

# ROZVÍJA MEDIÁLNA VÝCHOVA V ŠKOLÁCH kritické kompetencie žiakov?

## DOES MEDIA EDUCATION AT SCHOOLS DEVELOP STUDENTS' CRITICAL COMPETENCES?

Dana PETRANOVÁ

### ABSTRACT:

Media education in formal education in Slovakia is the compulsory part of school curricula. One of the basic goals of media education is to teach pupils how to subject the media contents to critical analysis, in other words to develop their critical thinking abilities. The history of efficiency research and confirmation of the necessary inclusion of media education to schools does not have a long tradition. That was the reason for us to carry out the research and try to answer the question what is the relation between passing the course of media education and development of critical thinking competence. The study also offers information pointing to present-day limitations of formal media education in Slovakia; its ambition is to bring suggestions improving the current conditions.

### KEY WORDS:

media education, media literacy, media competences, education, critical thinking



PhDr. Dana Petranová, PhD.  
Fakulta masmediálnej komunikácie  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
dana.petranova@ucm.sk

Dana Petranová je jednou z prvých absolventiek Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a v súčasnosti pôsobí ako dekanka FMK UCM v Trnave. Jej prioritami sú budovanie medzinárodného rozmeru vysokej školy, rozvíjanie tvorivého a analytického myslenia, podpora perspektívnych mladých pedagógov, prezentovanie študentských výstupov. Okrem svojho vzdelania v Trnave absolvovala odbor mediálne štúdiá a žurnalistiku na Fakulte sociálnych štúdií Masarykovej univerzity v Brne. Dizertačnú prácu obhájila v odbore marketingová komunikácia a reklama na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s témou „Mediálna výchