMIŠOVÁ, A.: Tolerancia ako modus vivendi. In: *Filozofia* č. 7, roč. 52, 1997, str. 46

myslení a ponímaní sveta. Naučia sa rozlišovať medzi vlastnou racionálnou argumentáciou a iracionálnymi názormi. Študent má právo na svoj vlastný názor, nemusí s vyučujúcim súhlasiť, a ak je jeho argumentácia pravdivá, mal by ho vyučujúci vysoko hodnotiť. Takéto vzdelávanie vychováva študentov, občanov myšlienkovy nezávislých, ktorí dokážu rešpektovať slobodné myslenie iných je v súčasnosti nanajvyš dôležité.

Obsah výučby na vysokej škole by mal viesť k tolerancii. Vyučujúci by nemali presadzovať len jeden názor ako pravdivý. Mali by poskytnúť presné informácie o širokej rôznorodosti aktuálnych názorov a teórií v každej oblasti. Mali by vyzdvihnúť jednotlivé prednosti rôznych názorov a teórií. Ak vyučujúci dáva prednosť určitej teórii, mal by ju podložiť presvedčivými argumentmi.

Vyučujúci musia okamžite reagovať na zaužívané spoločenské predsudky a odhaľovať ich. Základom pre toleranciu sú morálne a duchovné hodnoty. Vzdelávanie sa musí humanizovať predovšetkým prostredníctvom spoločensko-vedných disciplín, v ktorých majú spomínané hodnoty centrálny význam. Morálne a duchovné hodnoty sú potrebné predovšetkým preto, aby tolerancia neupadla do indiferentizmu, ktorý všetkým názorom, dobrým rovnako ako zlým pripisuje rovnakú hodnotu.

Tolerancia ako nezávislá komunikácia predpokladá, že demokratické komunikačné procesy sa nerealizujú formou psychického a fyzického násillia. To je pochopiteľne možné len v demokratickej spoločnosti, v ktorej je právo na slobodu prejavu garantované demokratickou ústavou. „Demokracia je predovšetkým otázkou postoja. Je to diskusia a práve preto predstavuje opak bojových dogmatikov studenej vojny“<sup>7</sup>. Z psychického hľadiska vieme, že značná časť intolerancie pramení z projektovania vlastných chýb do niekoho iného, ak si vybudujeme v sebe pevné morálne a duchovné hodnoty, môžeme potom presne rozoznávať dobro a zlo iných. V dialógu s inými poznávame ich dobro, pretože ho sami máme vo svojom vnútri. Aj keď ostatní môžu patriť k inej kultúre, mať odlišné názory, keď pôjdeme hlbšie na rovinu základných ľudských hodnôt zistíme, že sme si vzájomne značne podobní.

Medziľudské vzťahy sú dôležité všade tam, kde sa vyskytujú predsudky a nedorozumenia, musia mať ale určitú formu – formu dialógu. Dialóg je umenie, ktorému sa musíme naučiť, aby sa naše vzťahy nezvrhli na nepriateľské diskusie a polemiky. Podmienky dialógu musia umožniť každému účastníkovi hovoriť úprimne a otvorene o svojich názoroch bez akýchkoľvek

---

7 KOHAK, E.: Predpoklady demokracie medzi voľbami. In.: *Ekológia a život*. 1996. str. 27.



následkov. Pri dialógu musí prevládať atmosféra zdvorilosti a láskavosti, musí byť eliminovaný vplyv hrozby a nátlaku.

Zúčastnené strany dialógu musia byť čestné voči sebe. Nesmie existovať predstieraná slušnosť, ktorá maskuje vnútorné výhrady alebo nepriateľstvo. Každá strana má rešpektovať individualitu druhého a pozorne počúvať to, čo druhá strana prezentuje s očakávaním, že sa dozvieme niečo nového. Strany zúčastnené na dialógu by sa mali povzniesť nad egocentrické myslenie a mali by sa usilovať o dobro druhého viac než o svoje vlastné. Partneri by v dialógu mali hľadať spoločný cieľ, o ktorý by sa mohli spoločne usilovať.

Ak chceme vytvoriť tolerantnú spoločnosť, potrebuje výchovu k tolerancii, ktorá podporuje slobodné liberálne myslenie. K tolerancii musíme učiť tak, že oceníme rozmanité aspekty našej a svetovej kultúry a na strane druhej odhalíme a odsúdime spoločenské predsudky.

## **Literatúra a zdroje**

- BREZINSKÝ, O.: Tolerancia ako cnosť. In.: Zborník: Vysokoškolská príprava policajtov v podmienkach globalizácie. Odborný seminár s medzinárodnou účasťou. Akadémia Policajného zboru. Bratislava, október 2004.
- HEGEL, G.,W, F.: Fenomenológia ducha. ČSAV, Praha. 1960.
- KOHÁK, E.: Predpoklady demokracie medzi voľbami. In.: Ekológia a život. 1996.
- KROŠLÁK, D.: In: Dagmar Lautajová a kol.: Aktuálne otázky medzinárodného trestného práva v kontexte európskych a vnútroštátnych noriem. Trnava: PF TU v Trnave. 2012 – ISBN\_978-80-8082-523-2.
- REMIŠOVÁ, A.: Tolerancia ako modus vivendi. In.: Filozofia, č. 7, roč. 52, 1997.
- SOLÍK, M.: Komunikácia v spoločenskom kontexte - uznanie ako intersubjektívny predpoklad. In: Communication Today - Roč. 1, č. 2 (2010), s. 41-57. Trnava: FMK UCM, 2010, s. 41-57. ISSN 1338-130X.

## **Kontaktné údaje**

doc. PhDr. Jozef Škrovánek, CSc.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA

# VÝUKOVÉ MATERIÁLY PRO REALIZACI PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU „MEDIÁLNÍ VÝCHOVA“ V PRIMÁRNÍM A SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Educational materials for implementation  
cross-cutting the me of „Media Education“ in primary  
and secondary education in the Czech Republic

*Zdeňka Šmídová*

**Abstrakt:** Školská reforma v České republice zavedla Rámcové vzdělávací programy pro primární a sekundární vzdělávání. V primárním a čtyřletém gymnaziálním sekundárním vzdělávání se jako páté průřezové téma objevila „mediální výchova“. Po více než čtyřech letech praktické výuky jsou žákům a pedagogům nabízeny učební materiály čtyř vydavatelství, přičemž tyto publikace mnohdy postrádají atraktivnost zpracování a praktičnost využití při výuce. Pedagogický výzkum realizován na vzorce žáků základních škol, čtyřletých gymnázií a středních odborných škol poukázal na značný zájem studentů o věnování se dílčím tématům mediální výchovy. Ačkoli výsledky testu mediální gramotnosti zúčastněných studentů byly pozitivní, sami jejich vyučující by uvítali učební materiály více využitelné pro každodenní pedagogickou praxi.

**Klíčová slova:** mediální gramotnost, mediální výchova, primární vzdělávání, rámcový vzdělávací program, sekundární vzdělávání, výukové materiály

**Abstract:** School reform in the Czech Republic introduced the Framework education programme for primary and secondary education. In the primary and four years of secondary education with a high school as fifth cross-cutting theme was “media education”. After more than four years of practical training are offered to teachers and students in the teaching materials of four publishing houses and these publications often lack the attractiveness and practicality of use in teaching. Pedagogical research carried out on the formula of the pupils of elementary schools, four middle schools and secondary vocational schools pointed to the considerable interest of the

students of the dedication is part of media education topics. Although the test results of media literacy of participating students were positive, their teachers would be welcomed by the teaching materials more useful for everyday pedagogical practice.

**Key words:** media literacy, media education, primary education, general education program, secondary education, teaching materials

## 1 Školská reforma v ČR

Poslední významná školská reforma (nebo-li kurikulární reforma) s sebou přinesla několik zásadních změn a nových pojmů. Prvním krokem této reformy bylo roku 2001 vydání Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice a to Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tento dokument bývá označován jako „Bílá kniha“.

Česká republika jakožto členský stát Evropské unie přejímá všeobecně platné povědomí o dokumentech nazvaných „white paper – bílá kniha“ jako o dokumentech nezávazných, jehož funkce je spíše doporučující. Bílá kniha interpretuje výsledek některého ze společenských problémů a obsahuje konkrétní návrhy co, jak a kde je třeba změnit. V případě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR je jedním z řešených společenských problémů mediální gramotnost žáků a studentů. *„Bílá kniha formuje vládní strategie v oblasti vzdělávání, odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol“<sup>1</sup>*

Národní program vzdělávání obsahuje čtyři kapitoly, které se zabývají problematikou: Východisek a předpokladů rozvoje vzdělávací soustavy; Předškolním, základním a středním vzděláváním; Terciálním vzděláváním a Vzděláváním dospělých.

Druhá kapitola zabývající se Předškolním, základním a středním vzděláváním, podrobně popisuje důvod zaměření se na sekundární stupeň vzdělávání, jakožto stupeň, kterým prochází většina obyvatelstva ČR. Věnuje se zde například popisu změn cílů vzdělávání, obsahu vzdělávání, zvyšování kvality vzdělávání i nutným budoucím vnitřním proměnám škol.

---

1 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. [cit. 2013-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podne-ty-k-praci-sko>

Jeden z nosných pilířů mnoha změn je, jak kniha sama uvádí: „... je podstatné, aby střední vzdělávání věnovalo pozornost především vytvoření základů pro celoživotní učení a pro občanské i pracovní uplatnění ve společnosti.“<sup>2</sup>

Objevují se zde nové pojmy jako například klíčové kompetence a rámcové vzdělávací programy. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“<sup>3</sup> Například v primárním vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativnost, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, občanské a pracovní.

Rámcový vzdělávací program (RVP) je praktickou aplikací kurikulárních změn pro neprimární, primární a sekundární vzdělávání.

Vysvětlení pojmu RVP uvádí školský zákon (č. 472/2011 Sb.) v §4, který říká: „Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, ...“

Rámcové vzdělávací programy, jakožto hlavní kurikulární dokumenty, jsou zpracovány pro všechny úrovně vzdělávání, a to: RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro obor vzdělání základní škola speciální, RVP pro gymnázia, RVP pro gymnázia se sportovní přípravou a RVP pro odborné vzdělávání.

Právě Rámcové vzdělávací programy se staly určitým manuálem jednotného výstupu vyučovaných obsahů, kde i své místo získala mediální výchova. Je to tak poprvé, kde se povinně objevuje ve výuce primárního vzdělávání (od školního roku 2007/2008) a gymnaziálního sekundárního vzdělávání (od školního roku 2009/2010) jako jeden z pěti průřezových témat.

## 2 Mediální výchova a mediální gramotnost

„... v mediální výchově, na rozdíl od ostatních školních předmětů, po dětech chceme, aby zkoumaly, jak vědí to, co vědí. V mediální výchově se musejí pít po tom, odkud informace a myšlenky přicházejí a ne přijímat fakt, že tu prostě jsou.“ (Cary Bazalgette, 1989)

---

2 KOTÁSEK, Jiří. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tauris, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKnih.pdf>

3 BELZ; Siegrist. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál, 2001.

Pojem mediální výchova představuje souvztažnost médií se vzděláváním. Existuje mnoho definicí mediální výchovy, například „mediální výchova je výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich technickému zhodnocení“ (Průcha kol., 1998), nebo „mediální výchova je záměrné výchovné působení zaměřené na dosažení určitého stupně mediální gramotnosti“ (Jirák, Mičienka, CD-Rom Rozumět médiím).

Cílem mediální výchovy je zprostředkování žákům a studentům základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média se v poslední době stala velice významným zdrojem informací, bez kterého si každodenní život lze nyní jen zcela těžce představit.

Aby byl člověk schopen uplatnit se v životě samotném je velmi podstatné, aby podněty přicházející z okolního světa byl schopen správně zpracovat a použít ve svém dalším jednání a rozhodování. Důležité si je uvědomit, že různá média produkují charakterově různá sdělení, „ ... vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářena s různými (potencionálně i manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu.“<sup>4</sup>

Vznik mediální výchovy nelze z objektivního hlediska přesně datovat. Různé prameny uvádějí různé počátky. McQuail v knize Úvod do teorie masové komunikace (2009) popisuje první obavy před médii a jejich dopadem na lidské myšlení už z doby antického Řecka (v úryvku z Platónova dialogu Faidros).

Vznik mediální výchovy velice úzce souvisí s mediální pedagogikou. Už církevní autority v nejstarších dobách rozhodovaly o vhodnosti či nevhodnosti mediálních textů. Odtud například pochází i první seznamy zakázaných knih.

Důležitými osobnostmi vzniku mediální výchovy byli bezesporu Jan Ámos Komenský (Orbis sensualit picta, 1658), který se zabýval začleněním médií do školní praxe a Johannes Gutenberg, který v patnáctém století sloužil o vynález knihtisku.

Následnými hlavními impulsy pro vytvoření dnešní podoby mediální výchovy byl nástup nových médií (zejména rozhlasu a novin) a to datově po druhé světové válce. Právě toto období ukázalo média v negativním slova smyslu. Sami lidé mezi sebou začínali diskutovat o manipulativní schop-

---

4 Scio.cz: Rámcové vzdělávací programy, Mediální výchova. [online]. [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1530>

nosti médií. Média nejen veřejnost informovala, přinášela aktuální zprávy z domova i ze světa, propagovala, média začala ovlivňovat.

Během padesátých a šedesátých let ve Spojených státech amerických došlo ke značné komercializaci médií. Jejich následné pronikání do evropského prostředí bylo jen už dalším významným podnětem k nutnosti zabývat se problematikou mediální výchovy.<sup>5</sup>

Devadesátá léta dvacátého století představují praktické počátky mediální výchovy v České republice a to nejen z důvodu toho, že česká mediální scéna dosahuje svého nejvyššího vrcholu, ale také proto, že právě v této době se u nás konaly první semináře zabývající se negativním vlivem médií na populaci.

Během několika následujících let zaplavily českou mediální scénu nejen televizní reality show, které odstartovali vnímání mediálního obsahu dvěma směry. Jednak pasivním vnímání, ale také nově aktivním vtáhnutím do děje. Právě tento posun ve vnímání směrem k aktivnímu ze strany diváka či posluchače ukázalo nezbytnou nutnost umět pochopit vysílané sdělení a analyzovat jeho obsah, což vyžadovalo mimo jiné i určité vědomostní zázemí mediální gramotnosti.

Cíle mediální výchovy mohou být definovány i jako vybavení žáků základní úrovní mediální gramotnosti. Pavel Verner (2007) popisuje mediální gramotnost jako „... soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučně, dovoluje mu média využívat ke svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“<sup>6</sup>

### 3 Analýza výukových materiálů mediální výchovy

Knižní komerční trh České republiky je přesycen stovkami výukových materiálů pro žáky primárního, sekundárního, ale i terciálního vzdělávání. Žáci si při samostudiu mohou vybírat mezi plnými regály studijních materiálů pro výuku cizích jazyků, přírodních věd, společenských věd, informačních technologií a mnoha dalších.

S výukovými materiály pro mediální výchovu je to poněkud jiné. Přestože základní i střední školy gymnaziálního typu mají povinnost zařazení mediální výchovy do svých školních vzdělávacích programů, v ne zanedbatelném počtu knihkupectví by jste učebnice mediální výchovy hledali marně.

5 ŠMÍDOVÁ, Zdeňka. *Projekt Mediální výchovy na Střední škole gastronomické, s.r.o.* Praha, 2011. (str 10-11)

6 VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma.* 2007. (str 93)

V současné době, pět let od zařazení mediální výchovy do RVP základních škol se objevila v březnu 2013 prakticky první „učebnice“ mediální výchovy pro 2. stupeň základních škol. Pro střední školy byla vydána první učebnice v roce 2009.

Samotných publikací zabývajících se mediální výchovou či mediální gramotností je na poměrně nové průřezové téma dostatek. Řádově se jedná o 15 publikací (podrobný výčet níže). Úroveň zpracování, výběr témat či grafická úprava je individuální. Dostupnost knih v kamenném či internetovém knihkupectví se omezuje na maximálně tři publikace.<sup>7</sup>

Pro přehlednost zpracování analýzy výukových materiálů průřezového tématu mediální výchovy byly publikace rozděleny do čtyř kategorií dle cílových skupin (pro žáky primárního vzdělávání, studenty sekundárního a terciálního vzdělávání, pro učitele).

Následující výčet výukových materiálů pro vzdělávání se v mediální výchově nemá za cíl, učinit absolutní výčet všech materiálů vydaných v České republice. Snahou je přiblížit (dle autora článku) ty nejdůležitější pro daný obor. Pro výuku mediální výchovy je možno najít inspiraci nejen v přímo „výukových materiálech“, ale také například v knihách zabývajících se problematikou médií, jako jsou Úvod do teorie masové komunikace od Denis McQuaila, Masová média od Jana Jiráka a Barbary Köpplové a mnohé další.

### **3.1 Výukové materiály pro primární vzdělávání**

*BĚLOHLAVÁ, Eva. Mediální výchova – učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Fraus. 2013*

- Tato publikace je v pravém slova smyslu první učebnicí mediální výchovy pro žáky základní školy. Je vytištěna na křídovém papíře celobarevně. Celou knihou provázejí čtyři studenti, kteří se rozhodnou vydávat školní časopis. Řešení jejich každodenních školních problémů dokáže žáky vtáhnout do děje, protože mohou mít pocit, že jim učebnice rozumí. Publikace je rozdělena do sedmi kapitol: Co jsou to média a jak fungují, Bezpečný internet, Mediální technologie, Mediální obsahy a sdělení, Média a reklama, Média a zábava, Práce v médiích. Je zde plno zajímavých ilustrací, textů, úkolů. Některé pasáže avšak působí přehlčeně. Naopak některé části jsou obsahově „nedopsány“.

---

7 Jedná se o Mediální výchova (Jan Pospíšil, Lucie Sára Závodná), Mediální výchova – Cvičebnice (Jan Pospíšil, Lucie Sára Závodná), Základy mediální výchovy (Marek Mičienka, Jan Jiráka a kol.).

- Celkové hodnocení: studijní materiál jakožto první vlašťovka učebnic mediální výchovy pro žáky základních škol je využitelná v každodenní pedagogické praxi a cena pořízení je přijatelná.

### **3.2 Výukové materiály pro sekundární vzdělávání**

*POSPÍŠIL, Jan, ZÁVODNÁ, Lucie. Mediální výchova. Computel Media s.r.o., 2009.*

- Přestože autoři této učebnice neuvedli cílovou skupinu jejího využití, je dle rozsahu a způsobu zpracování patrné, že bude využívána k výuce mediální výchovy především na středních školách a gymnáziích. Jedenáct kapitol je sepsáno srozumitelným stručným, avšak obsahově úplným textem, který je doplněn barevnými ilustracemi a fotografiemi. Názvy kapitol jsou: Komunikace, Masová komunikace, Žurnalistika a žurnalistické žánry, Typy mediálních obsahů, Média, Média a zábava, Média a reklama, Vliv, omezení a nebezpečí médií, Vnitřní fungování médií, Regulace médií, Nová média. Použitý papír je xeroxový vyšší gramáže a tisk je celobarevný.
- Tento studijní materiál byl rok po svém vydání doplněn třemi dalšími publikacemi a to Mediální výchova – cvičebnice, Mediální výchova – cvičebnice s řešením, Mediální výchova – metodika. Tímto počinem se stala tetralogie učebních materiálů mediální výchovy autorů Pospíšila a Závodné, prozatím jedinou po všech stránkách ucelenou učební pomůckou k výuce průřezového tématu mediální výchova. Autoři dodrželi ve všech „dílech“ stejného řazení a číslování čímž se staly publikace velice přehledné a stejná grafická úprava (včetně titulní strany) signalizuje promyšlenost propojení jednotlivých dílů. Cenová hladina všech čtyř materiálů je příznivá.
- Celkové hodnocení: prakticky jako jediná publikace zabývající se problematikou mediální výchovy je k dostání ve většině kamenných i internetových knihkupectví. Oblíbenost u středoškolských pedagogů je vysoká a do jisté míry také ovlivněna určitým „full service“ autorů.

*KROUŽELOVÁ, Dana. Příručka mediální výchovy – Mediální výchova na gymnáziích. Media set. 2010.*

- Tato „učebnice“ pro gymnázia je první svého druhu na českém trhu. Velice překvapivou skutečností je fakt, že jsou kompletní materiály zdarma ke stažení na internetu. Spolu s praktickými výsledky ze škol, kde se dle této učebnice mediální výchova vyučuje. Už při grafickém návrhu a zpracování materiálů autorka nejspíše pracovala s verzí, že



bude možné tyto materiály tisknout na jakékoli tiskárně – odpovídá tomu i uložený formát a celkový vizuál materiálu. Necelých sto padesát stran textu formátu A5 je rozčleněn do osmi modulů, které se dále člení na jednotlivé kapitoly. Témata modulů jsou následující: Mediální výchova a mediální gramotnost, Role médií v informační společnosti, Public Relations a reklama, Masová komunikace a žurnalistika, Mediální produkce, Vizuální komunikace, Mediální legislativa a regulace v ČR, Média v politice.

- Zpracování jednotlivých modulů je podrobné, doplněné zajímavostmi pro upoutání pozornosti studentů. Celková obsahová úroveň textů je náročnější – pravděpodobně záměrně, kvůli charakteristice cílové skupiny, pro kterou byl napsán.
- Celkové hodnocení: tyto teoretické texty věnující se problematice mediální výchovy je možno doplnit pracovními listy (ke stažení také zdarma na [www stránkách Media set](http://www.stránkách Media set)). Úkoly jsou zde náročnější, ale plně korespondují s mateřskou učebnicí. Kapitoly jsou zde řazeny stejným způsobem, čímž i celková orientace mezi oběma publikacemi je snadná.

### 3.3 Výukové materiály pro terciální vzdělávání

VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. Albra, 2007.

- Nepřehlédnutelná růžová (formátu A5) skripta vzbuzují zájem už na první pohled. Po přečtení obsahu a jména autora publikace je neodiskutovatelným faktem, že dvanáct kapitol obsahuje vyčerpávající informace o: Historických kontextech a teorii mediální výchovy, Vývoji médií ve světě, Přehledu vývoje médií v českých zemích, Charakteristiku novinářských žánrů, Rozhlasovou a televizní tvorbu, Vzniku a vývoji internetu, Reklamě v masmédiích, Manipulačních praktikách v médiích, Legislativě, Etice novinářské práce, Námětech jak zpracovat mediální výchovu do školního kurikula a samotný popis průřezového tématu mediální výchova.
- Celkové hodnocení: materiál je napsán uceleně a i po šesti letech od jeho vydání obsahuje všechna potřebná teoretická východiska k výuce i k učení se o mediální výchově. Souhrnně lze říci, že tato publikace byla napsána „nadčasovým“ způsobem.

NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. 2007.

- První a zároveň poslední (k počátku roku 2013) skripta vydaná pro studenty nejen pedagogických fakult terciálního vzdělávání nejsou bohužel komerčně nepřístupná. Jediná cesta k jejich získání vede přes podání žádosti na Katedře českého jazyka a literatury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (publikační činnost katedry) a následnému poštovnímu zaslání. Důvod tomuto nekomerčnímu vydání publikace není autoru článku znám. Rozsah a způsob zpracování skript je bohatý, věcný a přehledný. Obsah je rozdělen do tří celků (Teoretické pilíře mediální edukační problematiky, Koncepty a přístupy k souvislosti médií a edukace, Dílčí aspekty mediální produkce a komunikace), které se následně dělí na jednotlivé kapitoly. Tyto materiály jsou doplněny příloženým CD-ROMem, kde jsou ke stažení soubory mediální edukačních aktivit.
- Celkové hodnocení: skripta svým zpracováním přináší kvalitní podklady pro studenty mediální výchovy na vysokých školách. Je jen velkou škodou, že jsou tyto materiály poněkud „ukrývány před světlem světa“.

*BÍNA, Daniel. Výchova k mediální gramotnosti. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. 2005.*

- Důvodem vzniku tohoto textu byla, jak sám autor uvádí: „zvyšující se frekvence a naléhavost kolotajících úvah o důkladném založení mediální pedagogiky. Text vznikl za spolupráce některých účastníků semináře Pedagogika médií (2004/2005).
- Publikace působí seskládáním různých témat sekundujícím problematice mediální výchovy. Velice praktického využití má pátá kapitola, která podrobně popisuje návrhy, projekty a nápady pro jednotlivé ročníky druhého stupně základních škol a to pro dílčí vnořená témata mediální výchovy zařaditelná do výuky mateřského jazyka. Zde uvedené náměty jsou praktické, pro žáky daných ročníků zajímavé.
- Celkové hodnocení: právě díky poslední kapitole „Návrhy, projekty a nápady“ by tato kniha mohla získat oblibu u pedagogů. Problémem avšak zůstává, že tuto publikaci není žádným možným komerčním způsobem získat. Jediná cesta k jejich získání vede přes podání žádosti na Katedře českého jazyka a literatury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (viz podobně, jako je tomu u publikace autorky Niklesové, *Teorie a východiska současné mediální výchovy*).

### **3.4 Výukové materiály pro učitele**

*MIČIENKA, Marek; JIRÁK, Jan. Základy mediální výchovy. 1.vyd. Praha: Portál, 2007.*

- Tato celá tří set stránková publikace byla pro potřeby materiální podpory učitelů na základních školách k výuce mediální výchovy rozdělena na dva díly nesoucí název Rozumět médiím I. a II. Je zde probíráno osm kapitol: Masová média, Zpravodajství, Stereotypy v médiích, Regulace a autoregulace médií, Média a zábava, Média a politika, Média a marketing, Reklama. Oblíbenost tohoto materiálu u pedagogů je vysoká. Otázkou zůstává zda je tento zájem vyvolán faktem, že jsou realizovány kurzy jak pracovat s žáky s pomocí této publikace, nebo zda vyučujícím vyhovují poněkud rozsáhlé texty, záplava teoretických poznatků a velice málo pracovních listů pro žáky.
- Celkové hodnocení: z pohledu pedagoga vyučujícího mediální výchovu je tento materiál dnes už překonán jinými publikacemi atraktivnějším způsobem zpracování i obsahem sdělení. Avšak jako prakticky k první publikaci určené pro učitele základních a středních škol zabývajících se mediální výchovou, je nutné tento učební materiál hodnotit jako první vlaštovku, která se těší veliké oblibě ze strany vyučujících.

*STRCULOVÁ, Vladimíra. Mediální výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ. Raabe, c2011.*

- Tyto učební materiály jsou určeny těm málo základním školám, které se rozhodnou mediální výchovu zařadit do školních vzdělávacích programů už na první stupeň. Text je zde rozčleněn do šesti kapitol: Pohádky vlčí babičky, Média a krása, Média a reklamy, Tvorba rozhlasového vysílání, Jak nás ovlivňuje reklama, Školní redakce pro menší děti. Vzhledem k poměrně nízkému věku žáků, je i přizpůsobena náročnost textů, úkolů, námětů na praktické procvičení. Témata jsou zvolena zajímavá a mají potenciál zaujmout. Publikace je černobíle vytištěna na xerox papíře.
- Celkové hodnocení: učební materiály jsou přehledné, zabývající se aktuální problematikou médií. Poměrně vyšší cena pořízení může být možná jediným důvodem proč nebude tato publikace masověji rozšířena mezi pedagogy prvního stupně základních škol.

*KAŠOVÁ, Jitka. Svět médií: [tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Raabe, c2011.*

- Tento studijní materiál představuje svým přehledným zpracováním a rozsahem kapitol zajímavý materiál pro přípravu učitele mediální výchovy před hodinou. Jednotlivé kapitoly jsou doplněny nejrůznějšími kvízy, testy, pracovními listy a to ve více počtech pro každou kapitolu. Obsahuje pět kapitol: Telka nebo noviny, Školní redakce pero

starší žáky, Teleshopping, Letem světem s leteckým magazínem, Ideální holka ideální kluk. Publika je černobíle vytištěna na xerox papíře pro snadné rozmnožení pro žáky.

- Celkové hodnocení: praktická pomůcka pro učitele mediální výchovy na základní škole, která je zpracována poutavým a do děje vtáhnutelným způsobem. Jednotlivé kapitoly nejsou zbytečně nastavovány a obsahy jsou ucelené. Cena publikace je vyšší, ale rozsah probírané látky je široký.

KAŠOVÁ, Jitka. *Média – kdo koho ovládá?: [Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Raabe, c2011.*

- Publikace „Média – kdo koho ovládá?“ je učební materiál vhodný k využití pro studenty vyšších ročníků druhého stupně základních škol. Je zde obsaženo pět kapitol: Jsem snad masa?, Padouch nebo hrdina?, Čtení mezi řádky, Manipulace s lidským myšlením I. a II. Jejich zpracování je poměrně stručné, ale obsahuje veškeré potřebné souvislosti a teoretické poznatky. Množství pracovních listů či námětů pro činnost ve výuce mediální výchovy je zde ve srovnání s podobnými publikacemi užší, což může být ovlivněno probíranými tématy. Velice atraktivně pro adolescentní žáky je zpracována druhá kapitola a to „Padouch nebo hrdina?“ Publika je černobíle vytištěna na xerox papír.
- Celkové hodnocení: poměrně vysoká cena pořízení v kombinaci s malým množstvím navržených aktivit pro školní výuku sama předesílá nepříliš velkou oblibu u pedagogů.

DUDEK, Dalibor, JANEČKOVÁ, Pavla, KOSINA, Michal. *Mediální výchova – Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Raabe, 2013.*

- Jedná se zatím o poslední pokračování ediční řady výukových materiálů nakladatelství Raabe pro průřezová témata na druhém stupni základních škol. Tato publikace obsahuje čtyři kapitoly: Manipulace aneb Účel světi prostředky, Nová informační lavina, Cesta za knihou I. a II. část. Jedná se (stejně jako u předešlých publikací podobného charakteru z nakladatelství Raabe) o náměty pro činnost v hodinách mediální výchovy pro učitele, kdy teoretická podpora je doplněna zajímavými nápady, postřehy z praxe a pracovními listy pro studenty. První kapitola „Manipulace aneb Účel světi prostředky“ je velice podrobně a značně atraktivně zpracována jak pro učitele, tak pro žáka. Druhá kapitola „Nová informační lavina“ je svou interpretací pouze rozšířením již stávajících materiálů vydaných v jiné učební pomůcce. Třetí a čtvrtá kapitola „Cesta za knihou I. a II.“ je velice moderním způsobem

pojat vývoj knihy od svých počátků až po současnost, kdy nechybí ani podrobný návod na vytvoření vlastní knihy krok za krokem. Kniha je černobíle vytištěna na xerox papíře pro snadné rozmnožení pro žáky.

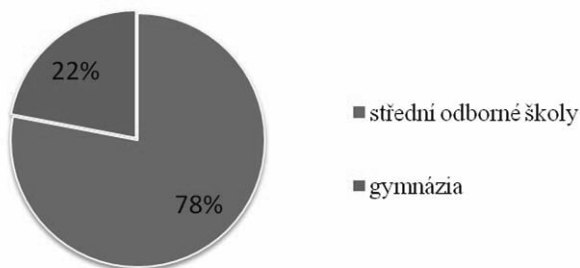
- Celkové hodnocení: poměrně vysoká pořizovací cena publikace (v porovnání s ostatními) by si zasloužila více rozebraných témat a více materiálů.

#### 4 Pedagogický výzkum

Pedagogický výzkum (realizovaný autorem článku v rámci dizertační práce) má za cíl analyzovat stávající stav poměrně nového průřezového tématu mediální výchova na vybraných základních a středních školách Zlínského kraje. Dílčím cílem průzkumu je zjištění úrovně mediální gramotnosti žáků.

Výsledky pedagogického výzkumu jsou následným podkladem pro navržení výukových materiálů pro žáky středních odborných škol. Střední odborné školy jako jediné v sekundárním vzdělávání nemají povinnost (dle Rámcových vzdělávacích programů) zařazení mediální výchovy do svých Školních vzdělávacích programů. Přičemž procentuálně lze vyjádřit rozložení žáků v sekundárním stupni vzdělávání mezi vzdělání gymnaziální a odborné ve všech typech a zaměřeních za období (2005 – 2010), průměrně pro jeden rok 22% ku 78% (viz Graf č.1).<sup>8</sup>

#### Rozložení studentů v sekundárním stupni vzdělávání



**Graf 1: Rozložení studentů v sekundárním stupni vzdělávání v ČR ve sledovaném období (2005-2010)**

Zdroj: autor článku

8 Český statistický úřad: Předběžné výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2011 – Česká republika a kraje. [online]. 31.02.2013 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/03000-12-n\\_2012-00](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/03000-12-n_2012-00)

Pedagogický výzkum byl realizován dotazníkovým šetřením ve dvou rovinách. První rovinou bylo zjištění mediální gramotnosti žáků základních a středních škol Zlínského kraje pomocí dotazníku s 26-ti otázkami s odpověďmi formou výběru z možností. Druhá rovina pedagogického výzkumu spočívala v dotazníkovém šetření výuky mediální výchovy na jednotlivých školách pro pedagogy vyučující průřezové téma mediální výchova. Tento dotazník obsahoval 5 otázek s uzavřenými i otevřenými odpověďmi.

#### **4.1 Dotazníkové šetření mediální gramotnosti žáků základních a středních škol**

- Dotazník byl prověřen v předvýzkumu 30-ti žáky základních škol a 35-ti studenty středních škol. Důvodem bylo odhalit možné nejasnosti ve formulaci otázek nebo nejednoznačnosti odpovědí.
- Soubor 26-ti otázek dotazníku byl navržen tak, aby obsahoval otázky ze všech tematických okruhů průřezového tématu uvedeném v Rámcovém vzdělávacím programu a to: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti, tvorba mediálního sdělení a práce v realizačním týmu.<sup>9</sup> Ale tako uvedené základní oblasti průřezového tématu mediální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.
- Dotazník byl vyplněn na čtyřech základních školách v celkovém počtu 456 dotazníků, dvou gymnáziích v počtu 139 dotazníků a dvou odborných středních školách v počtu 165 dotazníků. V rámci realizace dizertační práce je osloveno více škol, ale termíny vyplnění dotazníků s ohledem na požadavky jednotlivých škol jsou stanoveny do konce června 2013. Proto je zde prezentován dílčí výsledek dotazníkového šetření.

#### **4.2 Dotazníkové šetření způsobu výuky mediální výchovy na jednotlivých školách**

- Dotazník pro pedagogy vyučující mediální výchovu na jednotlivých školách byl sestaven s cílem získání informací o používaných výukových materiálech mediální výchovy na škole a způsobu realizace ostatních průřezových témat.

---

9 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007). VÚP Praha 2007

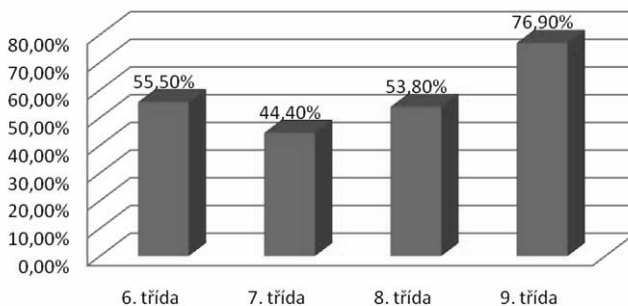
## 5 Analýza výsledků pedagogického výzkumu

Analýza výsledků pedagogického výzkumu je pro přehlednost rozdělena na výsledky dotazníkového šetření primárního a sekundárního vzdělávání. A dále na výsledky dotazníkového šetření způsobu výuku mediální výchovy taktéž v primárním a sekundárním vzdělávání.

### 5.1 Analýza výsledků dotazníkového šetření na základních školách

- Celkem bylo vyplněno 456 dotazníků, dotazník obsahoval 26 otázek s uzavřenými odpověďmi s možností výběru. K distribuci byla zhotovena jedna varianta dotazníku, přičemž v každém ročníku (šestém až devátém), byl zohledněn studovaný rok a k tomu byly hodnoceny jen vybrané otázky. Například tedy u žáků šesté a sedmé třídy bylo hodnoceno pouze 18 otázek z celkového počtu 26. U žáků osmé a deváté třídy bylo hodnoceno všech 26 otázek.
- Průměrný počet správných odpovědí u žáků šesté třídy bylo 10 z 18-ti, u žáků sedmé třídy 8 z 18-ti, u žáků osmé třídy 14 z 26-ti a u žáků deváté třídy 20 z 26-ti (viz Graf č.2).
- Nejčastěji chybně zodpovězené otázky byly z tematických okruhů: funkce masových médií, rozdílnost mezi seriózními a bulvárními médii, obecně téma reklamy a manipulativní techniky ze strany médií.

Úspěšnost žáků základních škol v dotazníkovém šetření

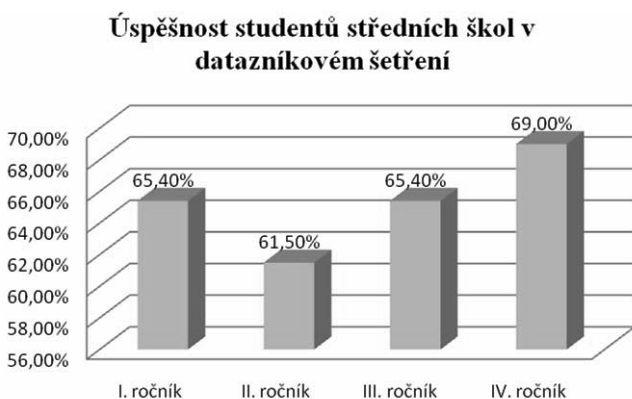


**Graf 2: Úspěšnost žáků základních škol v dotazníkovém šetření**

Zdroj: autor článku

## 5.2 Analýza výsledků dotazníkového šetření na středních školách

- Celkem bylo vyplněno 354 dotazníků, dotazník obsahoval 26 otázek s uzavřenými odpověďmi s možností výběru. Všechny otázky byly ve všech čtyřech ročnících hodnoceny.
- Průměrný počet správných odpovědí u studentů prvního ročníku bylo 17 z 26-ti, u studentů druhého ročníku 16 z 26-ti, u třetího ročníku 17 z 26-ti a u čtvrtého maturitního ročníku 18 z 26-ti (viz Graf č.3).
- Nejčastěji chybně zodpovězené otázky byly z tematických okruhů: reklamní sdělení, vliv omezení a nebezpečí médií a regulace médií.



**Graf 3: Úspěšnost studentů středních škol v dotazníkovém šetření**

Zdroj: autor článku

## 5.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření způsobu výuky mediální výchovy na základních školách

- Průřezové téma mediální výchova zařazují všechny dotazované základní školy do druhého stupně, tedy 6. – 9. třídy. Výuku realizují dílčími vnořenými tématy do již stávajících předmětů (nejčastěji výchova k občanství, český jazyk). Výuku ostatních průřezových témat realizují stejným způsobem jako výuku mediální výchovy. Při výuce dílčích témat mediální výchovy používají výukových materiálů nejčastěji Rozumět médiím I. (Marek Mičienka, Jan Jiráček, Partners Czech, 2006) a výukových filmů (např. Jeden svět na školách). Pedagogové tří ze čtyř dotazovaných základních škol při výuce mediální výchovy nevyužívají učebních materiálů vlastní přípravy.



## 5.4 Analýza výsledků dotazníkového šetření způsobu výuky mediální výchovy na středních školách

- Průřezové téma mediální výchovy je na dotazovaných středních školách realizováno ze 70% dílčími vnořenými tématy do již stávajících předmětů (např. český jazyk, dějepis, občanská nauka) a z 30% jako samostatným volitelným předmětem (po dobu jednoho roku). Přičemž školy využívající formu samostatného volitelného předmětu i tak zařazují dílčí témata mediální výchovy do již stávajících předmětů a výuku v samostatném volitelném předmětu realizují prohlubováním znalostí, vydáváním školního média, účastněním se nejrůznějších soutěží apod.
- Dílčí témata mediální výchovy jsou na školách zařazována první tři roky a ostatní průřezová témata jsou realizována stejným způsobem. Nejčastěji využívaný výukový materiál pedagogy je učebnice Mediální výchovy (autorů Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné, Computer Media, 2009) a Základy mediální výchovy (autorů Marek Mičienka a Jan Jiráček, Portál, 2007). Všechny dotazované školy využívají výukových filmů. Vlastní přípravy učebních materiálů používá na dotazovaných školách 40% pedagogů.

## 6 Návrh výukových materiálů

Jak již bylo uvedeno výše, na českém trhu se nachází výukové materiály pro výuku mediální výchovy od čtyř nakladatelství (Computer Media, Fraus, Portál, Raabe), přičemž vydání učebnice mediální výchovy nakladatelstvím Fraus je v současné době tou nejčerstvější (březen 2013).

Souhrnně řečeno pro primární vzdělávání na trhu je k dostání učebnice pro 2. stupeň a tři publikace „tvořivých námětů“ pro výuku průřezového tématu na druhém i prvním stupni základních škol. Pro sekundární vzdělávání je využitelná z nakladatelství Computer Media učebnice, cvičebnice a metodika. Pro primární i sekundární vzdělání lze také využít publikací Rozumět médiím I. a II.

Doposud žádná publikace nebyla vydána jako vhodný výukový materiál pro střední odborné školy (přičemž podíl studentů navštěvujících střední odbornou školu byl v letech 2005 – 2010 78% z celkového počtu studentů v sekundárním vzdělávání).

Žáci základních škol v dotazníkovém šetření mediální gramotnosti zodpověděli otázky s 57,65% úspěšností a studenti středních škol s 65,32% úspěšností. Výsledky lze obecně označit za průměrné. Otázkou zůstává, zda by se zvýšila mediální gramotnost žáků, kdyby jejich vyučující měli

k dispozici vhodné výukové materiály plně variabilní pro různé použití. Obecně výukových materiálů mediální výchovy je na českém trhu dostatek. Není důvodem jejich omezenému využívání ze strany pedagogů jejich forma zpracování?

Možným řešením této situace je navržení jednotlivých dílčích témat mediální výchovy s různými, dopředu avizovanými, časovými nároky, využitelnými pro různé stupně vzdělávání. Kdy každé téma by bylo zpracováno dle stejné osnovy (např. téma, cíl tématu, časová náročnost probírané látky, podklady pro učitele – popsán problematika tématu, text tématu pro žáky, náměty pro praktickou činnost, zajímavosti o tématu, pracovní listy pro žáky, řešení pracovního listu pro pedagoga, kvíz či doplňovačka na závěr, odkazy na probírané téma v literatuře či médiích, souhrn). Výukový materiál by byl doplněn CD-ROMem, na kterém by byly nahrány materiály v textovém souboru se zpracovanými prezentacemi daného tématu (například formátu power point) na časový úsek max 15 min. Je nutné dodržení vysokého standardu zpracování prezentací, poněvadž je potřeba předpokládat, že sami studenti budou technicky zdatní a prezentace by měly odpovídat současným trendům, aby byly schopny zaujmout.

Střední odborné školy představují svými různými zaměřenými „výzvu“ pro pedagogy ve využití oborových znalostí žáků k aplikaci ve světě médií.

Příklad: výuka dílčího tématu „reklama“ pro studenty střední odborné školy Cestovního ruchu může být aplikována přímo na jejich daný obor – realizace reklamy cestovní kanceláře, manipulativní používání fotodokumentace při inzerci zájezdů z místa pobytu, apod.

## **Literatura a zdroje**

- BĚLOHLAVÁ, E., *Mediální výchova – učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-162-3.
- BELZ; Siegrist. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375s. ISBN 80-7178-479-6.
- BÍNA, D., *Výchova k mediální gramotnosti*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2005. ISBN 80-7040-844-8.
- JIRÁK, J.; KÖPPLOVÁ, B., *Média a společnost: Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-287-4.
- KAŠOVÁ, Jitka. *Média – kdo koho ovládá?: [tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, c2011, 102s. ISBN 978-80-86307-73-2.
- KAŠOVÁ, Jitka. *Svět médií: [tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, c2011, 92s. ISBN 978-80-86307-72-5.

- MCQUAIL, D., *Úvod do teorie masové komunikace*. Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-574-5.
- MIČIENKA, M.; JIRÁK, J., *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
- NIKLESOVÁ, E., *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-995-4.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVADNÁ, L. *Mediální výchova Cvičebnice*. 1.vyd. Kralice na Hané: Computel Media s.r.o., 2010. 88s. ISBN 987-80-7402-055-1.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVADNÁ, L. *Mediální výchova Metodika*. 1.vyd. Kralice na Hané: Computel Media s.r.o., 2009. 110s. ISBN 987-80-7402-040-7.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVADNÁ, L. *Mediální výchova*. 1.vyd. Kralice na Hané: Computel Media s.r.o., 2009. 88s. ISBN 987-80-7402-022-3
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007). Praha: VÚP, 2007
- ŘÍČAŘOVÁ, A., *Mediální výchova – Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. Raabe, 2013. 94s. ISBN 978-80-87553-19-0.
- STRCULOVÁ, Vladimíra. *Mediální výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, c2011, 84s. ISBN 978-80-86307-74-9.
- VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: Albra, 2007. 106 s. ISBN 978-80-7361-042-5.
- Český statistický úřad: Předběžné výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2011 – Česká republika a kraje. [online]. 31.02.2013 [cit. 2013-02-07]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/03000-12-n\\_2012-00](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/03000-12-n_2012-00)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. [cit. 2013-02-20]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniharnarodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-sko>
- KOTÁSEK, Jiří. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-0. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf>
- Scio.cz: Rámcové vzdělávací programy, Mediální výchova. [online]. [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1530>

**Kontaktní údaje**

Mgr. et Ing. Zdeňka Šmídová  
Paneurópska vysoká škola  
Fakulta masmédií  
Krumvíř 265  
691 73 Krumvíř  
Česká republika  
smidova.zdenka@gmail.com

# MEDIÁLNA VÝCHOVA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ – TEÓRIA A PRAX

## Media education in the primary school – theory and practice

*Božena Šupšáková*

**Abstrakt:** Médiá a informačné a komunikačné technológie ovplyvňujú náš každodenný život, stávajú sa jeho súčasťou, ale zároveň aj nevyhnutnosťou. Zjednodušujú nám vzájomnú komunikáciu, zároveň ponúkajú obrovské množstvo informácií z rôznych oblastí života. Mnohé z nich sú pre nás užitočné, no zaplavujú nás aj informácie, ktorých hodnota je veľmi nízka, alebo dokonca nulová. Je veľmi dôležité nestratiť sa v obrovskej záplave informácií a ich vplyvov, zároveň ostať slobodnými jedincami. To si však vyžaduje naučiť sa porozumieť médiám, nielen pochopiť ako fungujú a akú úlohu zohrávajú v spoločnosti, ale predovšetkým správne porozumieť mediálnym obsahom. Byť mediálne gramotný, to znamená osvojiť si kompetencie a zručnosti na získanie kritického odstupu od médií a mediálnych obsahov, na druhej strane dosiahnuť schopnosť na maximálne využitie potenciálu médií ako zdroja informácií, vzdelávania, kvalitnej zábavy, aktivít na naplnenie voľného času. Je nevyhnutné, aby už deti predškolského a mladšieho školského veku sa učili prijímať a používať médiá. To znamená kriticky čítať a vnímať mediálne obsahy, postupne nadobúdať mediálne kompetencie. V tomto kontexte príspevok reflektuje súčasný stav mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní, analyzuje Štátny vzdelávací program a Školské vzdelávacie programy vo vybraných základných školách. V závere autorka formuluje myšlienky, ktoré by mohli prispieť ku skvalitneniu mediálnej výchovy v základnej škole.

**Kľúčové slová:** Médiá, mediálna výchova, mediálna gramotnosť, kurikulum, primárne vzdelávanie

**Abstract:** Media and information and communication technologies affect our daily life, becoming a part of it, but also a necessity. They simplify our mutual communication, while offering a wealth of information from various fields of life. Many of these are helpful to us, but also flood us with information with very low or even zero value. It is very important not to lose our

way in the enormous flood of information and its effect, and at the same time to remain free individuals. This requires learning to understand the media, not only to understand how it works and the role it plays in society, but above all to understand media content. Being media literate means to acquire the competencies and skills to gain a critical distance from the media and media content, and, on the other hand, to achieve the ability to maximize the potential of the media as a source of information, education, quality entertainment, and activities to fill our free time. It is essential to ensure that children of preschool and school age learn to accept and use the media. It is critical to read and perceive media content, gradually acquire media competence. In this context, the article reflects the current state of media education in primary education, analyses the national education program and school education programs in selected elementary schools in Slovakia. In conclusion, the author formulates ideas that could contribute to improving the quality of media education in primary school.

**Key words:** Media, media education, media literacy, curriculum, primary education.

## Úvod

Médiá a informačné a komunikačné technológie ovplyvňujú náš každodenný život spôsobom ako nikdy predtým, stávajú sa jeho súčasťou, ale zároveň aj nevyhnutnosťou. Nové médiá, ako internet a digitálna televízia, mohli vzniknúť vďaka digitalizácii, ktorá umožnila rýchlo, lacno a jednoducho kombinovať a prenášať texty i obrázky na veľkú vzdialenosť. To pochopiteľne ovplyvnilo úlohu a postavenie prijímateľa informácií – čitateľa a diváka. Kým v prípade klasických médií nemá žiadnu možnosť pozmeniť podobu finálnej informácie a jeho úloha je skôr pasívna, s rozvojom digitalizácie sa jeho pozícia mení. Prijemca sa stáva aktívnym tvorcom v celom info-komunikačnom ekosystéme. Mení sa aj intenzita používania jednotlivých médií – postupne sa presúva z pasívnej formy pozerania televízie, počúvania rádia, čítania printových médií na interaktívne formy komunikácie cez globálne internetové prostredie, vrátane sociálnych sietí, vyhľadávačov, blogov, chatovania a pod.

Nové médiá nám zjednodušujú vzájomnú komunikáciu, zároveň ponúkajú obrovské množstvo informácií z rôznych oblastí života. Mnohé z nich sú pre nás užitočné, no zaplavujú nás aj informácie, ktorých hodnota je veľmi nízka, alebo dokonca nulová. Je veľmi dôležité nestratiť sa v obrovskej záplave informácií a ich vplyvov, zároveň ostať slobodnými jedincami. To si

však vyžaduje naučiť sa porozumieť médiám, nielen pochopiť ako fungujú a akú úlohu zohrávajú v spoločnosti, ale predovšetkým správne porozumieť mediálnym obsahom. Byť mediálne gramotný, to znamená osvojiť si kompetencie a zručnosti na získanie kritického odstupu od médií a mediálnych obsahov, na druhej strane dosiahnuť schopnosť na maximálne využitie potenciálu médií ako zdroja informácií, vzdelávania, kvalitnej zábavy, aktivít na naplnenie voľného času.

## 1. Mediálna gramotnosť ako nová paradigma

V rozvinutej spoločnosti potreba mediálnej gramotnosti – ako súčasti kultúrnej gramotnosti – vznikla na podnet čoraz viac sa rozvíjajúcich mediálnych oblastí (printové médiá, digitálne médiá, multimédiá), ako potreba na uchopenie nehmotných (mediálnych) produktov a obrazov, ktoré nás obklopujú a majú veľký dopad na jedinca. Vytvárajú idey a ponúkajú mediálny obraz sveta, ktorý v mnohých ohľadoch môže byť značne zjednodušený, prvoplánový, ba neraz aj manipulovaný, a tak pôsobiť proti integrite a autonómii prijímateľa.

Novšie definície mediálnej gramotnosti sa zameriavajú predovšetkým na cieľové požiadavky mediálne gramotného človeka: „Vysoko mediálne gramotní jednotlivci sú schopní umiestniť obsah (správu) do kontextu vysoko prepracovanej poznatkovej štruktúry a sú schopní mnohodimenzionálnej interpretácie akéhokoľvek obsahu. Táto schopnosť im dáva možnosť výberu spomedzi viacerých možných významov“<sup>1</sup>. Popredný odborník a autor publikácie *Mediálna gramotnosť* W. J. Potter ďalej hovorí: „stať sa viac mediálne gramotným, znamená vidieť hranicu medzi svojim reálnym svetom a svetom, ktorý produkujú médiá. Byť mediálne gramotný tiež znamená získať informácie a skúsenosti, ktoré chcete, bez toho, aby ste dostali z médií to, čo nechcete. Potom budete schopní si kreovať život ako chcete, a nedovolíte médiám, aby ho vytvárali tak ako chcú oni – vo vašom mene“<sup>2</sup>. Mediálne gramotný jedinec by mal mať „vedomosti o tom, akými spôsobmi sa používajú médiá v pracovnom i v osobnom živote; vedomosti o komplexných vzťahov medzi recipientmi a mediálnymi obsahmi; vedomosti o závislosti mediálnych obsahov od sociálneho a kultúrneho obsahu, v ktorom vznikajú; vedomosti o komerčnej stránke médií; znalosti umožňujúce používanie médií na komunikáciu“<sup>3</sup>. Autor zjavne naráža na súčasný svet médií, ktorý sa nachádza v nebývalom rozvoji a je nad sily ľudskými

1 POTTER, W.J.: *Media Literacy*. SAGE : Publishing, 2012, s. 12.

2 Tamtiež, s. 14.

3 Tamtiež, s. 68.

zmyslami obsiahnuť všetky nové informácie, ktoré sa tvoria každý deň. A rovnako je čoraz ťažšie sa orientovať v mediálnych obsahoch, ktoré môžu mať rôznu pridanú hodnotu pre prijímateľa – od prvoplánovej, povrchnej až po edukačnú, od manipulatívnej po spoločensky užitočnú. Podľa M. Hoehsmanna a S. Poyntza je mediálna gramotnosť „súhrn kompetencií, ktoré nám umožňujú interpretovať mediálne obsahy a postupy mediálneho sveta, tvoriť vlastné médiá, rozpoznávať a zaoberať sa sociálnym a politickým vplyvom médií v každodennom živote“<sup>4</sup>. Berúc do úvahy aj skutočnosť, že mediálne obsahy (noviny, hudba, webové stránky a pod.) produkujú vydavatelia a vysielatelia, režiséri, filmoví tvorcovia, web dizajnéri a sú sprostredkované mediálnymi kanálmi a technológiami (televízia, film, digitálne technológie ako smartphones, mp3 prehrávače, tablety či digitálne kamery). V týchto, ale aj v ďalších podobných definíciách zaznieva uhol pohľadu autora, vzťahujúci sa k dobe, ktorú autor reflektuje. Jeden jednotiaci pohľad je však pre všetkých spoločný: apel vychovávať jedinca mediálne gramotného, ktorý rozumie médiám, dokáže narábať s mediálnymi produktmi, ideami a sprostredkovanou realitou rozumne a autonómne. Dokáže vyhľadávať, prijímať, analyzovať, vyhodnocovať, tvoriť a komunikovať mediálne a multimediálne obsahy.

## 2. Európske hľadiská mediálnej spoločnosti

Európska únia, ktorá reprezentuje nielen spoločné geografické teritórium, ale aj mediálny priestor, dala si za svoj cieľ vytvorenie informačnej spoločnosti. Avšak realita ukázala, že európska populácia sa posunula v čase, a že žije skôr v mediálnej spoločnosti<sup>5</sup>. Je to dôsledok toho, že informačná gramotnosť sa u väčšiny populácie, najmä mladšieho a stredného veku stala samozrejmosťou a informačné a komunikačné technológie sa časom stali prirodzeným prostriedkom komunikácie, získavania a tvorby nových informácií. Preto sa viac ako informačná gramotnosť začala spoločensky akcentovať mediálna gramotnosť. Začali sa formulovať nové pohľady na túto oblasť, ktoré odkrývali nové celospoločenské potreby. Jeden z nich reprezentuje aj European Association for Viewers' Interests (EAVI). Tá vníma mediálnu gramotnosť ako „schopnosť jedinca autonómne a kriticky interpretovať obsah, podstatu, hodnotu a dôsledok médií vo všet-

4 HOECHSMANN, M. – POYNTZ, S.: *Media Literacies: A Critical Introduction*. Buckingham: Publishing, 2012, s.1.

5 *Study on Assessment Criteria for Media Literacy levels*. European Association for Viewers' Interests. Brussels, 2010, s. 9.



kých podobách<sup>6</sup>. Európsky prístup k mediálnej gramotnosti sa vzťahuje na všetky médiá a úrovne mediálnej gramotnosti. Zahŕňa komfortnosť pri využívaní všetkých existujúcich médií od novín až po virtuálne komunity; aktívne využívanie médií prostredníctvom interaktívnej televízie, používanie internetových vyhľadávačov alebo účasť vo virtuálnych komunitách a lepšie využívanie potenciálu zábavných médií; kultúrny a medzikultúrny dialóg, vzdelávacie a každodenné aplikácie (knižnice, služba webcast a podcast); kritický prístup k médiám, pokiaľ ide o kvalitu a správnosť obsahu (schopnosť vyhodnotiť informácie, uvážlivé vnímanie reklamy v rôznych médiách, inteligentné využívanie vyhľadávačov); kreatívne využívanie médií, keďže vývoj mediálnych technológií a rastúci význam internetu ako distribučného kanála umožňuje čoraz väčšiemu počtu Európanov vytvárať a šíriť obrazové materiály, informácie a obsahy; porozumenie ekonomickým vzťahom mediálneho odvetvia a rozdielu medzi pluralitou a vlastníctvom médií; informovanosť o problematike autorského práva, ktorá je potrebná pre tzv. kultúru legality, najmä pre mladšiu generáciu v jej dvojito postavení spotrebiteľa a výrobcu obsahu; zručnosti k maximálnej kontrole vlastného využívania médií<sup>7</sup>.

## 2.1 Dimenzia individuálnej kompetencie a dimenzia faktorov prostredia

Mediálna gramotnosť podľa EAVI sa prejavuje v dvoch dimenziách: dimenzia individuálnej kompetencie a dimenzia faktorov prostredia<sup>8</sup>. Vplyv prostredia zahŕňa dostupnosť médií, mediálnu výchovu, mediálnu politiku, mediálny priemysel a spoločnosť. Všetky tieto kategórie zároveň vplyvajú na individuálnu mediálnu kompetenciu, existujúcu v dvoch rovinách – personálnej a sociálnej. Medzi sociálne kompetencie EAVI zaraďuje komunikačné schopnosti a medzi personálne kompetencie zasa zručnosti na používanie médií, ako aj kompetencie kritického porozumenia médiám. Tieto kompetencie EAVI zobrazila graficky do pyramídy, kde základňu tvoria vplyvy prostredia, ktoré by mali tvoriť nevyhnutný základ pre kvalitnú

---

6 *Study on Assessment Criteria for Media Literacy levels*. European Association for Viewers' Interests. Brussels, 2010, s. 4.

7 *Odporúčanie Komisie Európskych spoločností č. 6464 (2009) v konečnom znení: Odporúčanie Komisie O mediálnej gramotnosti v digitálnom prostredí pre konkurencieschopnejší audiovizuálny priemysel a priemysel obsahu a inkluzívnu vedomostnú spoločnosť*, viď použitá literatúra.

8 *Study on Assessment Criteria for Media Literacy levels*. European Association for Viewers' Interests. Brussels, 2010, s. 7 – 8.

mediálnu gramotnosť jednotlivcov. Na vrchole sú komunikačné schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre plnohodnotnú existenciu človeka v mediálnej spoločnosti<sup>9</sup>.

Aby sa ľudia v mediálnej spoločnosti správne orientovali, a teda sa nestratili v záplave informácií, je nevyhnutné, aby už deti predškolského a mladšieho školského veku sa učili prijímať a používať médiá. To znamená kriticky čítať a vnímať mediálne obsahy, postupne nadobúdať mediálne kompetencie. Podľa Buermanna<sup>10</sup> mediálnu kompetenciu tvoria štyri mediálne schopnosti: ovládanie, sebahodnotenie, rozvážnosť a tvorivosť. Keďže deti zvyčajne pracujú metódou pokus-omyl, elementárne mediálne schopnosti zvládajú pomerne ľahko a rýchlo, a to aj vďaka pravidelnému precvičovaniu. Veľmi dôležitou schopnosťou pri práci s médiami je zdravé sebahodnotenie a rozvážnosť, napr. vedieť odhadnúť koľko času môžeme stráviť pred počítačom alebo televíziou. Táto schopnosť sa najlepšie rozvíja zdravou kritikou a otvorenou spätnou väzbou od učiteľa alebo rodiča. Tvorivosť predpokladá neustálu aktivitu. V tomto prípade sa predvída, že človek nebude médiá využívať len na konzum, ale dokáže s nimi efektívne pracovať, a teda aj tvoriť mediálne produkty. Ako príklad môže poslúžiť prepracovaná metodika výchovy k mediálnej gramotnosti a zaradenie mediálnej výchovy do rámca všeobecného vzdelávania v krajinách západnej Európy, USA, Kanady, Austrálie a Nového Zélandu. Vymedzenie mediálnej výchovy vychádza z dvoch základných, teoreticky odlišných predpokladov: z učenia sa, tzv. „learning by doing“ (učím sa tým, že určitú činnosť prakticky vykonávam, napr. píšem texty na webe, blogujem, tvorím videá a publikujem ich na verejne dostupných serveroch, napr. na Youtube) a kritického prístupu, založeného na analyzovaní obsahu médií a ich aktivít, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Pre kontinentálnu Európu a Škandináviu (ale aj Kanadu) je charakteristická tradícia rozsiahlej analýzy obsahu a tvorivých mediálnych aktivít, vychádzajúcich z predpokladu, že cestou k poznaniu médií je analýza skutočných, reálne fungujúcich médií. Kritická analýza sa sústreďuje najmä na spravodajstvo v médiách, aktuálnu publicistiku, komerčné oznamy (reklama, inzercia, telenákup, umiestňovanie produktov v programoch), audiovizuálne produkty s prvkami násilia či agresivity a pod., a tak sa snaží odhaliť mechanizmy, ktoré určujú obsah a charakter médií. Konkrétne v Kanade výchova k mediálnej gramotnosti je orientovaná na informova-

---

9 *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Level*. Brusel, 2009, vid' použitá literatúra.

10 BUERMANN, U.: *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice : Fabula, 2009.

nosť a kritické chápanie podstaty mediálneho obsahu, techník a technologických postupov, ako aj na dopad informačných a komunikačných technológií na vnímateľa. Ide o edukačný proces, ktorého prvoradým cieľom je viesť žiakov k pochopeniu princípov – ako médiá fungujú, aké významy produkujú, ako konštruujú objektívnu realitu, ako sú organizované. Dôraz sa kladie aj na tvorbu mediálnych produktov. Snahou kanadského ministerstva školstva (Media Literacy Resource Guide) bolo a naďalej je zdôrazňovať význam mediálnej výchovy vo všetkých oblastiach rozvoja človeka. Mnohé krajiny si osvojili tento model a dnes ho zohľadňujú v národných kurikulárnych dokumentoch.

## 2.2 Prístupy krajín Európskej únie

EAVI v roku 2010 vydala štúdiu o úrovni mediálnej gramotnosti v krajinách EÚ „Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels“<sup>11</sup>. Predbežné výsledky ukázali, že severné krajiny vykázali značne vyššiu mediálnu gramotnosť, zatiaľ čo krajiny na juhu a východe Európy vykazujú iba základný stupeň mediálnej gramotnosti. Medzi krajiny s najvyššou mierou mediálnej gramotnosti patrí Fínsko, Dánsko, Holandské a Spojené kráľovstvo.

Fínsko má zjavne dlhú tradíciu a dobré skúsenosti v oblasti mediálnej výchovy. Už v 60-tych rokoch minulého storočia v edukačnom procese mali svoje miesto médiá – noviny a neskôr aj film, v 90-tych rokoch sa kladol dôraz na komunikáciu a tvorbu videí<sup>12</sup>. Kurikulum pre predškolskú výchovu<sup>13</sup> od roku 2000 kladie veľký dôraz na mediálnu výchovu, vytvára priestor na prácu s informačnými a komunikačnými technológiami, ako aj na nadobú-

---

11 V štúdiu sa posudzovali komunikačné zručnosti (účasť na vytváraní spoločenských vzťahov, mediálneho obsahu); spôsobilosť kritického porozumenia (užívateľské správanie, porozumenie mediálnemu obsahu, teda vedomosti o médiách a regulácii médií); užívateľské zručnosti IKT (zručnosti pri práci s počítačom a internetom, ďalej vyvážené a aktívne využívanie nových médií; rozšírené používanie internetu a sociálnych sietí); kontext mediálnej gramotnosti (mediálna výchova, politika mediálnej gramotnosti, občianska spoločnosť, mediálny priemysel); dostupnosť médií (mobilné telefóny, rádio, noviny, internet, televízia, kino, atď.). Prvé tri kritériá predstavujú individuálne kompetencie, ďalšie dve kritériá sú zaradené medzi faktory prostredia. Sú nevyhnutné pre rozvoj mediálnej gramotnosti, ale sú skôr globálneho rozsahu, viď použitá literatúra.

12 TANRIVERDI, B. – APAK, O.: *Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland and Ireland in Terms of Media Literacy Education*. Educational Sciences: Theory & Practice, 2010, 10 (2), s. 1194.

13 *Curriculum for Pre-school Education in Finland*. Helsinky: Yliopistopaino / University Press, 2001, s. 16.

danie mediálnych zručností a precvičovanie. Zdôrazňuje diskurz, analýzu a interpretáciu obrazov a ich sémantický význam. V základnej škole je mediálna výchova vnímaná ako prierezová téma s názvom Mediálne zručnosti a komunikácia (Media skills and communication). Podľa stále platného kurikula je cieľom mediálnej výchovy zvýšiť úroveň zručností vo vyjadrovaní a interakcii, aby sa tak zvyšovala úroveň porozumenia pre existenciu a dôležitosť médií, tiež mediálne zručností v oblasti producenta a recipienta mediálnych správ<sup>14</sup>. Vo Fínsku sa kladie dôraz na silnú participáciu žiakov, a to aj i v prípade tvorby mediálnych produktov. Zdôrazňuje sa viac učenie prostredníctvom moderných technológií než učenie sa o modernej technike<sup>15</sup>. Strategicky významným prvkom je podpora od samotných médií, mnohé vydavateľstvá printových médií sú zaangažované do mediálnej výchovy, napr. cez tzv. „školské linky“, priamo navštevujú školy, vytvárajú interaktívne hry<sup>16</sup>. Podobne aj Írsko má bohaté tradície v mediálnej výchove, jej začiatky sa datujú od 70-tych rokov, od roku 2000 má už pevnú pozíciu v kurikulárnych dokumentoch. Na primárnom stupni vzdelávania sa kladie dôraz najmä na rozvíjanie kritického myslenia, vzdelávací obsah je koncipovaný tak, aby sa deti učili o médiách, poznávali jazyk médií, stratégie a technologické postupy<sup>17</sup>.

EAVI vo svojej Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels z roku 2010 ďalej konštatuje, že medzi krajiny s najnižšou, a teda základnou úrovňou, patrí Rumunsko, Bulharsko, Cyprus, Grécko, tiež Slovensko<sup>18</sup>. V našej štúdii pokúsime sa hľadať odpoveď na otázku prečo Slovensko patrí medzi krajiny s nižšou úrovňou mediálnej gramotnosti.

### 3. Mediálna výchova v Štátnom vzdelávacom programe

Mediálna výchova sa dostala oficiálne do Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) až v roku 2008. V nadväznosti na základné dokumenty Európskej únie, Rady Európy a UNESCO je definovaná ako „praktické

---

14 *Learning objectives and core contents of education*. Helsinki: Finish National Board of Education, 2004, s. 37-38.

15 BARNES, C. et al.: *Final report: Critical media literacy in Ireland*. Dublin : The Radharc Trhust, 2007, 17-18.

16 KUPIANEN, R. et al.: *Decades of Finish Media Education*. Tampere : Tampere University Centre for Media Education, 2008, s. 20.

17 SILVERBLATT, A.: *Media literacy in an interactive age*. 2000, s. 6, vid' použitá literatúra.

18 *Study on Assessment Criteria for Media Literacy levels*. European Association for Viewers' Interests, Brussels, 2010, s. 70– 71.

vyučovanie zacielené na budovanie mediálnej kompetencie, chápanej ako kritický a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vychovať emancipovaných občanov, schopných vytvoriť si svoj vlastný názor na základe prijatých informácií<sup>19</sup>. Prispieva k osobnostnému a sociálnemu rozvoju žiaka, k získaniu základnej úrovne mediálnej gramotnosti. V štátnych dokumentoch je koncipovaná ako prierezová téma, ktorej primárnym cieľom je *otvárať pre žiakov ďalšie perspektívy poznávania, vytvárania postojov k zásadným otázkam súčasného sveta a k získavaniu skúseností, ktoré využijú v každodennom živote. Prierezová téma prechádza naprieč vzdelávacích oblastí, integruje obsahy vzdelávacích oblastí a vytvára priestor na získanie komplexného pohľadu na istú problematiku. Podieľa sa na utváraní a rozvíjaní kľúčových kompetencií.*

Význam a opodstatnenosť mediálnej výchovy v spoločnosti narastá priamoúmerne s neustálym vývojom informačných a komunikačných technológií, s možnosťami ich využívania a prístupu k nim, ale aj s rôznorodosťou a množstvom ponúkaných mediálnych obsahov. V Koncepcii mediálnej výchovy v Slovenskej republike sa zdôrazňuje, že „všetky schopnosti sú faktorom osobného vývinu, ktoré formujú povedomie, kritické uvažovanie, ale aj schopnosť riešiť problémy. V 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>20</sup>. Medzi atribúty, ktoré sú v súvislosti s médiami v poslednom desaťročí stredobodom pozornosti odborníkov a medzinárodných inštitúcií, patria zručnosti, potom zodpovedný, kreatívny a kritický prístup, selekcia, vplyvy a efektívnosť. V tomto kontexte Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike vníma mediálnu výchovu ako „celoživotný, systematický a cieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti, ktorého hlavným cieľom je podporovať zodpovedné využívanie médií a rozvíjať kritické postoje vo vzťahu k mediálnym obsahom s dôrazom na morálne princípy a humanizmus“<sup>21</sup>.

V zmysle Štátneho vzdelávacieho programu hlavným cieľom mediálnej výchovy je získať a rozvíjať mediálnu gramotnosť, osvojovať si mediálne kompetencie, teda schopnosti prijímať, analyzovať, hodnotiť a komuni-

---

19 Štátny vzdelávací program ISCED 1, príloha mediálna výchova (prierezová téma), 2011, s. 2, viď použitá literatúra.

20 Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania, schválená uznesením vlády SR zo 16. decembra 2009, s. 24, viď použitá literatúra.

21 Tamtiež, s. 24, viď použitá literatúra.

kovat širokú škálu mediálnych obsahov<sup>22</sup>. Sekundárnym cieľom v oblasti kognitívnej je rozvíjať poznanie o jednotlivých druhoch médií, ich funkcie, vývoj, spoločenské, ekonomické, technologické a organizačné aspekty ich fungovania; získať základnú orientáciu v druhoch, funkciách a vplyvoch médií na detského príjemcu; formovať vlastný názor; poznať typy mediálnych produktov a proces ich vzniku; chápať a kriticky posudzovať mediálne spracovanú a zobrazenú realitu, poznať mediálne výrazové prostriedky, spôsob usporiadania mediálnych produktov; diferencovane používať médiá a ich produkty podľa kvality plnenia ich funkcie (informačnej, vzdelávacej, etickej, mravnej, zábavnej) a uspokojovania vlastných potrieb. Oblasť psychomotorická je zameraná na rozvíjanie týchto zručností: aktívne využívať médiá v komunikačnom procese; tvoriť a produkovat vlastné mediálne produkty; obsluhovať technické zariadenia a ovládať nové technológie médií; kooperovať s inými mediálnymi tvorcami v procese komunikácie. V oblasti afektívnej, ktorá čím ďalej tým viac zohráva významnú úlohu v mediálnej výchove, keďže sa zaoberá aj zložkou emotívnou a postojuovou, cieľom je: kooperovať s inými mediálnymi tvorcami v procese komunikácie; zaujať kladný postoj k mediálnym produktom, ktoré poskytujú pozitívnu hodnotovú orientáciu pre život; vyberať si ich; odmietať mediálne obsahy, ktoré odporujú etickým normám a prinášajú deformovaný pohľad na hodnoty, škodia a ohrozujú osobnostný rozvoj jedinca; snažiť sa zodpovedným prístupom eliminovať negatívny mediálny vplyv na jedinca; dokázať prehodnocovať svoj vzťah k médiám; reflektovať svoje návyky v používaní médií; korigovať ich; nahradiť vlastný mediálny konzum alternatívnou činnosťou<sup>23</sup>.

#### **4. Čo ukázala obsahová analýza vzdelávacích programov v školskej praxi**

Viaceré, na Slovensku publikované štúdie<sup>24</sup> uvádzajú, že od roku 2008 sa mediálna výchova výraznejšie neposunula z deklaratívnej roviny do reálnej školskej praxe. Ako uvádzame vyššie, máme definovaný Štátny vzdelávací program, ktorý je všeobecným rámcom, akýmsi orientačným kompasom ako ďalej. Čo však výrazne absentuje, je ďalšie rozpracovanie a konkretizácia tohto dokumentu na úrovni základnej školy a modifikácia na lokálne podmienky a potreby. To je jeden z našich dôvodov, prečo

22 Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike IS-CED 1 – primárne vzdelávanie, 2011, s. 2, vid' použitá literatúra.

23 Tamtiež.

24 BEKÉNIOVÁ, L.: Aktuálny stav implementácie mediálnej výchovy do edukácie v SJaL v ZŠ. Pedagogické rozhľady 2011, r. 20, č. 1, s. 3.

sme sa sústredili na reflexiu obsahu primárneho vzdelávania v školských vzdelávacích programoch (ŠkVP) vo vybraných základných školách v kontexte prierezovej témy Mediálna výchova<sup>25</sup>. Metódou obsahovej analýzy 42 ŠkVP zisťujeme mieru zastúpenia prierezovej témy a štruktúru jej obsahu v ŠkVP. Zároveň hľadáme odpoveď na otázku, nakoľko sú tieto obsahy premietané do vzdelávacích oblastí a konkrétnych vyučovacích predmetov.

Konštatujeme, že Mediálna výchova je v Štátnom vzdelávacom programe vnímaná ako prierezová téma, je poňatá skôr všeobecne, jej miera zastúpenia z celkového obsahu je približne trojpercentná. Z analýzy Školských vzdelávacích programov vyplýva, že tematické okruhy prierezovej témy sú integrálnou súčasťou obsahu vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia; Matematika a práca s informáciami; Príroda a spoločnosť; Umenie a kultúra; Človek a hodnoty; Zdravie a pohyb; Človek a svet práce, a to s dôrazom na väzby a vzťahy medzi vzdelávacími oblasťami.

Prierezová téma Mediálna výchova je integrovaná predovšetkým do učiva slovenského jazyka a literatúry (šesť tematických celkoch) v podobe interaktívnych cvičení: zvuková stránka jazyka a pravopis (spisovná slovenčina, správna výslovnosť a písanie); komunikácia a sloh (jednoduché rozprávanie, opis ústnou i písomnou formou (krátke správy – SMS, e-mail, inzerát, reklama); čítanie a literatúra (film, rozhlas, televízia, divadelná hra, rozprávka). Podporuje tak osvojovanie základných pravidiel komunikácie, dialógu a argumentácie. Najviac je však obsiahnutá v zložke čítanie a literatúra, prekvapivo málo, alebo takmer vôbec nie je zastúpená v slohu. V rámci anglického jazyka a literatúry sa objavuje maximálne v jednom tematickom celku, čo predstavuje 6,25 % podiel.

Zvyčajne Školský vzdelávací program formuluje všeobecné ciele vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami takto: „porozumieť pravidlám fungovania mediálneho sveta a primerane veku sa v ňom orientovať, vedieť posudzovať mediálne šírené posolstvá, nájsť v nich pozitíva v prospech osobnostného a profesionálneho rastu, uvedomiť si negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť, rozvíjať u žiakov mediálnu kompetenciu“<sup>26</sup>. Zisťujeme, že vyučovací predmet matematika je tvorený štyrmi tematickými celkami, z toho prierezová téma sa neobjavuje v žiadnom tematickom celku napriek tomu, že práve v tomto prípade by sa očakávalo, že učiteľ využije nové médiá na osvojenie si matematických

25 *Interdisciplinárne projektovanie edukačných modelov a ich implementácia do výučby prierezových tém Štátneho vzdelávacieho programu*. Projekt KEĽGA, č. 023UK-4/2012, zodp. riešiteľ B. Šupšáková.

26 Formulácia cieľov zo Školského vzdelávacieho programu v rámci nášho prieskumu.

operácií. Informatická výchova je ideálnym vyučovacím predmetom na implementáciu médií/multimédií. V analyzovaných ŠkVP je zvyčajne rozpracovaná do 5 tematických celkov, ktoré priamo súvisia s médiami. Oceňujeme, že v obsahovom štandarde nájdeme aj tematický okruh bezpečnosť na internete.

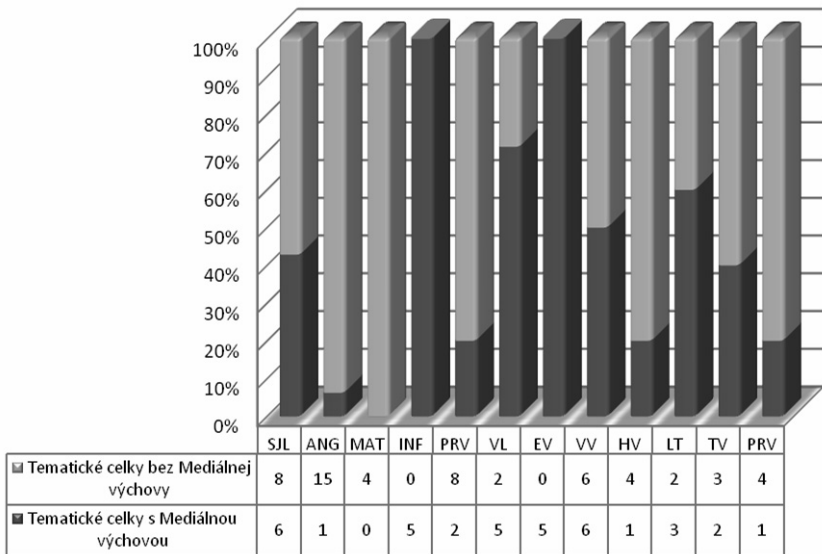
Vzdelávacia oblasť Príroda a spoločnosť a dva vyučovacie predmety – prírodoveda a vlastiveda. Učebný predmet prírodoveda je spravidla rozdelený do desiatich tematických celkov. Prierezová téma je zastúpená iba v dvoch tematickom celku (zvyčajne Ľudské telo), čo je podľa nášho názoru veľmi málo, pretože práve v tomto vyučovacom predmete je veľký priestor na vyhľadávanie, hodnotenie, selektovanie poznatkov a informácií z internetu, elektronických encyklopédií, ako aj na tvorbu prezentácií v počítači, prezentovanie učiva pomocou médií, multimédií a pod. Tvorcovia ŠkVP viac akcentujú inovatívne prístupy vo vlastivede, prierezová téma je tak zapracovaná do piatich tematických celkov z celkovo siedmich tematických celkov. Sústreďujú sa viac na interaktívne mapy, internet, televíziu, interaktívnu tabuľu a pod.

V prípade vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty ide o povinne voliteľné predmety Náboženská výchova a Etická výchova, ktorá je zameraná viac výchovne, a teda vytvára vhodný priestor na rozvíjanie nielen osobnostných a komunikačných kompetencií, ale aj mediálnych kompetencií. Obvykle je zastúpená v štyroch až piatich tematických celkoch: postoje a zručnosti medziľudských vzťahov; etika v médiách; fungovanie a vplyv médií v spoločnosti; internet ako zdroj informácií a zábavy, čo hodnotíme veľmi pozitívne. Tematické celky sú koncipované tak, aby žiak prostredníctvom prierezovej témy sa učil pozorovať, citlivo vnímať a hodnotiť rôzne mediálne programy. Zároveň, aby dokázal pomenovať a definovať základné druhy médií, rozlišovať a porovnávať médiá, (noviny, časopisy, rozhlas, televízia a internet), ako aj ich funkciu v spoločnosti (informatívnu, edukačnú a zábavnú) a naučil sa rozlišovať „pozitívne“ a „negatívne“ formy prejavu v printových a digitálnych médiách.

Vzdelávacia oblasť Kultúra a umenie je vnímaná predovšetkým cez výtvarnú výchovu a hudobnú výchovu. Prierezová téma Mediálna výchova je však súčasťou viacerých tematických celkov, prevažne zameraných na rozvíjanie senzomotorických zručností: kompozičné princípy tvorby dvoj- a trojdimenzionálneho zobrazovania, počítačová grafika, podnety fotografie, filmu a videa, virtuálna galéria. Väčšiu pozornosť by si zaslúžila práca s obrazom – schopnosť vnímať, čítať, interpretovať a kriticky hodnotiť artefakty umeleckej a každodennej mediálnej produkcie. V prípade hudobnej výchovy je zastúpenie mediálnej výchovy podstatne nižšie.



Na základe obsahovej analýzy ŠkVP konštatujeme, že vzdelávací obsah primárneho vzdelávania z pohľadu rozvíjania mediálnej gramotnosti je v súlade s obsahom Štátneho vzdelávacieho programu. Štruktúra obsahu prierezovej témy reflektuje obsahový štandard ŠVP<sup>27</sup>, ktorý je premietnutý do konkrétnych vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov, predovšetkým do Slovenského jazyka a literatúry, Informatickej výchovy, Etickej výchovy, Vlastivedy, menej do Výtvarnej výchovy, čiastočne Prírodovedy, Telesnej výchovy, Technickej výchovy. Iba v prípade jednej školy bolo zastúpenie prierezovej témy v Prírodovede na približnej úrovni ako vo Vlastiveda (Graf. 1).



**Graf 1 Podiel mediálnej výchovy v tematických celkoch Školského vzdelávacieho programu podľa vzdelávacích oblastí a učebných predmetov**

Teoreticky Školské vzdelávacie programy reflektujú súčasnosť, prierezová téma dopĺňa vzdelávací obsah vyučovacích predmetov, zároveň vytvára priestor na poznávanie a vytváranie postojov k zásadným otázkam

27 Štátny vzdelávací program ISCED 1, príloha mediálna výchova (prierezová téma), 2011, s. 2, viď použitá literatúra.

súčasnosti, a tiež na získavanie nových skúseností<sup>28</sup>. Po kvalitatívnej stránke sú rozpracované na solídnej úrovni. Na škodu veci však je, že školy nekvanifikuje aj jej časovú dotáciu, a tak neručia aj kvantitou integrácie mediálnej výchovy do vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov. Zároveň je tu naliehavá požiadavka rozpracovať všeobecné zámery do jednotlivých vzdelávacích oblastí, konkretizovať ich podľa možností do všetkých vyučovacích predmetov a ročníkov, pomenovať aktivity, primerane a zároveň jednoznačne stanoviť výstupy vzdelávacích oblastí a jednotlivých vyučovacích predmetov. Konštatujeme, že ŠkVP svojim obsahom viac akcentujú rozvíjanie mediálnych kompetencií v rovine senzomotorickej a kognitívnej. Z analýzy ďalej vyplýva, že výkonové štandardy sú vo vzťahu k mediálnej výchove špecifikované len pri niektorých témach. Je nevyhnutné vypracovať adekvátne evaluačné nástroje prierezovej témy, a to na úrovni školy, triedy a žiaka.

## Záver

Médiá sú silným socializačným a edukačným prostriedkom. Svojimi produktmi sprostredkovávajú podnety, ktoré pozitívne formujú osobnosť dieťaťa, ale na druhej strane sú aj prostriedkom ohrozenia ich zdravého vývinu. Uprednostňovanie mediálneho konzumu, ktorý zabezpečuje zábavný priemysel, a to aj za cenu znižovania a nivelizovania kultúry, ohrozuje predovšetkým detí. Neustály nárast negatívne ladených obsahov (chatovanie, videohry, onlinové násilie, filmy) cielene zameraných na nižšie a nižšie vekové skupiny detí, ako aj závislosť a únik do virtuálneho priestoru výrazne vplývajú na správanie každého jedinca, ale i spoločnosť ako celok, na utváranie životného štýlu a kvalitu života vôbec. To, že mladí ľudia, a deti zvlášť, často nedokážu adekvátne s médiami a ich produktmi zaobchádzať, filtrovať a selektovať z nich to pozitívne, chrániť sa pred ich negatívnymi vplyvmi<sup>29</sup>, platí aj dnes.

---

28 S podporou medzinárodných projektov, napr. Európska digitálna knižnica, Infovek, národný projekt Využitie IKT vo vyučovacích predmetoch, Multimediálna čítanka, Internetová vedomostná olympiáda a iné. Tieto aktivity sú zvyčajne odrazom kvality a odborného prístupu pedagógov školy, ich tímovej práce, záujmu o vzdelávanie. V prípade niektorých škôl ide aj o školské webové stránky, školské časopisy so zameraním podporovať tvorivé písanie a adekvátne využívať mediálne prostriedky, nové médiá a technológie.

29 Štátny vzdelávací program ISCED 1, príloha mediálna výchova (prierezová téma), 2011, s. 2, viď použitá literatúra.

Systematické a cielené rozvíjanie mediálnej gramotnosti, mediálnych kompetencií má nezastupiteľné miesto v celospoločenskom kultúrnom a hodnotovom kontexte. Ide o náročný a dlhodobý proces, ktorý je nevyhnutný a vyžaduje si začať s mediálnou výchovou na najnižšom stupni vzdelávania. Diskusia o úrovni kultúrnosti či nekultúrnosti mediálnej produkcie je nevyhnutná už na úrovni predprimárneho a primárneho vzdelávania. Je tu priestor na hľadanie súvislostí a možností rozvíjania mediálnych kompetencií jednotlivca, aby dokázal kriticky a hodnotovo-selektívne pristupovať k mediálnym obsahom. V tomto kontexte významnú úlohu by mala zohrať tiež komunikácia, vzájomná a neformálna spolupráca školy a rodiny, pedagógov a rodičov<sup>30</sup>.

Denno denne do médií zasahujú masové, genderové a ďalšie prístupy, ktoré predstavujú hrozbu pre mediálnu kultúru, a jej dopad predovšetkým na deti predškolského a mladšieho školského veku. Vývoj v informačných a komunikačných technológiách neprestajne napreduje, takže zábavný priemysel každý deň prináša aktuálne obrazy, nové produkty, nové formy zábavy. Reflexia obsahu primárneho vzdelávania nás utvrdzuje v poznaní, že súčasný mediálny obsah, rovnako informačné a komunikačné technológie ešte stále nie sú relevantnou témou pre školy a väčšiu časť pedagógov. To len potvrdzuje nevyhnutnosť transformácie tradičnej školy založenej na memorovaní vedomostí na moderný typ školy a smerovanie k otvoreným vzdelávacím modelom, preferujúcich pripravenosť mladých ľudí na zvládnutie každodenných životných situácií. Vo vzdelávacích programoch by sa mali viac a viac objavovať aj školské (celoročné) projekty, ktoré by sa dlhodobo a cieleno zameriavali na rozvíjanie mediálnych kompetencií. K dobrej veci by určite prispeli spoločné programy s mediálnymi inštitúciami, ktoré by rozširovali úroveň poznania v kontextoch mediálnej kultúry. Ale aj projekty na báze partnerstva medzi školami v rámci mesta či regiónu, ktoré by rozširovali úroveň poznania v súvislostiach mediálnej výchovy. V tomto prípade by bola veľmi užitočná výmena skúseností a pedagogických postupov z praxe, prezentácia a publikovanie modelových príkladov integrácie tematických okruhov prierezovej témy do vzdelávacieho obsahu jednotlivých oblastí a projektov v rámci škôl, regiónu a medzinárodnej spolupráce. Tiež dialóg, vzájomná výmena poznatkov a skúseností medzi pedagógmi, zameraných na osvojovanie si funkčného slovníka pojmov v oblasti médií

---

30 Názor učiteľa z praxe: Za ohrozenie pre deti považujem samotných rodičov, ktorí častokrát nemajú prehľad čo ich dieťa práve číta, pozerá na internete, v televízii, videopožičovní a v ponúkaných videohrách. Nezáujem rodičov z rôznych dôvodov (najmä časového) o to, ako deti trávia voľný čas, aké informácie a obsahy vyhľadávajú na internete.

a IKT, ale i koncepcné a systematické vzdelávanie pedagógov v oblasti mediálnej výchovy s dôrazom na zdokonaľovanie profesijných kompetencií učiteľov a skvalitňovanie výučby prierezovej témy.

Mediálna výchova nemá na Slovensku tradíciu, dôsledkom čoho je o.i. aj nedostatok kvalifikovaných pedagógov, know-how, ale i osobná tvorivosť ako mediálnu výchovu integrovať do jednotlivých vyučovacích predmetov. Skúsenosti z tých európskych krajín a edukačných systémov, ktoré sú oveľa ďalej v rozvíjaní mediálnej výchovy (najmä Fínsko, Dánsko, veľká Británia, Holandsko, Švédsko) hovoria aj o tom, že pre úspech je potrebné vykonať viac, než len zabezpečiť či vytvoriť dobré materiálo-technické podmienky<sup>31</sup>, prípadne vytvoriť ŠkVP a vydať dobré metodiky. Ak sa stotožníme s tézou, že učiteľ, jeho kompetencia, invencia a oduševnenosť sú základom zmien aj v tejto oblasti, potom musíme začať práve tu. V tomto smere je potrebné venovať náležitú pozornosť novej učiteľskej generácii na pedagogických fakultách, vytvárať jej väčší priestor na rozvíjanie mediálnych kompetencií budúceho učiteľa, viesť ich k porozumeniu nového typu mediálnych obsahov, prieniku mediálnych tém do takmer každého vyučovacieho predmetu a pod. Pochopiteľne, pre generáciu súčasných učiteľov potrebujeme pripraviť atraktívne formy ďalšieho vzdelávania v mediálnej oblasti aj za participácie odborníkov na médiá, tiež psychológov a sociológov.

Mediálna výchova je vďačná prierezová téma, ktorú by nebolo vôbec múdre zo školských vzdelávacích programoch vyňať (pretože aj také úvahy sa na Slovensku objavujú). Práve naopak, prierezová téma už len tým, že v sebe integruje celospoločensky akceptované civilizačné hodnoty a kultúrne postoje, vnáša do edukačného procesu novú kvalitu. Učí kritickému mysleniu, porozumeniu a akceptácii odlišnosti a tolerancie. Zároveň vedie k osobnej i tímovej, resp. celospoločenskej zodpovednosti.

Mimo záujmu tejto témy nemôže ostať ani pedagogický výskum. Ako ukazuje naša analýza, v mediálnej výchove sme ustrnuli na úrovni vytvorenia základných dokumentov ako sú Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program, ktoré sa s väčším či menším úspechom premietajú do školskej praxe podľa toho, ako jednotliví pedagógovia túto problematiku zo stupňa svojho poznania považujú za vhodnú a prospešnú. Zdôrazňujeme

---

31 Podobne ako niektoré ďalšie krajiny, Slovensko má oveľa nižší HDP v porovnaní s krajinami s najvyššou úrovňou mediálnej gramotnosti, a teda omnoho menej dotuje jednotlivé školy za úrovne štátu v takých oblastiach, ako je technologický prístup k novým médiám, teda širokopásmové internetové pripojenie, vybavenie škôl modernou PC technikou, vzdelávacím softvérom (školské encyklopédie) a zariadeniami ako sú interaktívne tabule a pod.

preto výskum v oblasti mediálnej výchovy, ktorý by pomohol identifikovať stav mediálnej výchovy a zároveň určiť jej ďalšie smerovanie. V najbližšom období by sme sa mali sústrediť na kvalifikované celoslovenské analýzy, ktoré by odkryli reálny stav v edukácii – v akom rozsahu, s akou kvalitou vstupuje mediálna výchova do jednotlivých vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov, do akej miery ovplyvňuje vyššiu kvalitu poznania a uvedomelého správania sa mladého človeka.

## Literatúra a zdroje

- BARNES, C. et al.: *Final report: Critical media literacy in Ireland*. Dublin: The Radharc Trhust, 2007. ISBN 1 900454 26 2.
- BEKÉNIOVÁ, Ľ.: Aktuálny stav implementácie mediálnej výchovy do edukácie v SJaL v ZŠ. *Pedagogické rozhľady* 2011, r. 20, č.1, s. 3.
- BUERMANN, U.: *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-8660-058-1.
- Curriculum for Pre-school Education in Finland*. Helsinky : Yliopistopaino / University Press, 2001. ISBN 952-13-1150-9. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.oph.fi/download/123162\\_core\\_curriculum\\_for\\_pre\\_school\\_education\\_2000.pdf](http://www.oph.fi/download/123162_core_curriculum_for_pre_school_education_2000.pdf).
- Európska Charta mediálnej gramotnosti 2006*. [online]. [cit. 02.03. 2013]. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.euromedia-literacy.net>.
- Grunwald deklaration on Media education*. Grunwald, 22. január 1982. Dostupné na internete: <http://www.unesco.org>.
- HOECHSMANN, M. – POYNTZ, S.: *Media Literacies: A Critical Introduction*. Buckwell Publishing, 2012. ISBN: 9781405186117, online ISBN: 9781444344158.
- IMEC – *Medzinárodné centrum mediálnej gramotnosti*. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.medialnavychova.sk/?page\\_id=317](http://www.medialnavychova.sk/?page_id=317).
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania schválená uznesením vlády SR zo 16. decembra 2009*. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/media-audiovizia-a-autorske-pravo-/media-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy-v-sr-1d3.htm>
- KUPIANEN, R. et al.: *Decades of Finish Media Education*. Tampere : Tampere University Centre for Media Education, 2008. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.mediaeducation.fi/publications/decadesof-finnishmediaeducation.pdf>.

- Learning objectives and core contents of education.* Helsinki : Finish National Board of Education, 2004. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.oph.fi/download/47675\\_POPs\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPs_net_new_2.pdf).
- McLUHAN, M.: *Jak rozumět médiím.* Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.
- McLUHAN, M.: *Človek, médiá a elektronická kultúra.* Brno : Jota, 2008. ISBN 80-7217-128-6.
- Odporúčanie 1466 (2000) [1] Mediálna výchova.* Rada Európy, Parlamentné zhromaždenie. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [www.culture.gov.sk/extdoc/2636/](http://www.culture.gov.sk/extdoc/2636/)
- Odporúčanie Komisie č. (2009) 6464 v konečnom znení: Odporúčanie Komisie O mediálnej gramotnosti v digitálnom prostredí pre konkurencieschopnejší audiovizuálny priemysel a priemysel obsahu a inkluzívnu vedomostnú spoločnosť,* Brusel, 20. august 2009. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c\\_2009\\_6464\\_sk.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_sk.pdf)
- Oznámenie komisie Európskemu parlamentu, rade, európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov.* Európska komisia, Brusel 2.5.2012, COM(2012) 196 final. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupná na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:SK:PDF>
- POTTER, W.J.: *Media Literacy.* SAGE : Publishing, 2012. ISBN 07 6192 3152. American Behavioral Scientist. 2004, Vol. 48, N.1, pp. 18 – 29.
- Primary School Curriculum. Social, Personal & Health Education.* Dublin : Government publication sale office, 1999. ISBN 0-7076-6332-6. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/SPHE\\_Curr.pdf](http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/SPHE_Curr.pdf).
- ROBERTS, D.F. – FOEHR, U. G.: *Trends in Media Use.* In: The Future of Children. 2008, Vol. 18, N. 1. [online]. [cit. 06.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/18\\_01\\_FullJournal.pdf](http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/18_01_FullJournal.pdf)
- SILVERBLATT, A.: *Media literacy in an interactive age.* 2000. [online]. [cit. 05.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.readingonline.org/newliteracies/silverblatt/index.html>.
- Study on Assessment Criteria for Media Literacy levels.* Brussels : European Association for Viewers' Interests, 2010. [online]. [cit. 06.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2\\_Assessment/mlstudy2/eavi\\_study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf).
- Study on Assessment Criteria for Media Literacy Level.,* Brusel, 2009. Project coordinator and editor: Paolo Celot. Scientific coordinator: José Manuel

- Péres Tornero. Brussels, Oktober 2009. [online]. [cit. 06.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf)
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. ŠPU 2011. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf).
- Štátny vzdelávací program ISCED 1, príloha mediálna výchova (prierezová téma). ŠPU 2011 [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnazialSCED-3a/Prierezove-temy/Mediálna-vychova.alej>.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. ŠPU 2011. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf)
- Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. ŠPU 2011. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isced3_spu_uprava.pdf)
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol.: *Umenie & médiá vo vzdelávaní 2012. Nové možnosti a výzvy/ Art&Media in Education 2012. New challenges and opportunities*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-62-0.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Technological changeover internet age and its effect to social communication youth*. In: ICT in Education Desinh Processes, Materials, Resources, diel/Vol.1, Oficyna wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012. ISBN 978-83-7481-479-9.
- ŠUPŠÁKOVA, B.: *Reflexia médií v obrazovom vyjadrovaní detí a mládeže*. In: Mediálni pedagógika v teórii a praxi. Mašek, J., Sloboda, Z., Zikmundova, V. (ed), Plzeň, Fakulta pedagogická ZČU 2010, s. 138 – 147. ISBN 978-80-7043-900-5.
- ŠUPŠÁKOVA, B.: *Technologické zmeny internetového veku a ich vplyv na sociálnu komunikáciu mladých ľudí*. In: Limity mediálnej internetovej komunikácie – megatrendy a médiá. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2011, s. 69 – 85. ISBN 97-8808-1052-54-5.
- ŠUPŠÁKOVA, B.: *Mediálna gramotnosť a podpora mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. In: Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii. Prídavková, A., Klimovič, M. (eds.). Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2012, s. 207 – 116. ISBN 978-80-555-0664-7

- TANRIVERDI, B. – APAK, O.: *Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland and Ireland in Terms of Media Literacy Education*. Educational Sciences: Theory & Practice, 2010 (2). ISBN 187-1213. ISSN 1303-0485. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ889203>.
- THOMAS, E. – JOLLY, St.: *Media literacy: A national priority for a changing world*. In: American Behavioral Scientist. 2004, Vol. 48, N. 1, 2004, pp. 18 – 29.
- WILSON, C. – GRIZZLE, A. – TUAZON, R. – AKYEMPONG, K. – CHEUNG, Ch.: *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris : UNESCO, 2011. ISBN 978-92-3-104198-3. [online]. [cit. 02.03. 2013]. Dostupné na internete: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers>.

### **Kontaktné údaje**

prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD.  
Univerzita Komenského  
Pedagogická fakulta  
Račianska 59  
813 34 Bratislava  
Slovenská republika  
[supsakova@gmail.com](mailto:supsakova@gmail.com)



# METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝSKUMU MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI: LIMITUJÚCE FAKTORY VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV A STRATÉGIÍ

Methodological aspects of media literacy research:  
limiting factors of research tools and strategies

*Norbert Vrabec*

**Abstrakt:** Meranie a hodnotenie kompetencií, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s mediálnou gramotnosťou, je relatívne novou oblasťou vedeckého poznania. Existuje pomerne široká škála prístupov k skúmaniu tejto problematiky. Avšak metodologický aparát a výskumné stratégie, umožňujúce komplexnejšie prístupy a objektívne porovnanie viacerých krajín, sú zatiaľ k dispozícii iba v obmedzenej miere. Predmetom príspevku je kritická analýza najnovších výskumných prístupov k meraniu úrovne mediálnej gramotnosti v podmienkach členských štátov Európskej únie. Napriek evidentnému úsiliu, kvalitnému odbornému zázemiu a dôslednej príprave majú výsledky týchto meraní významné limity a viacero slabých stránok, ktoré znižujú ich výpovednú hodnotu, validitu a reliabilitu. Jedným z dôvodov môže byť komplexná povaha fenoménu mediálnych kompetencií, ktorých výskum nevyhnutne integruje poznatky a vedecký aparát celého spektra spoločenských vied. Práve ich nesystémovým prepojením môžu vznikať viaceré trecie plochy. Mediálna gramotnosť je súčasťou každodenného života, je spojená s množstvom vplyvov, kontextov a opatrení. Ich zohľadnenie v metodológii ďalších výskumov bude nevyhnutné pri tvorbe inovatívnych a komplexných riešení zameraných na zber výskumných dát, ale aj ich vyhodnotenie a interpretáciu.

**Kľúčové slová:** výskum mediálnej gramotnosti, mediálna výchova, mediálne vzdelávanie

**Abstract:** Measurement and evaluation of competence, directly or indirectly related to media literacy is a relatively new field of scientific knowledge. There are quite a wide variety of approaches to examining this issue. However, the methodological apparatus and research strategies, enabling

more complex approaches and objective comparison of several countries are so far available only to a limited extent. The object of this paper is a critical analysis of recent research approaches to measure levels of media literacy in the European Union context. Despite the obvious efforts, high-quality professional background and thorough preparation of the results of these measurements have significant limitations and a number of weaknesses. These issues reduce their predictive value, validity and reliability. One reason may be the complex nature of the phenomenon of media competence, which necessarily integrates research findings and scientific apparatus of the entire spectrum of the social sciences. Unsystematic linking of these elements may occur more friction. Media literacy is a part of everyday life and is associated with a number of influences, contexts and actions. Consideration of these factors in the methodology of further research will be necessary to create innovative and comprehensive solutions designed to collect research data, as well as their evaluation and interpretation.

**Key words:** media literacy research, media literacy, media education

## Úvod

Vzhľadom na komplexnú povahu fenoménu mediálnej gramotnosti a nárast jej spoločenského významu sa táto aplikačná oblasť vedy dostáva čoraz viac do popredia záujmu vedeckej komunity vo svete. Neustály vývoj médií a nových komunikačných technológií kladú zvýšené nároky na jednotlivca i spoločnosť a prinášajú potrebu zabezpečiť inovatívne riešenia a monitorovanie najaktuálnejších trendov implementácie mediálneho vzdelávania do každodennej praxe. Mediálnu gramotnosť v tomto kontexte identifikujeme ako jeden z primárnych výstupov komplexných a štruktúrovaných vzdelávacích, osvetových a vedeckých aktivít, ktoré pri synergetickej realizácii prinášajú kvalitatívne zmeny na individuálnej i spoločenskej úrovni. Komplex týchto aktivít býva označovaný pojmom mediálna výchova, príp. mediálne vzdelávanie. Ide o multidisciplinárne koncepty, ktoré integrujú poznatky a vedecký aparát celého spektra spoločenských vied (najmä masmediálnej komunikácie, sociológie, psychológie, pedagogiky, informačnej a knižničnej vedy a ďalších) a prispievajú k ich aplikácii v procese celoživotného vzdelávania a aktuálnych potrieb spoločenskej praxe. *„Mediálna výchova predstavuje v našom ponímaní edukatívny proces, v rámci ktorého jednotlivec nadobudne mediálnu gramotnosť, resp. nastane rozvinutie jeho mediálnej gramotnosti. Mediálna gramotnosť je výstupnou kategóriou mediálnej výchovy ako súbor osvojených (nadobudnutých) bázických*

*schopností v rámci uvedomelého a zodpovedného zaobchádzania s médiami a ich produktmi.<sup>1</sup>*

Cielom príspevku je analytický pohľad na súčasný stav metodologického aparátu a indikátorov vytvorených pre účely merania mediálnej gramotnosti, ktoré boli doteraz definované v rámci vybraných medzinárodných výskumov. Sústreďujeme sa najmä na reprezentatívne výskumy realizované v priestore Európskej únie, ktorých ambíciou bola komparácia situácie v jednotlivých krajinách. Oblasť merania a hodnotenia kompetencií, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s mediálnou gramotnosťou, je relatívne novým odborom vedeckého poznania. Existuje pomerne široká škála prístupov k skúmaniu tejto problematiky. Kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie obsahujú rôzne komponenty, prístupy a faktory, ktoré ich ovplyvňujú. Vzhľadom na to, že kontakt s médiami je súčasťou každodenného života prakticky celého populačného spektra a zároveň je spojený s množstvom vplyvov, kontextov a opatrení, je pre realizáciu každého úspešného merania a testovania mediálnej gramotnosti nevyhnutné použitie čo najkomplexnejšieho riešenia pre zber výskumných dát aj ich vyhodnotenie. Systematická kategorizácia a následné zhodnotenie použitých výskumných metód, foriem a prostriedkov sú dôležitými krokmi pre zhodnotenie efektívnosti a relevantnosti výstupov, ktoré nám takéto formy hodnotenia a porovnávania mediálnych kompetencií prinášajú. V súvislosti s dynamickými zmenami na mediálnom trhu a meniacimi sa vzorcami správania a interakcií publika je dôležitá pravidelná evaluácia použitých výskumných stratégií, ich pravidelné prehodnocovanie, aktualizácia a inovácia v súlade s najnovšími trendmi, ale aj teoretickými a aplikačnými aspektmi v tejto oblasti spoločenských vied. Dôležitú úlohu zohráva pravidelná operacionalizácia teoretického rámca nevyhnutná pre rozvoj praktických výskumných nástrojov a stratégií. Tie by mali okrem precízne stanovených a kvantifikovateľných indikátorov umožňovať flexibilné reagovanie na nové aplikácie informačných a komunikačných technológií, ale aj inovácie mediálnych formátov a stratégií mediálneho priemyslu na získanie a udržanie pozornosti publika. Metodologický aparát výskumu v tejto oblasti musí nevyhnutne reagovať aj na neustály vývoj nových foriem a prostriedkov persuzívnych techník, ktoré je dôležité nielen identifikovať, ale aj integrovať do aktuálnych výskumných postupov.

---

1 KAČINOVÁ, V.: Terminologické problémy mediálnej výchovy. In: *Communication Today*, 2012, Volume 3, Number 2, s. 35. ISSN 1338-130X.

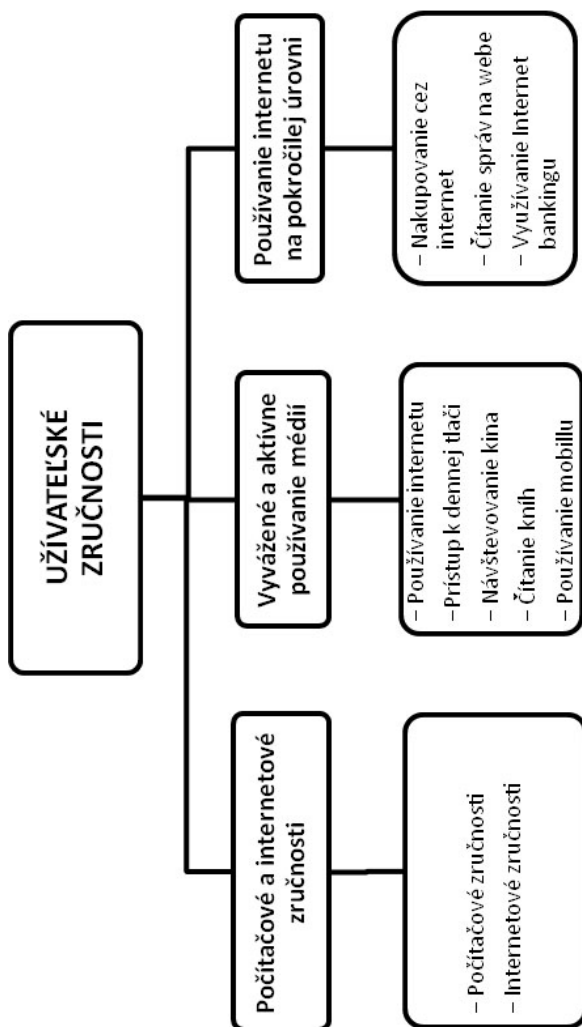
## Rôznorodosť prístupov k meraniu a hodnoteniu

Existujúca rôznorodosť prístupov k meraniu a hodnoteniu mediálnej gramotnosti respondentov, pojmová nejednotnosť a pomerne neprehľadný charakter používaných nástrojov spôsobujú ťažkosti pri rozhodovaní o ich použití. V európskom kontexte jeden z najkonzistentnejších prístupov prináša štúdia *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels*<sup>2</sup>, ktorá predstavuje relatívne ucelený prehľad kontextov a zručností spojených s mediálnou gramotnosťou. Dokument do hlbších detailov rozvíja tézy a koncepcie formulované v štúdiu s názvom *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*.<sup>3</sup> Prístupy precizované v oboch materiáloch si osvojila aj Európska komisia, ktorá pracuje s nasledovnou definíciou mediálnej gramotnosti: „Mediálna gramotnosť súvisí so schopnosťou získavať prístup k médiám, chápať a kriticky vyhodnocovať rôzne stránky médií a mediálneho obsahu a komunikovať v rôznych kontextoch... Mediálna gramotnosť sa vzťahuje na všetky médiá. Cieľom mediálnej gramotnosti je zvýšiť informovanosť ľudí o mnohých formách mediálne sprostredkovaných správ, s ktorými sa vo svojom každodennom živote stretávajú. Mediálne sprostredkované správy sú programy, filmy, obrazy, texty, zvuky a webové lokality, ktoré sa prenášajú rôznymi formami komunikácie.“<sup>4</sup>

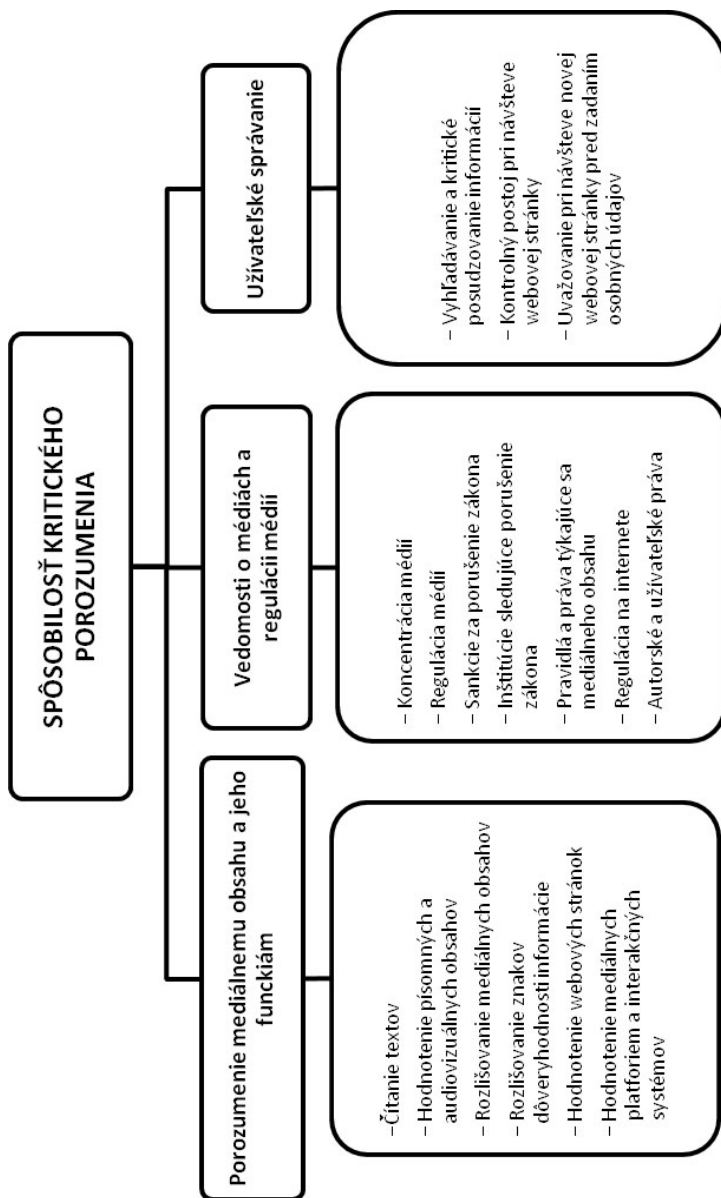
K hlavným cieľom vyššie uvedených výskumných štúdií patrilo vytvorenie návrhu potenciálnych kritérií a ukazovateľov pre hodnotenie úrovne mediálnej gramotnosti v Európe. Výsledkom tohto zadania je orientačný rámec, ktorý zahŕňa tzv. individuálne kompetencie (Schéma 1) a faktory prostredia (Schéma 2) v oblasti médií. Štruktúru tohto konceptuálneho prístupu podrobne popisujú jednotlivé kritériá hodnotenia a komponenty, ktoré

- 2 CELOT, P. – SHAPIRO, H.: *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. [online]. 2011. [cit. 2013-01-02]. Brussels : European Commission, 226 s. Bez ISBN. Dostupné na: [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study\\_testing\\_and\\_refining\\_ml\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf)
- 3 CELOT, P. – TORNERO, J.: *Study on assessment criteria for media literacy levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. [online]. 2009. [cit. 2012-01-02]. Brussels : European Association for the Viewers' Interests. 92 s. Bez ISBN. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf).
- 4 COMMISSION RECOMMENDATION on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. [online]. 2009. [cit. 2013-01-02]. Brussels : European Commission, 6 s. Bez ISBN. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c\\_2009\\_6464\\_en\\_1.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_en_1.pdf)

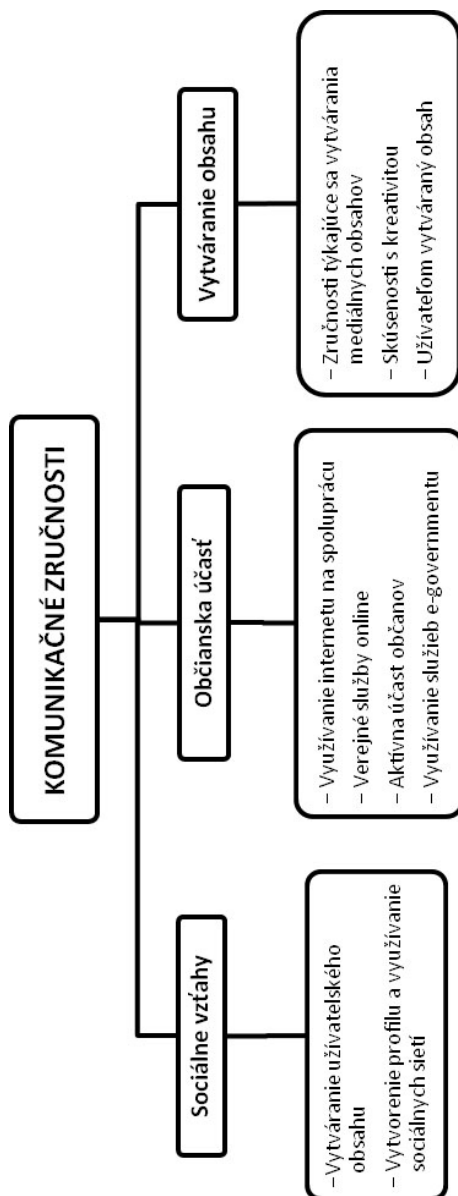
sú ich súčasťou, ale aj nadväzujúce indikátory. V rámci projektu financovaného Európskou úniou sa uskutočnilo aj pilotné overovanie tohto výskumného konceptu. Do výskumnej vzorky bolo vybraných 27 členských štátov EÚ a tri krajiny, ktoré sú súčasťou Európskeho hospodárskeho priestoru. Napriek detailne prepracovanej metodológii a skutočnosti, že koncept výskumu počítal s pomerne širokým spektrom techník zberu dát, pôsobia výstupy projektu pomerne rozpačito a ich výpovedná hodnota o skutočnej úrovni mediálnej gramotnosti v jednotlivých krajinách je otázna. V rámci tejto štúdie sa pokúsime identifikovať hlavné problémové okruhy, ktoré sa s predmetným výskumom spájajú.



**Schéma 1: Individuálne kompetencie.** *Study on assessment criteria for media literacy levels* [online]. 2009. [cit. 2013-01-02].

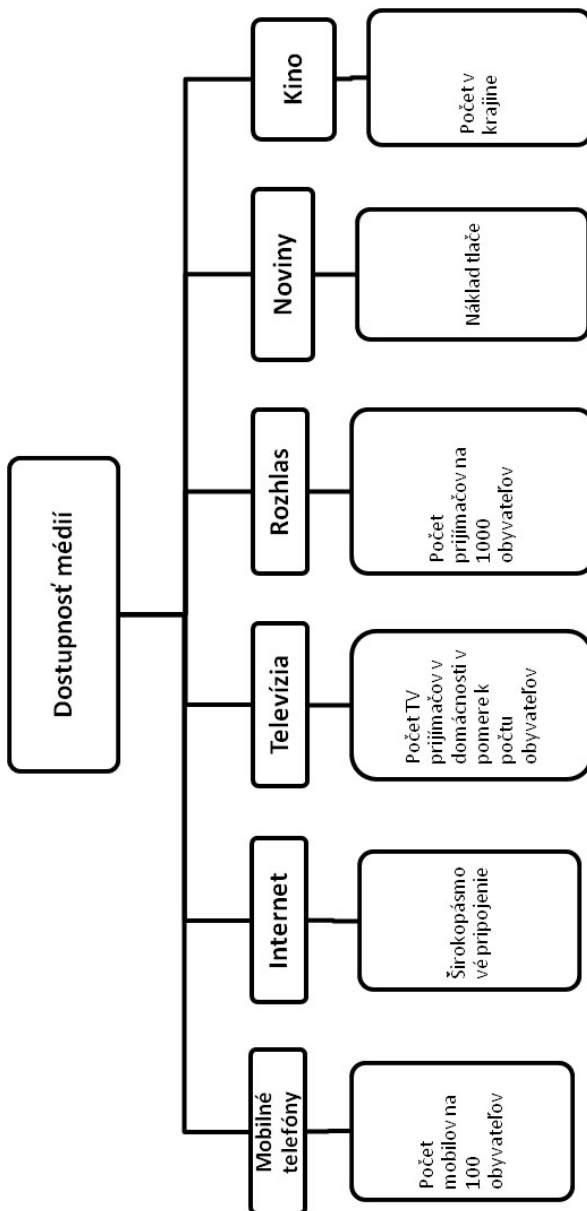


**Schéma 1: Individuálne kompetencie.** *Study on assessment criteria for media literacy levels* [online]. 2009. [cit. 2013-01-02].

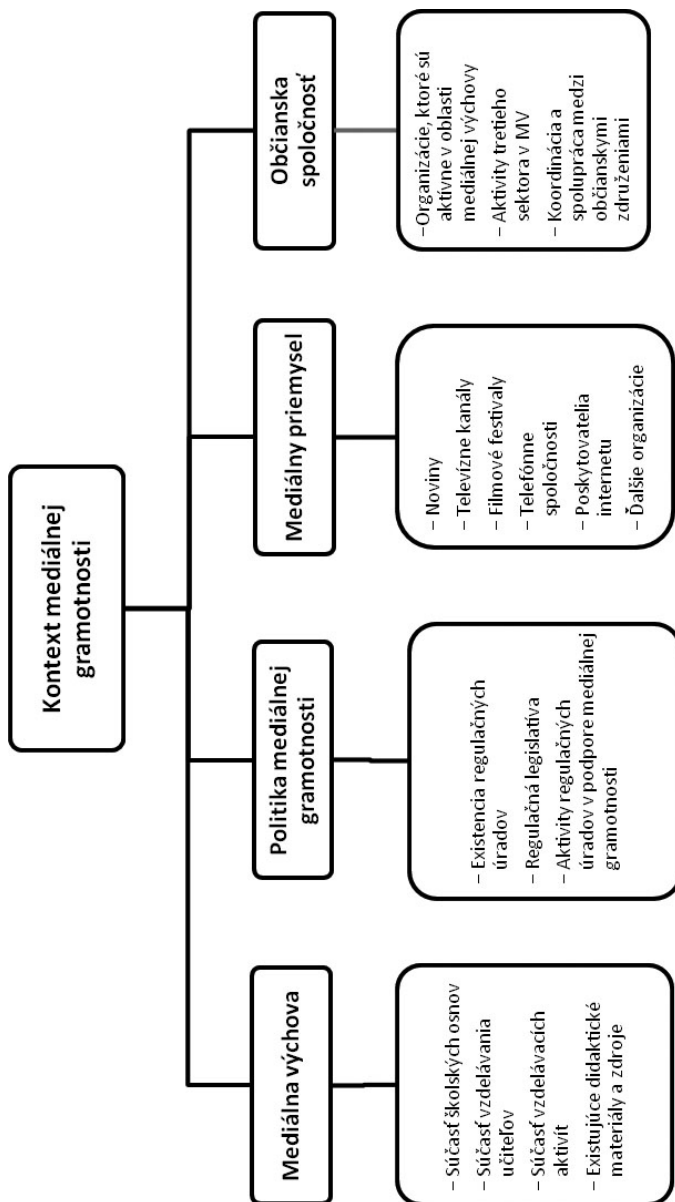


**Schéma 1: Individuálne kompetencie.** *Study on assessment criteria for media literacy levels* [online]. 2009. [cit. 2013-01-02].





**Schéma 2: Faktory prostredia.** In: *Study on assessment criteria for media literacy levels* [online]. 2009. [cit. 2013-01-02].



**Schéma 2: Faktory prostredia.** In: *Study on assessment criteria for media literacy levels* [online]. 2009. [cit. 2013-01-02].

Za prvý problém považujeme málo konzistentný spôsob zberu výskumných dát. Vo viacerých prípadoch sa autori výskumu spoliehajú na sekundárne dáta – predovšetkým také, ktoré pochádzajú z pravidelných štatistických zisťovaní organizácií Eurostat a Eurobarometer. Ani jedna z týchto organizácií však nedisponovala údajmi so špecializovaných výskumov, ktoré by sa sústreďovali na problematiku mediálnej gramotnosti alebo aspoň niektoré jej aspekty. Väčšina dát získaných z týchto zdrojov má charakter popisných štatistík. Dozvieme sa z nich napríklad počet domácností s televízorom, s prístupom k internetu, o podiele používateľov mobilného telefónu, počte televíznych kanálov v krajine a podobne. Údaje tohto typu sú nesporne dôležité a majú svoju výpovednú hodnotu, avšak je otáznave a diskutabilné, aký reálny vplyv majú na mediálnu gramotnosť v príslušnom štáte. Do istej miery môžeme predpokladať, že napríklad vyšší podiel ľudí využívajúcich internet môže súvisieť s vyššou mierou počítačovej gramotnosti. Toto zistenie však nemá prakticky žiadny súvis so spôsobilosťou kriticky posudzovať obsah webových stránok, so schopnosťou vyhľadať relevantné informácie a využívať ich pre pracovné, vzdelávacie či voľnočasové aktivity. Mediálna gramotnosť je totiž omnoho komplexnejšie definovaným konceptom, ktorý zahŕňa schopnosť analyzovať, hodnotiť a interpretovať rôzne mediálne komunikáty, schopnosť kriticky myslieť, kreatívne riešiť problémy, schopnosť efektívne komunikovať s využitím rôznych mediálnych kanálov a pod.

Je potrebné zdôrazniť, že vytvorený zoznam kontextových faktov a kritérií bol v rámci oboch vyššie uvedených výskumných štúdií detailnejšie testovaný prostredníctvom on-line dotazníkového prieskumu iba v siedmich krajinách EÚ (Dánsko, Francúzsko, Maďarsko, Taliansko, Litva, Poľsko, Veľká Británia). V podmienkach Slovenska sa žiadny terénny zber dát neuskutočnil, takže výsledky prezentované vo výskumnej správe za Slovensko majú iba orientačný charakter. Napriek chýbajúcim relevantným výskumným dátam však závery výskumu obsahujú štatistické vyhodnotenie jednotlivých členských krajín z hľadiska dosiahnutia ich mediálnej gramotnosti. V kategórii individuálnych mediálnych kompetencií slovenskí občania podľa týchto zistení dosahujú priemernú úroveň mediálnej gramotnosti. Z maximálne možného počtu bodov (130) získali v oblasti užívateľských zručností 84,25 bodov a v oblasti komunikačných zručností 71,86 bodov. Vzhľadom na to, že na Slovensku sa terénny zber dát neuskutočnil, predpokladáme, že časť údajov bola odvodená z rôznych sekundárnych dát (napr. Eurostat, Európsky sociálny prieskum a pod.), prípadne s konzultácií s odborníkmi v príslušnej krajine.

Zaujímavé sú tiež zistenia v kategórii faktory prostredia, kde je Slovensko podľa prieskumu zaradené do skupiny so základnou úrovňou (krajina

neposkytuje podnety pre rozvoj mediálnej gramotnosti). V tejto oblasti bola hodnotená dostupnosť médií (SR získalo 66,33 z maximálneho počtu 130 bodov) a kontext mediálnej gramotnosti (45,62 z maximálneho počtu 130 bodov). Podľa výskumnej správy boli v prípade faktorov prostredia posudzované údaje ako regulačná legislatíva, existencia regulačných orgánov, náklady tlače, počet mobilov na 100 obyvateľov, počet televíznych staníc, ale i údaje o tom, či je mediálna výchova súčasťou školských osnov, aká je aktivita mimovládnych organizácií v rozvoji mediálnej gramotnosti a podobne. Vstupné údaje, z ktorých sa pri vyhodnotení vychádzalo, pochádzali od expertov, ktorých autori výskumu oslovili. Kto bol týmto expertom za Slovensko sa z výskumnej správy nedozvieme. Bez ohľadu na to je však zrejme, že veľká časť dát je založená iba na odhadoch, príp. na sekundárnych údajoch, ktoré boli v tom čase k dispozícii. Tento prístup považujeme za veľmi problematický, metodologicky nejasný a podľa nám zároveň výrazne znižuje reliabilitu a validitu výskumných zistení. V tomto kontexte je zaujímavé vyjadrenie Monicy E. Bulger, ktorá na margo tejto časti európskeho výskumu konštatuje: „Zber dát zahŕňal zapojenie jedného alebo viacerých odborníkov z každej krajiny, aby posúdili a ohodnotili rad kritérií v rámci ich vlastnej krajiny. Odpovede odborníkov na tieto otázky boli zaradené ako vážne hodnoty a tvorili posúdenie politiky mediálnej gramotnosti a vzdelávania, ktoré následne vyústilo do hodnotenia krajín. Štatisticky tieto údaje potenciálne predstavujú zásadné riziko pre platnosť indexu, nakoľko sú závislé od úsudku odborníkov z jednotlivých krajín. Problémom je, že nie sú porovnateľné na medzinárodnej úrovni. Napríklad odborník vo Veľkej Británii môže mať odlišné očakávania a môže byť negatívnejší ako odborník v Holandsku“<sup>5</sup> V súvislosti s požiadavkou dosiahnutia šírky a zároveň hĺbky odporúča realizovať pravidelné výskumy na národnej úrovni, ktoré by merali kľúčové otázky mediálnej gramotnosti jednotlivca. Zároveň poukazuje na potrebu zavedenia rotujúcej časti prieskumu, ktorá by sa zamerala na konkrétne zložky mediálnej gramotnosti. Tie by mali byť dostatočne flexibilné, aby sa prispôbili novým poznatkom a prioritám. Napríklad výskumné moduly by sa zameriavali na mediálnu gramotnosť v kontexte pracoviska, domácnosti alebo školy. Podobný názor na túto problematiku majú i Lobe a Olafsson, ktorí argumentujú, že vytváranie predpokladov, na základe individuálnych údajov izolovaných od dát na úrovni krajiny, je tiež riskantné. Podľa nich sa dáta na úrovni štátu a údaje na individuálnej úrovni môžu navzájom dopĺňať, aby

---

5 BULGER, M.: Measuring media literacy in a national context: challenges of definition, method and implementation In: *Media Studies*, 2012, Volume 3, Number 6, s. 90. ISSN 1847-9758.

boli vyvážené v rámci komplexnej analýzy a mali potenciál na poskytnutie relevantnejšieho obrazu o národnej úrovni mediálnej gramotnosti.<sup>6</sup>

## **Kontextuálny prístup k výskumu**

V tejto súvislosti je podnetný tzv. kontextuálny prístup k výskumu mediálnej gramotnosti, podľa ktorého je potrebné rozlišovať medzi mediálnou gramotnosťou a praxou mediálnej gramotnosti, resp. medzi kompetenciou a jej vykonávaním. Spôsobilosť skúmať, ako sa ľudia správajú vo vzťahu k médiám, nám nemusí nutne umožňovať schopnosť posúdiť ich kompetencie s ohľadom na iné ich schopnosti a znalosti, ktoré môžu byť do istej miery pre výskumníka neviditeľné. Ak zohľadňujeme túto skutočnosť, musíme premýšľať o metódach a zameraní nášho výskumu a zároveň dôsledne zvažovať normatívne úsudky a definície mediálnej gramotnej osoby, skupiny osôb alebo celej spoločnosti. Na druhej strane by sme mali vziať do úvahy celý rad sociálnych a kultúrnych faktorov, ktoré môžu mať vplyv na to, čo je považované za mediálnu gramotnosť (a kým). S tým súvisí i posúdenie faktu, či a do akej miery poňatie konceptu mediálnej gramotnosti ovplyvňuje aj faktory ako mediálny systém, vzdelávací systém, vnímanie morálky, etiky a pod.<sup>7</sup> Kontextualizácia mediálnej gramotnosti v sociokultúrnych podmienkach nez dôrazňuje jednotu, ale skôr pluralitu mediálnej gramotnosti. Vzájomná previazanosť mediálnej gramotnosti, vzdelávacieho prostredia a voľnočasových aktivít môžu podporovať deti a mladých ľudí k osvojovaniu si nových spôsobov myslenia v neustále sa vyvíjajúcom prostredí mediálnych technológií.<sup>8</sup>

V odporúčaní oboch výskumných štúdií, ktoré sme v tomto príspevku analyzovali, sa uvádza akútna potreba podpory vedeckých a vzdelávacích projektov zameraných na testovanie a hodnotenie rôznych aspektov mediálnej gramotnosti v jednotlivých členských štátoch. Široká medziinštitucionalizovaná spolupráca by v strednodobom horizonte mala viesť

---

6 LOBE, B. – OLAFSSON, K.: Similarities and differences across Europe. In: LIVINGSTONE, S. – HADDON, L. – GORZIG, A. (eds.) *Children, risk and safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol : The Policy Press, 2012. s. 273 – 284. ISBN 9781847428820.

7 LIVINGSTONE, S. – PAPAIOANNOU, T. – PERÉZ, M. – WIJNEN, CH.: Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy. In: *Media Studies*, 2012, Volume 3, Number 6, s. 5. ISSN 1847-9758.

8 ITO, M. et al.: *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press, 2010. 440 s. ISBN 9780262518543.

k vývoju a implementácii medzinárodne uznávaných systémov škálovania a hodnotenia zručností súvisiacich s fenoménom mediálnej gramotnosti.

Switzer, Wisniewski, Belle, Schultz rozdeľujú výskumné nástroje z hľadiska ich vhodnosti pre výskum alebo pre praktickú aplikáciu do štyroch základných skupín, ktoré považujeme za relevantné aj pre projekty výskumu mediálnej gramotnosti:

- a| uznávané (etablované) nástroje – nástroje, ktoré boli už v minulosti v niektorom z výskumov a vykazujú preukázateľne dobrú reliabilitu a validitu v každom z realizovaných výskumov;
- b| modifikované nástroje – nástroje, ktoré boli zámerne modifikované z dôvodu adaptácie pre určitý výskumný alebo praktický cieľ;
- c| hybridné nástroje – sú to nástroje, ktoré kombinujú položky z viacerých výskumných nástrojov s cieľom merať jeden konštrukt;
- d| novo vyvinuté nástroje – originálne nástroje vytvorené za účelom špecifického výskumného alebo praktického cieľa.<sup>9</sup>

Dobрым príkladom úspešnej výskumnej stratégie zameranej na hodnotenie mediálnej gramotnosti je výskum britskej organizácie Ofcom. Je vhodným ilustračným príkladom pokročilejšej praxe orientovanej na meranie mediálnej gramotnosti, ktorá je zameraná aj na porozumenie a tvorbu obsahu. Ofcom skúmal dospelých vo Veľkej Británii v rokoch 2006 až 2012. Okrem otázok týkajúcich sa frekvencie používania médií sa tiež respondentov pýtali na ich evaluačné praktiky, ktoré sa týkajú používania médií, napr. ako posudzujú, či je stránka pravdivá, ako prístupujú k informáciám v spravodajstve a pod. Ďalšie podnetné prístupy nájdeme v Oxford Internet Survey, kde pri skúmaní respondentov sústredili na to, akým typom informačných zdrojov dôverujú v rozličných kontextoch (napr. zábava, spravodajstvo, zdravie, vzdelávanie).<sup>10</sup>

Tieto výskumy poskytujú predbežné modely, ktoré môžu prispieť k eliminácii príliš technokratických a výlučne kvantitatívnych výskumov, a môžu problematiku posunúť smerom k hlbšiemu porozumeniu mediálnej gramotnosti v individuálnom živote jednotlivcov i v spoločenskej praxi.

---

9 SWITZER, G. – WISNIEWSKI, S. et. al.: Selecting, developing, and evaluating research instruments. In: *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology – The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*. 1999, Volume 34, Number 8, s. 404. ISSN 0933-795.

10 BULGER, M.: Measuring media literacy in a national context : challenges of definition, method and implementation In: *Media Studies*, 2012, Volume 3, Number 6, s. 85. ISSN 1847-9758.

Aktuálnosť tejto problematiky dokazuje aj intenzívny záujem viacerých medzinárodných organizácií (Európska komisia, UNESCO, OECD, Rada Európy a ďalšie), ktoré v tejto oblasti prijali už viacero odporúčaní, smerníc a legislatívnych noriem. Niektoré z nich už boli transponované do právneho poriadku Slovenskej republiky. Jednou z nich je *Smernica Európskeho parlamentu a Rady č. 2007/65/ES z 11. decembra 2007, ktorou sa mení a dopĺňa Smernica Rady č. 89/552/EHS o koordinácii určitých ustanovení zákonov, iných právnych predpisov alebo správnych opatrení v členských štátoch, týkajúcich sa vykonávania činností televízneho vysielania (smernica o audiovizuálnych mediálnych službách)*.<sup>11</sup> Uvedená smernica ustanovuje pre všetky členské štáty oznamovaciu povinnosť o úrovni mediálnej gramotnosti. Slovenská republika je na základe tejto smernice povinná predkladať Európskej komisii v pravidelných intervaloch hodnotiacu správu o aktuálnom stave a úrovni mediálnej gramotnosti. Zabezpečenie tejto úlohy v podmienkach SR dosiaľ nebolo systémovo riešené a z dôvodu nedostatočných finančných kapacít sa nerealizovalo.

## **Záver**

Osvojenie si zodpovedného prístupu k médiám a mediálnym obsahom, ale aj využívanie nových komunikačných technológií sú v súlade s potrebami a záujmami jednotlivca i spoločnosti. Dôležitá je tiež systematická ochrana maloletých a mládeže pred nezákonnými a nevhodnými obsahmi, ktorej význam stúpa s neustálym zjednodušovaním prístupu a rozmanitosťou persuzívnych stratégií zameraných na získanie pozornosti a ovplyvnenie percipientov. Mediálna výchova sa v medzinárodnej vedeckej komunite všeobecne považuje za jeden z najefektívnejších prostriedkov na osvojenie si kľúčových kompetencií potrebných na interaktívne a inkluzívne používanie médií a kritické vnímanie stále sa rozširujúceho spektra mediálnych komunikátov. Z tohto dôvodu považujeme za mimoriadne dôležitú realizáciu výskumných aktivít zameraných na priebežné získavanie komplexného prehľadu o existujúcich iniciatívach, schémach, organizáciách a ďalších faktoroch, ktoré súvisia s mediálnym vzdelávaním a rozvojom mediálnej gramotnosti vo svete. Dôležitým zámerom je identifikovanie najdôležitejších príkladov dobrej praxe, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia a referenčný bod

---

11 SMERNICA Európskeho parlamentu a Rady č. 2007/65/ES z 11. decembra 2007 o audiovizuálnych mediálnych službách. [online]. 2007. [cit. 2013-01-02]. Brussels: European Commission, 24 s. Bez ISBN. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:SK:PDF>

pre nadväzujúce aktivity, iniciatívy a projekty v podmienkach Slovenskej republiky.

## Literatúra a zdroje

- BULGER, M.: Measuring media literacy in a national context: challenges of definition, method and implementation In: *Media Studies*, 2012, Volume 3, Number 6, s. 83 – 105. ISSN 1847-9758.
- CELOT, P. – TORNERO, J.: *Study on assessment criteria for media literacy levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. [online]. 2009. [cit. 2012-01-02]. Brussels: European Association for the Viewers' Interests. 92 s. Bez ISBN. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf).
- CELOT, P – SHAPIRO, H.: *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. [online]. 2011. [cit. 2013-01-02]. Brussels: European Commission, 114 s. Bez ISBN. Dostupné na: [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study\\_testing\\_and\\_refining\\_ml\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf)
- COMMISSION RECOMMENDATION on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. [online]. 2009. [cit. 2013-01-02]. Brussels : European Commission, 6 s. Bez ISBN. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c\\_2009\\_6464\\_en\\_1.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_en_1.pdf)
- ITO, M. et al.: *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press, 2010. 440 s. ISBN 9780262518543.
- IZRAEL, P.: Mediálna výchova v rodine. Sociodemografické faktory ako koreláty rodičovskej mediácie sledovania televízie. In: PETRANOVÁ, D. – SOLÍK, M. – VRABEC, N. (eds.) *Megatrendy a médiá 2012 – Mediálna výchova a kultúrna identita*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2012. s. 56 – 69. ISBN 9788081053931.
- KAČINOVÁ, V.: Terminologické problémy mediálnej výchovy. In: *Communication Today*, 2012, Volume 3, Number 2, s. 24 – 39. ISSN 1338-130X.
- LIVINGSTONE, S. – Papaioannou, T. – PERÉZ, M. – WIJNEN, CH.: Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy. In: *Media Studies*, 2012, Volume 3, Number 6, s. 2 – 12. ISSN 1847-9758.
- LOBE, B. – OLAFSSON, K.: Similarities and differences across Europe. In: LIVINGSTONE, S. – HADDON, L. – GORZIG, A. (eds.) *Children, risk and safety*



*on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective.*  
Bristol : The Policy Press, 2012. s. 273 – 284. ISBN 9781847428820.

PETRANOVÁ, D.: Mediálna výchova a jej vplyv na kvalitu života po roku 1989. In: KOVÁŘOVÁ, M. – ROVENSKÝ, J. – TRNKA, A. *Aspekty kvality života.* Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2012. s. 48 – 52. ISBN 978-80-8015-435-8.

SMERNICA Európskeho parlamentu a Rady č. 2007/65/ES z 11. decembra 2007 o audiovizuálnych mediálnych službách. [online]. 2007. [cit. 2013-01-02]. Brussels : European Commission, 24 s. Bez ISBN. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:SK:PDF>

SWITZER, G. – WISNIEWSKI, S. et. al.: Selecting, developing, and evaluating research instruments. In: *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology – The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services.* 1999, Volume 34, Number 8, s. 399 – 409. ISSN 0933-7954.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Norbert Vrabec, PhD.

Fakulta masmediálnej komunikácie

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

nvrabec@gmail.com

# ŠKOLA – RODINA – MÉDIA: PARTNEŘI V PROCESU MEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

## School – Family – Media: Partners In The Media Education Process?

*Radim Wolák*

**Abstrakt:** Text shrnuje některé poznatky vzešlé z výzkumů realizovaných mezi učiteli mediální výchovy zjišťujícími situaci v oblasti začleňování prvků mediální výchovy do školních plánů a zkoumajícími proměny potřeb českých pedagogů, kteří jsou za rozvoj výchovy k životu s médii odpovědni. V závěru textu autor hodnotí současnou situaci v oblasti mediální pedagogiky na českých základních a středních školách a poukazuje na problémy, které brání plné integraci mediální výchovy do školní praxe.

**Klíčové slová:** Média, mediální výchova, mediální gramotnost, učitelé, rodina, škola.

**Abstract:** The text further summarizes findings having arisen from research implemented among media education teachers investigating the situation in the field of integrating elements of media education into the school plans and researching the changing needs of Czech pedagogues, who are responsible for the development of education connecting life with media. In the conclusion of the text, the author evaluates the current situation in the field of media pedagogy in the Czech primary and secondary schools and refers to the problems that defend the full integration of media education into everyday school practice.

**Key words:** Media, media education, media literacy, teachers, family, school.

### **Mediální výchova v českém vzdělávacím systému**

Mediální výchova je v České republice již několik let pevnou součástí vzdělávacího systému, jedná se však stále o téma nové, které je v procesu zavádění. Mediální výchova vstoupila do českého vzdělávacího systému v souvislosti s probíhající kurikulární reformou, jejíž těžiště spočívá

(zjednodušeně řečeno) v odklonu od pevných osnov a v jejich nahrazení rámcovými dokumenty vymezujícími obsah vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací stupně (podrobněji o reformě např. Greger, Walterová 2007). Na základě těchto Rámcových vzdělávacích programů (RVPG 2007; RVP ZV 2007) si školy budují vlastní školní výukové plány. Spolu s několika dalšími tématy je mediální výchova v těchto dokumentech vymezena jako téma průřezové, které se má stát součástí stávajících vzdělávacích oblastí, každá škola má přitom možnost volby, jakou formu realizace tématu zvolí (samostatný předmět, projektovou výuku, integraci do stávajících vzdělávacích oblastí) Mediální výchova je v systému základního i gymnaziálního vzdělávání definována jako proces vedoucí k rozvoji mediální gramotnosti, který má soustavně rozvíjet schopnost žáků „...kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup“ (RVP G 2007:77). Kurikulární reforma začala být procesně realizována přibližně v roce 2005, od roku 2009 měly první (od roku 2011 všechny) základní a střední školy povinnost vytvořit své nové školní plány a začít vyučovat v souladu s RVP, a tedy měly začít též vyučovat mediální výchovu.

## **Problematické oblasti zavádění mediální výchovy**

Ač v českém prostředí najdeme výraznou tradici snah o zavedení určitých prvků mediální výchovy do vzdělávací soustavy, je to poprvé v české historii, kdy se mediální tematika stala v systematizované podobě integrální součástí základního a gymnaziálního vzdělávání. Proces zavádění byl ve svých počátcích spojen s některými problematickými oblastmi a to zejména nedostatečnou odbornou přípravou učitelů a nedostatkem metodickým materiálů (oblasti v zásadě kopírují hlavní problematické body, které byly při zavádění mediální výchovy do školní praxe popsány již např. ve srovnávací studii evropského prostředí D. Buckingham (Buckingham 2009)). Další komplikací představovala nejasná definice vzdělávacích výstupů, které byly v dokumentech RVP vytyčeny jen rámcově. Po počátečním období, v němž sehrály důležitou roli nezisková sdružení a veřejně prospěšné společnosti, se do přípravy metodických materiálů začala zapojovat také odborná výzkumná a univerzitní pracoviště, do současné doby tak vznikla celá řada vzdělávacích akcí, metodických materiálů a podpůrných pomůcek, které mohou učitelům situaci usnadnit. Důležitým momentem byl také vznik dokumentů Doporučené očekávané výstupy (DOVZV 2011, DOVG 2011), které přesněji definovaly vzdělávací výstupy a cíle průřezového tématu Mediální výchova.

## **Mediální výchova v ČR jako předmět odborného zájmu**

Proces zavádění mediální výchovy do školní praxe je po celou dobu realizace školské reformy v ČR předmětem odborného zájmu. Prvotní odborné texty se zaměřovaly především na vymezení obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy (Verner 1999; Jirák 2001), vysvětlení podstaty mediálního vzdělávání a představení mediální problematiky jako zásadního pedagogického tématu (Verner 2002; Šedřová 2004; Jirák, Wolák 2006; Verner, Bezchlebová 2007; Jirák, Wolák 2008). V posledních letech se úhel výzkumů rozšířil i na problematiku předškolního vzdělávání (Klímová, 2010; Luštinec 2010) a mediální vzdělávání v rodinném prostředí (Šedřová 2007; Cigánková 2012). V roce 2012 byla realizována první rozsáhlá celorepubliková studie zkoumající úroveň mediální gramotnosti české populace, která se v některých aspektech vztahovala též k problematice mediální výchovy na školách (Stav mediální gramotnosti v ČR 2011). Během období zavádění mediální výchovy vznikla též řada odborných studií a monografií zabývajících se problematikou teorie a koncepce mediální gramotnosti v českém kontextu (např. Niklesová, 2007; Jirák, Wolák 2007, Mašek, Sloboda, Zikmundová 2009; Niklesová, Bína 2010 atd.) a komparací českého konceptu systematizace mediálního vzdělávání se zahraniční praxí (např. Kašpárková, 2010; CÁP, 2012 a další). Méně pozornosti bylo dosud věnováno zkoumání didaktických přístupů k mediální výchově a analýze dostupných metodických pomůcek pro učitele (Daňková, 2009; Wolák 2011, dílčí kroky podnikla např. Kručayová 2012) a průniku mediální výchovy s jinými vzdělávacími oblastmi (Strejčková, 2011).

## **Mediální výchova očima učitelů**

Pozornost byla průběžně věnována také některým aspektům zavádění mediální výchovy na konkrétních školách (Hrdličková, 2007; Hronová, 2008), dílčími studii byly zkoumány i převažující přístupy k mediální výchově v české školní praxi (Smrčková 2010; Škapíková 2010; Ročňák 2012) a některé odborné výzkumy zaměřovaly též na to, jak mediální výchovu přijímají učitelé a jejich žáci (Wolák, Jirák 2009; Wolák 2010). Zkoumání postojů učitelů se jeví pro pochopení procesu zavádění jako zásadní. Z výzkumných projektů totiž vyplynulo, že i přes stoupající počet podpurných materiálů a projektů na podporu zavádění mediální výchovy do praxe, se tato na mnoha školách vykazuje pouze formálně.

Poslední výzkum realizovaný autorem tohoto textu v roce 2009 (Wolák 2010) upozornil nejen na tento fakt, ale pokusil se postihnout i hlavní přístupy učitelů pověřených výukou mediální výchovy. Výzkum naznačil, že

- učitelé považovali mediální výchovu za zásadní a důležité téma, očekávali nárůst významu v souvislosti s rozvojem síťových médií;
- převážným způsobem realizace mediální výchovy bylo začlenění do stávajících vzdělávacích oblastí;
- učitelé měli zájem se v problematice vzdělávat, ale nebyli spokojeni s kvalitou kurzů a vadilo jim, že ji nemohou předem zjistit – uvítali by odbornou záštitu, která by jim výběr usnadnila;
- učitelé mnohdy pochybovali o tom, zda postupují dobře, uvítali by možnost teoretické průpravy v oblasti mediálních studií (což byla novinka oproti předchozím výzkumům);
- uvítali by aktualizaci stávajících metodických materiálů, zejména ve vztahu k problematice síťových médií.

Protože výsledky tohoto výzkumu byly limitovány faktem, že výzkum byl realizován na skupině učitelů (172 respondentů), kteří absolvovali vzdělávací projekt *Rozumět médiím* (v roce 2007, tedy dva roky před realizací výzkumu), a tudíž představovali respondenty, kteří mají k tématu specifický vztah, rozhodl se autor výzkumu sondu provést po několika letech znovu na odlišném vzorku a pro tento záměr získal podporu Grantové agentury UK (GAUK).

## **Výzkum 2012 – záměr a realita**

Plánovaným cílem projektu bylo co nejpodrobněji zmapovat stávající situaci zavádění mediální výchovy na školách a zjistit a popsat potřeby pedagogů, kteří se ve své praxi mají věnovat výuce mediální výchovy či dalším aktivitám rozvíjejícím mediální gramotnost žáků a studentů. Pro tento účel bylo v plánu zrealizovat reprezentativní šetření na českých základních a středních školách, jehož výsledky by měly popsat situaci na základních a středních školách a potřeby a problémy učitelů pověřených výukou. Zvolenou metodou bylo elektronické dotazování, osloveny byly v několika vlnách všechny základní a střední školy v ČR (odkaz na elektronický dotazník rozesílaný pomocí emailu). Hlavní otázky byly definovány předvýzkumem pomocí diskusních skupin na vzdělávacích akcích pro učitele. Nosné okruhy byly tyto: Jak vypadá výuka v praxi? Proč se mediální výchova někde učí a jinde ne? Vyhovují učitelům metodické materiály? Proč někteří neučí, i když metodické materiály mají? Jaké jsou aktuální potřeby učitelů?

## Učitel – těžko uchopitelný objekt výzkumu?

Prvním – a z výzkumného hlediska zásadním – zjištěním byl fakt, že učitelé jsou neradi zkoumáni dotazníky. Ačkoli pro projekt byla zakoupena oficiální databáze kontaktů škola a učitelé byli oslovovali opakovaně, dotazník byl velmi stručný atd., dotazníky měly minimální návratnost. Pozdější kvalitativní fáze potvrdila, že učitelé nechtějí být tímto způsobem zkoumání – mají pocit že jsou zkoušeni, podobných dotazníků jím chodí stále více, v mailové korespondenci je ignorují (tuto skutečnost potvrdil fakt, že nejvíce vyplněných dotazníků se vrátilo prostřednictvím portálu [www.medialnigramotnost.cz](http://www.medialnigramotnost.cz), kde FSV UK nabízí učitelům zdarma nové metodické materiály a kde byl tento dotazník spojen s výzvou k dobrovolné pomoci rozvoji mediální výchovy). Školy a učitelé (zejména pak vedení škol) jsou navíc terčem mohutného emailingu s nabídkami vzdělávacích programů, učebnic atd., tyto kampaně byly v posledním roce rozsáhlejší v souvislosti s nabídkou firem snažících se zprostředkovat školám finance v rámci projektu EU peníze do škol (které se, ve snaze vyhnout odlišit se od konkurence, v některých případech též vydávaly za nabídku účasti ve vědecké studii). Neradi vyplňují dotazníky. Toto zjištění vedlo ke zvážení změny použité výzkumné techniky. Dalším motivem byl fakt, že vrátivší se vyplněné dotazníky svědčily jen o „bezproblémové implementaci MV“, což možná vystihoval jeden z respondentů, který do závěrečné poznámky připsal upozornění: *„Ten, kdo to učí, vám do dotazníku rád poví, jak. Kdo to neučí, poví taky, nechce přiznat, že to neučí, řekne, že to začleňuje. Nebo neodpoví.“* Realizátor využil svých osobních kontaktů na školy v rámci školení učitelů a realizoval postupně 24 focus groups (do nichž byly zapojeny školy, kde se mediální výchova učí, kde se teprve chystají, kde mají se zaváděním problém, a také školy, v nichž zavádění mediální výchovy není povinností, neboť se jednalo o střední odborné školy, které téma nemají předepsané v kurikulu). Informace získané v rámci skupinových rozhovorů byly značně košaté, ukázalo se, že učitelé, kteří nechtějí být zkoumáni formou dotazníků, jsou rádi, když je „někdo poslouchá“ a když se mohou svěřit se svými úspěchy či problémy.

## Mediální výchova očima učitelů 2012

Neboť v tomto textu není prostor pro detailní zpracování výsledků, zmíňme jen některá hlavní zjištění. Učitelé vnímají mediální výchovu i po několika letech jaké důležité vzdělávací téma. *„Mediální výchova je a bude aktuální do doby, po kterou budou samotná média tvořit nedílnou součást našich životů. Z pohledu učitele je aktuálnost dána tím, že vzděláváme další*

*a další generace, které se potřebují orientovat v této problematice.“; „Za sebe mohu tvrdit, že jsem ani jednou nezapochyboval o přínosnosti MV, a troufnu si říci, že ani studenti.“). Druhý výrok ilustruje fakt, že mediální výchova je v očích učitelů důležitá i pro žáky či studenty, že žáky zajímá („Baví je, to, pracují s nadšením, dokonce dělají dobrovolné domácí úkoly.“), mediální výchova pomáhá učitelům oživovat stávající vzdělávací oblasti. Z výpovědí učitelů je také patrný posun v přístupu k vnímání mediální výchovy. Dřívější převažující „ochraňující přístup“ (hlavním deklarovaným cílem učitelů bylo ochránit žáky před neblahým vlivem médií) se mění v přístup „doporučující“ (snahu učit žáky, jak využívat média uvědoměle a efektivně – zejména ve vztahu k síťovým médiím).*

## Potřeby učitelů

Mezi potřebami, které učitelům často brání v tom, aby se věnovali výuce mediální výchovy, byly nejčastěji uváděny:

- možnost vzdělání se v oboru – učitelé postrádají možnost aprobovat se v oblasti mediálního vzdělávání, považují za nutné, aby noví absolventi pedagogických škol vstupovali do praxe se znalostmi mediální problematiky; v oblasti dalšího vzdělávání pak učitelé postrádají autoritu, která by jim byla orientátorem při výběru kurzů a dokázala doporučit kvalitní vzdělávací akce;
- aktualizace metodických materiálů – respondenti si stěžovali na fakt, že metodiky začínají být zastaralé, dokonce ani nově vznikající učebnice nereagují na proměny mediální krajiny a zejména nereflektují problematiku síťových médií;
- pomoc s průřezovostí – učitelé by uvítali platformu či postupy, které by jim pomohly zavádět mediální výchovu do stávajících vzdělávacích oblastí, hledají návody na to, jak začlenit prvky mediální výchovy do dějepisu, jazykové výchovy atd. by dle jejich názoru značně pomohly tomu, aby mediální výchova nebyla jen formální součástí školních výukových plánů;
- cesty k zapojení kolegů – učitelé pověřeni výukou mediální výchovy shodně deklarovali, že za zásadní problém, který mnohdy brání implementaci mediální výchovy je nemožnost zaujmout pro téma ostatní pedagogy. Pověřený učitel projde školením, pochopí důležitost tématu, není však schopen přesvědčit kolegy, že by se oblasti měli věnovat též a zavádění tématu v průřezové formě selhává;
- jako trvalý problém je uváděna nedostatek časové dotace pro téma, učitelé (zejména středoškolští) si stěžují, že pod tlakem státních

maturit nemají prostor na téma, které sice považují za důležité, ale z hlediska koncepte maturitních testů nadstavbové

V tomto textu není bohužel více prostoru věnovat se podrobným výsledkům šetření, rádi bychom však poukázali na jeden zajímavý aspekt, který se v předchozích šetřeních nevyjevil. Týká se vztahu učitelů k rodinnému prostředí a k médiím, jako k partnerům v procesu mediálního vzdělávání. Učitelé v rozhovorech spontánně zmiňovali dané oblasti, proto jim bylo v dalších fázích výzkumu věnováno více pozornosti.

## **Škola a média**

Výzkum ukázal, učitelé očekávají od médií jako od institucí pomocnou ruku v procesu mediální výchovy. Učitelé by rádi ve výuce využívali mediální produkty, které by pomáhaly rozvíjet mediální gramotnost žáků a studentů. Oceňovali pořad ČT Být v obraze, který lze využít ve výuce, také se pochvalně zmiňovali o projektu MF DNES Studenti čtou a píšou noviny. V rámci debat se téma často převedlo k otázce nové stanice pro děti ČT :D, která má vysílat od konce srpna roku 2013, učitelé očekávají, že jim pořady tohoto nového kanálu pomohou mediální výchovu lépe uchopit. Ve vztahu k médiím dále učitelé jmenovali dvě další oblasti, které se týkají mediálních institucí, a sice možnosti navštěvovat média formou exkurzí a možnost besedy mediálních pracovníků ve škole. V obou případech by uvítali možnost centrálního místa, které by jim nabízelo exkurze i kvalitní odborníky k debatám ve škole. Pro doplnění uvedme, že média v ČR se do projektů na podporu rozvoje mediální gramotnosti zapojují (či je sama iniciují) jen minimálně, usilovnější, avšak stále jen drobné snahy lze spatřovat u médií veřejné služby. Aktivitu komerčních médií lze vnímat spíše jako snahu o posílení vlastní pozice. Výraznější roli začal hrát v posledních dvou letech hlavní regulátor, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, která realizovala celorepublikové šetření úrovně mediální gramotnosti populace, spustila popularizační portál pro rodiče [www.detiamedia.cz](http://www.detiamedia.cz) a snaží se oživit debatu o problematice labellingu audiovizuálních děl, který v ČR výrazně chybí.

## **Škola a rodina**

Druhou oblastí, již učitelé často zmiňovali jako zásadní pro rozvoj mediální gramotnosti na školách, je vztah školy a rodiny a roli rodinného prostředí. Upozorňují na to, že rodiče jsou mnohdy v některých aspektech méně mediálně gramotní, než děti, problematika nabývá na důležitosti v souvislosti s rozvojem sociálních sítí a s problematikou amalgamizace



některých komunikačních aktivit. Učitelé si stěžují, že mnozí rodiče nejeví o problematiku mediální výchovy zájem a spoléhají na to, že téma za ně vyřeší škola. Za nejzávažnější oblasti považují učitelé roli rozdílného přístupu dětí k médiím a technologiím, které se často stávají předmětem sociálních konfliktů ve skupině, dále jde o problematiku rizikového a nelegálního chování v prostředí internetu a sociálních sítí, učitelé by při snahách o kultivaci chování dětí potřebovali spolupracovat s rodiči, což nebývá možné. Ocenili by vznik výukových a metodických materiálů pro rodiče, které by je vedli i uvědomování si jejich role v tomto procesu.

## **Kudy dále**

Výsledky výzkumu vedou k formulaci některých hlavních závěrů a výzev směřujících k odborné veřejnosti, příslušným institucím i mediálním organizacím. Hlavní výzvy by bylo možné formulovat takto:

- Podporovat učitele mediální výchovy (MV) na všech stupních.
- Vysvětlovat učitelům, kteří se MV nevěnují, důležitost tématu.
- Ukazovat, jak MV začlenit do stávajících vzdělávacích oblastí.
- Podporovat cesty spolupráce uvnitř škol a mezi školami.
- Vytvářet a podporovat systémy spolupráce na úrovni školy – mediální organizace (vztah k produkčním technikám).
- Apelovat na mediální organizace, aby se v rámci své sociální odpovědnosti věnovaly problematice.
- Vzdělávat budoucí mediální pracovníky v oblasti MV.
- Vytvářet a podporovat cesty pro zvyšování mediální gramotnosti rodičů a kultivaci jejich schopnosti učit své děti žít s médii.
- Zaměřit se na rodiče předškolních dětí.
- Být si vědomi možné role dětí jako šířitelů mediální gramotnosti v rodině.
- Kriticky vyhodnocovat školní praxi v oblasti mediální výchovy.

Toto mohou být jedny z hlavních výzev pro další období, našli bychom jich ještě mnohem více, věrme, že alespoň na některé z nich se brzy podaří reagovat.

***Text vznikl v rámci výzkumných projektů spadajících do GAUK 696 412 a SVV IKSŽ 267 503.***

## Literatura a zdroje

- BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2005, 103 s. ISBN 8070408448.
- BUCKINGHAM, David. Kam směřujeme a jak tam můžeme dospět?. *Metodický portál: Články*[online]. 23. 02. 2009, [cit. 2013-03-19]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOF/3014/KAM-SMERUJEME-A-JAK-TAM-MUZEME-DOSPET.html> . ISSN 1802-4785
- BURTON, Graeme. JIRÁK, Jan. 2001. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 391 p. ISBN 80-85947-67-6.
- ČÁP, Michal. *Mediální výchova v České republice a Spojených státech amerických* [online]. 2012 [cit. 2013-06-03]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Krátká. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/174204/pepf\\_m/](http://is.muni.cz/th/174204/pepf_m/).
- CIGÁNKOVÁ, Klára. *Mediální výchova v rodině*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012.
- DOVG. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v gymnáziích*. Metodická podpora. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. 2011. ([http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene\\_ocekavane\\_vystupy\\_gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf).) ISBN 978-80-87000-77-9.
- DAŇKOVÁ, Helena. *Didaktika mediální výchovy*. Zlín: Univerzita Tomáše bati, 2009, 71 s.
- DOVZV. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v základním vzdělávání*. Metodická podpora. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011, (<http://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=29303&view=3251>) ISBN 978-80-87000-76-2.
- DUBEN, Otakar. *Mediální gramotnost studentů gymnázií v oblasti sociálních sítí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012.
- FRANK, Tomáš. JIRÁSKOVÁ, Věra. 2008. *K mediální výchově*. Praha: SPHV. ISBN 978-80-904187-4-5. (<http://www.webhumanita.cz/files/KMedialniVychove.pdf>)
- Framework Educational Programme for Elementary Education* ([http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP\\_ZV\\_EN\\_final.pdf](http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_final.pdf))
- Framework Educational Programme for Secondary General Education* ([http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP\\_G-anj.pdf](http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_G-anj.pdf))
- GREGER, David. WALTEROVÁ, Eliška. In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic. *Orbis scholae*, Vol. 1, No. 2, 2007, s. 11–44. [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_2\\_02.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_2_02.pdf)

- HRDLIČKOVÁ, Lucie. *Mediální výchova a její zavádění do výuky na gymnáziích v Českobudějovickém kraji*. Praha: FSV UK, 2007.
- HRONOVÁ, Barbora. *Mediální výchova na gymnáziích – cíle a skutečnost*. Praha, 2008. 110 listů. Vedoucí práce Radim Wolák.
- JIRÁK, Jan. WOLÁK, Radim. Mediální výchovy se bojíme zbytečně. *Rodina a škola*, 53(4), 2006, s. 10-11. ISSN 0035-7766.
- JIRÁK, Jan. WOLÁK, Radim. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.
- JIRÁK, Jan. WOLÁK, Radim. Východiska a témata mediální výchovy. In: Karpounová, Jana, ed. *Soft kompetence v informační společnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 40-52. ISBN 978-80-7368-513-3.
- JIRÁK, Jan. WOLÁK, Radim. Nová média a mediální výchova v ČR. In: Magál, S. – Matúš, J. – Solík, M., ed. *K problémom mediálnej komunikácie II*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2010, s. 111-120. ISBN 978-80-8105-188-3.
- KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Mediální výchova v České republice a Velké Británii: porovnání přístupů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010.
- KLÍMOVÁ, Barbora. *Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010.
- KRUČAYOVÁ, Alena. *Metodické pomůcky pro učitel'ov v oblasti mediálního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012.
- LUŠTINEC, Ondřej. *Mediální návyky dětí ve věku 5-6 let*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010.
- MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk. ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17. – 18. 6. 2009*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2010, 229 s. ISBN 978-80-7043-851-0.
- MIČIENKA, Marek. JIRÁK, Jan. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006, 218 s. ISBN 80-239-6762-2.
- MIČIENKA, Marek. JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007, 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. 2007. 140 s. ISBN 978-80-7040-995-4.
- NIKLESOVÁ, Eva. BÍNA, Daniel. *Mediální gramotnost a mediální výchova*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2010.
- PAVLÍČKOVÁ, Helena. ŠEBEŠ, Marek. ŠIMŮNEK, Michal. 2009. *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitel'ské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

- ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. Vedoucí práce Radim Wolák.
- RVPG – *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. ([http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf). ISBN 978-80-87000-11-3)
- RVPZV – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 p. ([http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf))
- SLOBODA, Zdeněk. Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti: dílčí výsledky z výzkumu. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Ed. Mašek, Jan. Sloboda, Zdeněk. Zikmundová, Vladimíra. Plzeň: PdF ZČU, 2010.
- SLOBODA, Zdeněk. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání: na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*. Brno: Barrister & Principal. 2011. 113 s. ISBN 978-80-87474-28-0.
- SMRČKOVÁ, Dana. *Školní média – tisk, rozhlas, televize, internet: na příkladu Olomouckého a Ústeckého kraje*. Praha: FSV UK, 2010.
- Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let.* RRTV a CEMES, 2011. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/mediální-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>
- STREJČKOVÁ, Dagmar. *Mediální výchova v českých a kanadských školách ve vzájemné komparaci*. Usta ad Albim BOHEMICA, Ústí nad Labem: katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009, IX, č. 4, s. 52-73. ISSN 1802-825X
- STREJČKOVÁ, Dagmar. *Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury*. Brno, Masarykova univerzita. 2011, rigorózní práce, 201. Stran.
- ŠEĎOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. 157 s. ISBN 978-80-7315-149-2.
- ŠEĎOVÁ, Klára. Média jako pedagogické téma. In *Pedagogika*, Praha, PdF UK. ISSN 0031-3815, 2004(1) s. 19–33.
- ŠKAPIKOVÁ, Šárka. *Využití procesu tvorby mediálních sdělení v mediální výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010.
- VERNER, Leoš. *Mediální výchova: pojetí mediální výchovy jako součásti všeobecného vzdělání*. Praha, FSV UK, 1999.
- VERNER, Pavel. BEZCHLEBOVÁ Mária. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Úvaly: Albra. 2007. 106 s. ISBN 978-80-7361-042-5.

WOLÁK, Radim – JIRÁK, Jan. Mediální výchova v ČR – rok poté. In: Slobodová, B. – Višňovský, J., ed. *Quo vadis mass media: zborník z doktorandskej konferencie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2009. s. 564-574. ISBN 978-80-8105-123-4.

WOLÁK, Radim. Mediální výchova očima učitelů. In: Luszczak, M., ed. *Quo vadis massmedia, quo vadis marketing*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2010, s. 563-572. ISBN 978-80-8105-183-8.

**Kontaktné údaje**

Mgr. Radim Wolák  
Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV  
Fakulta sociálních věd  
Univerzita Karlova v Praze  
Smetanovo nábřeží 6  
110 00 Praha 1  
Česká republika  
wolak@fsv.cuni.cz

# MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ A JEJ PROCESUÁLNY, MULTIDIMENZIONÁLNY A INTERAKČNÝ CHARAKTER

Processual, multi-dimensional  
and interactive nature of media literacy

*Norbert Vrabec*

**Abstrakt:** Mediálna výchova a mediálna gramotnosť sú pojmami, ktoré už vo svojej podstate majú procesuálny charakter, nie sú ešte pevne zakotvené v odbornom diškurze a stále sa vedú diskusie o ich definičnom a obsahovom vymedzení. Súvisí to jednak s vývojom samotných médií a nimi používaných techník, ale aj z charakteru mediálnej gramotnosti, pre ktorú sú charakteristické rôzne vývojové stupne a štádia. Mediálna výchova i gramotnosť majú zároveň multidimenzionálny charakter – či už tento pojem reflektujeme v zmysle rôznych implementačných prístupov, výskumných stratégií alebo štruktúry kompetencií na úrovni jednotlivca. V príspevku okrem týchto dvoch kľúčových pojmov analyzujeme aj interakčný charakter mediálneho vzdelávania, ktorý sa prejavuje širokým spektrom interakcií v individuálnom i spoločenskom kontexte.

**Kľúčové slová:** mediálna gramotnosť, mediálna výchova, dimenzie mediálnej gramotnosti

## Úvod

Pri skúmaní aktuálneho stavu a trendov v definovaní mediálnej výchovy a mediálnej gramotnosti je dôležité uvedomiť si procesuálny charakter oboch pojmov. Nejde totiž o statické koncepty, ktoré by boli pevne zakotvené v odbornom diskurze, ale už ich samotnou podstatou je kontinuálny charakter. Ten vyplýva nielen z neustále vývoja samotných médií a nimi používaných techník, ale aj z charakteru mediálnej gramotnosti, pre ktorú sú charakteristické rôzne vývojové stupne a štádia. Nemáme pritom na mysli len vývoj v historickom kontexte, ale predovšetkým progres mediálnych kompetencií na úrovni jednotlivca – či už na úrovni kognitívnej, psychomotorickej, alebo afektívnej. Práve z týchto dôvodov je problematické

o niekom tvrdiť, že je mediálne úplne negramotný a o inom, že dosiahol najvyššiu mediálnu gramotnosť. Rozdiely medzi jednotlivcami sú predovšetkým v množstve a kvalite ich poznatkov, zručností a skúseností vo vzťahu k mediálnej komunikácii. Tá je však tiež v neustálom a mimoriadne dynamickom vývoji, takže úroveň našich mediálnych kompetencií by s nimi mala držať krok.

## **Definičné vymedzenie**

V odbornej literatúre nájdeme desiatky najrôznejších definícií pojmu mediálna gramotnosť. Dvadsať najčastejšie používaných vymedzení tohto pojmu zosumarizoval Potter (2005, s. 257 – 260), ktorý patrí k najznámejším odborníkom na túto problematiku a okrem iného je aj autorom jednej z prvých vysokoškolských učebníc komplexne pokrývajúcich tieto témy. Spoločným menovateľom väčšiny formulácií je ich procesuálny charakter. Vychádzajú totiž zo základnej paradigmy, že mediálna výchova je viac či menej systematický a komplexný proces, ktorého cieľom je rozvinúť u jednotlivca určitú kvalitatívnu zmenu označovanú ako mediálna gramotnosť.

Poláková (2007, s.20) pod mediálnou gramotnosťou rozumie nielen schopnosť jednotlivca prijímať, analyzovať a hodnotiť mediálne výpovede novinárskeho, umeleckého, vzdelávacieho či zábavného charakteru v širšom kontexte, ale aj schopnosť tvorby istých mediálnych produktov. „Mediálna gramotnosť pomáha recipientovi neformálne a kriticky chápať povahu masových médií, postupy ich tvorby a vplyv týchto postupov na fungovanie médií a produkciu ich obsahov. Mediálne gramotný človek je schopný maximálne využívať dostupné médiá v svojom vzdelávaní, osobnom rozvoji a pri uspokojovaní svojich potrieb.“

Americký autor Silverblatt (2009) považuje za dôležitý prvok tohto procesu aj nadobudnutie zdravej nezávislosti od prenikavého vplyvu médií a spôsobilosť vytvárať si vlastný názor na dôležité záležitosti. Rámcový vzdelávací program pre české gymnáziá v tejto súvislosti vymedzuje mediálnu gramotnosť ako „súbor poznatkov a zručností, ktoré človeku umožňujú nakladať s mediálnou produkciou, ktorá sa mu ponúka, účelne a poučene, dovoľuje mu médiá využívať k svojmu prospechu a dáva mu nástroje, aby dokázal tie oblasti mediálnej produkcie, ktoré sa ním snažia skryto manipulovať, odhaliť.“ Koncepcia vychádza z predstavy mediálnej gramotnosti, „ako súboru zručností a vedomostí potrebných pre orientáciu v neprehľadnej a neprehľadne štruktúrovaných ponukách mediálnych produktov, ktoré vytvárajú (znakové, resp. symbolické) prostredie, v ktorom sa súčasný človek pohybuje.“ (RÁMCOVÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA, 2008, s. 77)

Základné atribúty mediálnej gramotnosti smerujú v mnohých, predovšetkým novších definíciách, k fúzii analyticko – kritickej zložky a rozvoja vlastných tvorivých a vyjadrovacích schopností prostredníctvom rôznych druhov médií. Vhodnú ilustráciu tohto definičného rámca, frekventovane používanú i našich podmienkach, nájdeme u Mičienku a Jiráka (2007, s. 9), podľa ktorých je mediálna gramotnosť „...súbor poznatkov a zručností potrebných pre orientáciu v málo prehľadnej a neprehľadne štruktúrovanej ponuke mediálnych produktov, ktoré vytvárajú prostredie, v ktorom sa súčasný človek pohybuje“.

Rámcovanie mediálne – pedagogického pôsobenia podľa týchto atribútov tvoria najmä:

1. poznatky potrebné na získanie kritického odstupe od médií a na druhej strane umožňujúce maximálne využitie potenciálu médií ako zdroja informácií, kvalitnej zábavy, aktívneho naplnenia voľného času ap.,
2. zručnosti umožňujúce a uľahčujúce tento kritický prístup i maximálnu kontrolu vlastného využívania médií.

## **Mediálna gramotnosť ako súbor perspektív**

Pre lepšie pochopenie obsahu pojmu mediálna gramotnosť je vhodné nevnímať ju ako ustálenú a striktno definovanú kategóriu, ale skôr ako sadu určitých perspektív (resp. pohľadov) z ktorých môžeme pozorovať javy a udalosti súvisiace s médiami. Formou zaujímavej analógie túto paradigmu vysvetľuje Potter (2005, s. 23). „Predstavte si, že stojíte pred úlohou dozvedieť sa niečo o našej Zemi. Môžete si postaviť 100 stôp vysokú vežu, vyšplhať sa na vrchol a perspektívu, ktorú získate, použiť pri štúdiu Zeme.... Ak vaša veža stojí uprostred lesa, mohli by ste dôjsť k záveru, že celá Zem je pokrytá lesmi. Ale ak by veža bola situovaná uprostred predmestskej štvrte, mohli by ste nadobudnúť presvedčenie, že Zem je pokrytá domami, cestami a nákupnými centrami. Ak by veža stála uprostred športovej arény New Orleans Superdome, bol by váš uzáver celkom odlišný. Kľúčom k tomu, aby sme niečo o Zemi zistili, je vybudovanie množstva takýchto veží, z ktorých získame množstvo rozdielnych pohľadov (perspektív), aby sme si mohli rozšíriť naše chápanie toho, čo je to Zem... Mediálna gramotnosť je multidimenzionálny koncept s mnohými zaujímavými aspektmi. Preto potrebujeme pohľady z mnohých odlišných perspektív, aby sme ocenili všetko, čo nám môžu ponúknuť.“

Rozvoj mediálnej gramotnosti by sme preto mali vnímať ako postupný proces, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom viacerých pomyselých



stupienkov. Thoman (2003, s. 4) označuje prvú fázu tohto procesu ako „mediálna diéta“. Rozumie pod ňou schopnosť človeka vnímať a aktívne ovládať čas, ktorý strávi s jednotlivými druhmi médií. Na tomto prvom stupni ide najmä o posilnenie vôľovej zložky zameranej na zámernú elimináciu času stráveného s médiami. Vyším stupňom mediálnej gramotnosti je schopnosť kritického pohľadu na konkrétne médiá a najmä obsahy, ktoré publiku ponúkajú. Najvyšším štádiom je spôsobilosť analyzovať a chápať príčiny a dôsledky sociálnych, politických a ekonomických kontextov fungovania mediálneho prostredia. Ide napríklad o pochopenie vplyvu médií na kultúru a spoločnosť, rozvoj konzumnej spoločnosti, hodnotovú orientáciu publika, mediálne stereotypy a pod.

V odbornej literatúre i v pedagogickej praxi sa frekventovane používa stručná, ale veľmi výstižná definícia, na ktorej sa v roku 1992 dohodli účastníci konferencie National Leadership Conference On Media Literacy v americkom Aspe. Mediálnu gramotnosť vnímajú ako „...schopnosť prístupu, analyzovania, hodnotenia a vytvárania informácií so špecifickými výstupmi a v rôznych formátoch“. (Firestone, 1992) V tejto formulácii sa rozlišujú štyri základné parametre mediálnej gramotnosti: schopnosť získať prístup k informáciám z médií, analyzovať ich, podrobiť ich hodnoteniu a byť schopný samostatne informácie vytvárať. Uvedené štyri prvky tvoria zároveň podstatu najdôležitejších kompetencií, ktoré by si mal človek usilujúci o mediálnu gramotnosť osvojiť.

## **Multidimenzionálny charakter mediálnej gramotnosti**

Jednou z kľúčových charakteristík mediálnej gramotnosti je jej multidimenzionalita. Pre J. W. Pottera (2005, 24 - 25) je dôležité, aby sme získavali informácie a budovali našu poznatkovú štruktúru viac než len v kognitívnej dimenzii, ale aby sme zahrnuli aj emočnú, estetickú a morálnu oblasť. Každá z týchto dimenzií smeruje k inej oblasti.

- **Kognitívna dimenzia** sa vzťahuje najmä k faktickým informáciám – dátumy, mená, definície a pod.
- **Emocionálna dimenzia** zahŕňa informácie o pocitoch – či už ide o lásku, hnev, nenávisť, hnev, šťastie, frustráciu a pod. – ktoré sú v mediálnych obsahoch a mediálnej komunikácii cielene zakomponované.
- **Estetická dimenzia** nám umožňuje vytvárať úsudky o estetickej kvalite produkcie – napríklad rozhodnúť sa o tom, koho považujeme za skvelého herca, tanečníka, choreografa, speváka, hudobníka, skladateľa, režiséra či iného umelca, prípadne hodnotiť ostatné produkty kreatívnej činnosti, ako strih, osvetlenie, scéna, kostýmy, zvuk a ďalšie.

- **Morálna dimenzia** sa vzťahuje predovšetkým na sféru nášho hodnotového systému, ktorý môže byť pod vplyvom médií postupne, ale o to výraznejšie zasiahnutý. Tento atribút mediálnej gramotnosti nám poskytuje základ pre rozhodovanie sa o tom, čo je považujeme za dobré, alebo zlé. Keď sledujeme ako postavy v príbehu robia rozhodnutia, posudzujeme ich aj v morálnej dimenzii. Čím detailnejšie a prepracovanejšie sú naše morálne úsudky o mediálnych obsahoch, tým hlbšie môžeme vnímať hodnoty v nich obsiahnuté a o to sofistikovanejšie sú naše úsudky o týchto hodnotách. Správne vnímanie morálnych tém vyžaduje to vysoko mediálne gramotného človeka.

Za dôležitý aspekt prelínajúci sa jednotlivými dimenziami mediálnej gramotnosti považujeme relatívne náročnú schopnosť človeka identifikovať v mediálnych produktoch evidentný, ale veľmi šikovne maskovaný tlak k sebauspokojeniu. Najmä pre mladých a neskúsených recipientov je totiž mimoriadne náročné odolať neustálym výzvam „užiť si“, „zažiť pohodu“, „byť cool“ a iným formám priameho tlaku a deformovania hodnotového systému, ktoré sú motivované predovšetkým komerčnými záujmami médií a ich inzerentov. Veľmi výstižnú ilustráciu stotožňovania „chúťok“ s „potrebami“ nájdeme u Zasepu (2002, s. 101-102):

„Najjednoduchšie výrobky sú v televíznych reklamách predávané priam dramaticky. Mentos, alebo Tik-tak ťa zachráni pred nepríjemným zápachom z úst, deodorant je rozhodujúcim prvkom pri nadväzovaní romantickej známosti – pričom tieto banálnosti sú vášnivo vyslovované. A vtedy sa táto vášnivosť stáva niečím, čo sa podobá morálnej zásade. Žiť bez nej znamená akúsi prázdnotu, nedostatok....Iným aspektom kultúry médií je sebauspokojenie – pričom za pokrytectvo sa pokladá akákoľvek starosť o hodnoty, zvlášť hodnoty náboženské. Stále sa pohybujeme v atmosfére, ktorá nanucuje presvedčenie, že sa musíme zbaviť malomeštiackej mentality a návykov...Televízia sa snaží nastoliť zásadu založenú na vyvolávaní povrchného, sentimentálneho vzťahu k ľuďom na okraji spoločnosti. Televízia napokon neuznáva žiadne tabu. Žiada demystifikovať ako neracionálnu každú poslušnosť a hodnoty redukuje na najjednoduchšie, uniformné a zrozumiteľné vysvetlenia.“

Interakciu s médiami vnímame ako integrálnu súčasť sociálnej interakcie. Má charakter komplexného a do hĺbky i šírky štruktúrovaného procesu, ktorého účastníkmi sú rôzni aktéri pôsobiaci na individuálnej aj spoločenskej úrovni. Sociálna interakcia z procesuálneho hľadiska pozostáva rôznych druhov pôsobenia, ktoré prebiehajú medzi jedincami navzájom a zároveň medzi jedincami a rôznymi sociálnymi skupinami. Pôsobenie môže

mať rôznu formu, intenzitu, kombináciu zainteresovaných aktérov i reakcie, ktoré v rámci týchto interakcií vznikajú. Jandourek (2008) v súvislosti so sociálnou interakciou hovorí o konaní, ktorého dôsledkom je vzájomné ovplyvňovanie jedincov alebo skupín. K sociálnej interakcii teda dochádza, keď konanie jednej osoby alebo sociálnej skupiny vyvolá konanie, ale inak ovplyvní inú osobu alebo skupinu. K základným formám sociálnej interakcie, ktoré formujú jej charakter a pôsobenie potom zaraduje rôzne podoby kooperácie, konfliktu a ďalšie faktory.

Keďže jedným z kľúčových aktérov sociálnej interakcie sú médiá. Z tohto dôvodu je skúmanie vzájomných interakcií publika s médiom aj súčasťou výskumu mediálnej gramotnosti. Zameranie výskumných konceptov možno rozdeliť do dvoch základných kategórií, podľa toho, ktorý smer pôsobenia do väčšej miery reflektujú. Prvá kategória sa primárne sústreďuje na interakcie vznikajúce pri pôsobení médií na individuálneho recipienta, v prípade druhej kategórie je predmetom výskumu skôr interakcia na úrovni sociálnych skupín

## **Mediálna výchova a jej interakčný charakter**

Predmetom výskumu v oblasti mediálnej gramotnosti býva skúmanie toho, akým spôsobom a s akou intenzitou mediálne obsahy pôsobia na recipienta a aké reakcie či konanie vyvolávajú. Ide teda o rôzne formy interakcií medzi jednotlivcom a médiami. V tomto prípade je zaujímavé hlavne to, ako mediálna percepcia ovplyvňuje vnímanie reality, vnímanie rozdielov medzi realitou a médiami sprostredkovanou reprezentáciou reality. Do tejto skupiny patria i výskumné koncepty, ktoré si všímajú vplyv médií na pocity, správanie, postoje, či hodnoty jednotlivca. Tematické spektrum je najmä v prípade mediálnych štúdií veľmi široké a zahŕňa celú škálu teoretických i empirických prístupov. Veľmi rozšírené a najmä v prípade akademického výskumu preferované sú výskumy zamerané na vplyv násillia v mediálnych obsahoch, najmä na detského a dospievajúceho recipienta. Predmetom skúmania býva i mediálna prezentácia ľudskej sexualita, prejavy sexizmu (či už vo fyzickej alebo verbálnej podobe), promiskuitného správania, vulgarizmov a pod. V súvislosti s reklamou ide najmä o ovplyvňovanie spotrebiteľského správania, použitie a efektívnosť rôznych persuzívnych stratégií.

Vplyv médií na pocity, správania, postoje či hodnoty členov publika je preto skôr predmetom záujmu kvalitatívne zameraných výskumných stratégií, ktoré využívajú štruktúrované rozhovory, ohniskové skupiny, pozorovanie a podobné techniky zberu dát v prostredí početne menších skupín

respondentov. Kvantitatívne zamerané výskumy, ktoré väčšinou pracujú s dotazníkovým spôsobom zberu dát, väčšinou neberú do úvahy hlbší sociálny a psychologický kontext – najmä to, že v prostredí interakcie jednotlivcov a skupín s médiami vznikajú rôzne, často veľmi zložité a komplexné, formy konania, správania, čítania a reakcií. Tieto interakcie môžu ovplyvniť vzorce nášho správania, vzájomnej komunikácie, hodnotových rebríčkov a množstvo ďalších aspektov, ktoré nie je vôbec jednoduché exaktne kvantifikovať a štatisticky vyhodnotiť. Rôzne formy interakcie človeka s médiami podrobil komplexnej teoretickej analýze britský sociológ John B. Thompson, ktorý sa okrem iného zaoberá tým, aký vplyv majú masové médiá na priestorové a časové vnímanie súčasného sveta jednotlivcom. Zároveň podrobne popisuje charakter a najdôležitejšie črty nových foriem interakcie, ktoré médiá človeku ponúkajú a vnucujú. Thompson (2004) rozlišuje nasledovné typy interakcií - interakciu „tvárou v tvár“, sprostredkovanú interakciu a sprostredkovanú kvaziinterakciu.

- **Interakcia tvárou v tvár** predstavuje dvojsmerný informačný a komunikačný tok, ktorý nevyžaduje využitie žiadneho technického média. Má dialogický charakter a jednotliví aktéri môžu používať rôzne prostriedky verbálnej a neverbálnej komunikácie, môžu bezprostredne reagovať, vnímať reakcie druhej strany. Príkladom je napr. rozhovor dvoch priateľov, komunikácia rodiča s dieťaťom a pod.
- **Sprostredkovaná interakcia** si uchováva dialogický charakter, avšak v procese komunikácie používa technické komunikačné prostriedky. Umožňuje spojenie medzi dvoma jedincami vzdialenými v čase či priestore - napríklad pomocou telefónu, vysielacky, listu a pod. Keďže účastníci nezdieľajú spoločný časopriestorový rámec, register ich komunikačných prostriedkov a disponibilných symbolických prvkov je obmedzený.
- **Sprostredkovaná kvaziinterakcia** predstavuje všetky druhy vzťahov, ktoré sú vytvárané médiami masovej komunikácie. Tento druh interakcie umožňuje šírenie významov z jedného centra k veľkému počtu bližšie nešpecifikovaných príjemcov, ktorých možnosť reakcie je limitovaná. Jej nevýhodou je tiež nemožnosť reflexívneho sledovania reakcií príjemcov výpovedí.

„Jedinci zapojení do niektorej z interakcií...sa musia vždy spoliehať na získané zručnosti a akumulované zdroje. Ich konanie je vždy súčasťou štruktúrovaného poľa interakcie – poľa ktoré vytvára a zároveň obmedzuje register možností, ktoré majú účastníci k dispozícii. Avšak v prípadoch

sprostredkovej interakcie a sprostredkovej kváziinterakcie je zložitost' poľa interakcie umocnená tým, že tieto typy interakcií sú dnes výrazne rozložené v priestore (a možno i v čase) a že účastníci sa môžu nachádzať v kontextoch, ktoré sa od seba zásadne líšia z hľadiska inštitucionálnych a štrukturálnych charakteristík.“ (Thomson, 2004, s. 76-77)

Dôležitým aspektom, ktorý má vo výskume mediálnej gramotnosti miesto, je skúmanie sprostredkovej kváziinterakcie a jej konkrétnych prejavov. Súčasťou výskumnej agendy býva napríklad povedomie o konštruovanej povahe mediálneho obsahu, ktorého základom je poznanie, že produkty masových médií automaticky a mechanicky neodrážajú realitu, ale že samotné médiá vytvárajú vlastnú interpretáciu alebo obraz reality. Tento sprostredkovaný a mnohými faktormi ovplyvnený odraz reality sa však médiá snažia divákovi prezentovať ako autentickú realitu, ktorou médiá iba nezaujato informujú o tom, čo sa vo realite skutočne udialo. Jedným z kľúčových konceptov mediálnej gramotnosti je pochopenie, že všetky mediálne výpovede majú konštruovaný charakter a v žiadnom prípade ich nemožno považovať za bezprostredný odraz vonkajšieho sveta.

Scharer (2003, s. 70) zdôrazňuje, že mediálna gramotnosť vyžaduje, uvedomenie si, že „mediá konštruujú a sú konštrukciou reality“. Thoman a Jolls (2004) vysvetľujú, že dôležitou súčasťou výbavy mediálne gramotného človeka je pochopenie a interiorizácia empiricky a kognitívne pomerne ťažko uchopiteľnej predstavy, že médiá nie sú oknom do sveta. Jednou z kľúčových úloh mediálnej výchovy je preto sprostredkovať ľuďom poznanie, že všetky mediálne produkty sú zámerne konštruované a ovplyvnené množstvom faktorov, vzťahov a súvislostí. Toto úsilie, ako aj snaha o jeho výskumné uchopenie, sú značne komplikované samotnými médiami, ktoré sa naopak snažia za každú cenu presvedčiť publikum o autentickom, bezprostrednom a nezištnom charaktere ich snaženia. Mediálna výchova teda musí objasňovať aké faktory vplývajú na výber mediálnej agendy, akú úlohu v tomto procese hrajú mediálne organizácie, mediálni profesionáli, záujmové skupiny a rôzne ďalšie prvky z externého prostredia. Buckingham (2003) trvá na tom, že mediálne gramotný jedinec by mal mať povedomie o tom, kto sú ľudia, ktorí vytvárajú správy a aké procesy sa pri vytváraní mediálnej produkcie uskutočňujú a ako môžu ovplyvniť výsledný mediálny komunikát.

Interakcia na úrovni vplyvu na recipienta zahŕňa aj selektívnosť aplikovanú pri tvorbe mediálnej agendy a nadväzujúce formálne i neformálne pravidlá používané pri stavbe mediálneho obsahu. Mediálni profesionáli uskutočňujú vedomé i podvedomé rozhodnutia týkajúce sa selektívneho výberu tém i formy ich finálneho spracovania. Jedným zo základných

konceptov mediálnej gramotnosti je povedomie o tom, že správy filtrujú realitu a vynechávajú informácie. Navyše správy obsahujú hodnoty a špecifické uhly pohľadu, ktoré by si médiá gramotní ľudia mali uvedomovať.

## Záver

Cieľom mediálnej výchovy je predovšetkým naučiť jednotlivca efektívne súžitiu s médiami, aby sa dokázal orientovať v čoraz neprehľadnejšej ponuke správ a mediálnych obsahov, zvládol ich kritickú reflexiu a nebol iba pasívnym príjemcom mediálneho pôsobenia. V týchto súvislostiach považujeme za dôležité vnímanie mediálnej gramotnosti ako dôležitej životnej zručnosti. Metodologické a didaktické uchopenie tejto problematiky sa nezaobíde bez toho, aby sme dôsledne zvažovali a najmä pri koncipovaní výskumných konceptov brali do úvahy procesálny, multidimenzionálny a interakčný charakter.

## Použitá literatúra

- BUCKINGHAM, D.: *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. 2003, 232 p. ISBN: 9780745628295.
- JANDOUREK, J.: *Průvodce sociologií: sociální teorie médií*. Praha: Grada, 2008, 208 s. ISBN 978-80-247-2397-6.
- FIRESTONE, M. CH.: The Aspen Institute Communications and Society Program. In: *National Leadership Conference On Media Literacy*. [online]. 1992. Aspen: Institute Wye Center. [cit.2013-04-17]. Dostupné na internete: [http://www.medialit.org/reading\\_room/article582.html](http://www.medialit.org/reading_room/article582.html).
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J.: *Základy mediální výchovy*, 2007. 297 s. ISBN 80-7367-315-4.
- MORGAN, R.: Provocations for a media education in small letters In: Buckingham, D. (ed.) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy* London: UCL Press, s. 107-131, 1998
- POTTER, J. W. : *Media Literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. 480 p. ISBN 978-1412909891.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA. [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 23. 5. 2013]. Dostupné na internete: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVPG\\_2007\\_06\\_final.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVPG_2007_06_final.pdf)>
- SCHARRER, E. et al.: Pointing the finger of blame: News media coverage of popular-culture culpability. *Journalism & Communication Monographs*, 5(2), 49-98. 2003

- SILVERBLATT, A.: *Dictionary of Media Literacy*. Westport: Greenwood Press, 1997. 231 p. ISBN 0-313-29743-6.
- THOMAN, E.: *Skills & Strategies for Media Education*. [online]. Malibu, CA: Center for Media Literacy, 2003 . [cit. 2013 07.17]. Dostupné na internete: [http://medialit.org/reading\\_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf](http://medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf).
- THOMAN, E. - JOLLS, T.: Media Literacy—A National Priority for a Changing World. In: *American Behavioral Scientist*, 48, 18-29. 2004
- THOMPSON, J. B.: *Média a modernita: sociální teorie médií*. 1 Praha: Karolinum, 2004, 219 s. ISBN 80-246-0652-6.
- ZASEPA, T. : *Médiá v čase globalizácie*. Bratislava: LÚČ, 2002. 432 s. ISBN 80-7114-387-1.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Norbert Vrabec, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SLOVENSKÁ REPUBLIKA  
nvrabec@gmail.com

**DOTYK ZLA: MEDIÁLNA VÝCHOVA A VÝCHOVA MÉDIÍ  
– MEGATRENDY A MÉDIÁ 2013**

**Editori zborníka:** PhDr. Dana PETRANOVÁ, PhD.  
doc. PhDr. Slavomír MAGÁL, CSc.  
Mgr. Norbert VRABEC, PhD.

**Recenzenti zborníka:**  
Mgr. Juliána Lalahová, PhD.  
doc. PhDr. Ivan Dubnička, PhD.

**Vydavateľ:** Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave

Vydanie prvé

**Tlač:** Michal Vaško – Vydavateľstvo, Prešov

**Počet strán:** 272

Printed in Slovakia

**TRNAVA 2013**

ISBN 978-80-8105-478-5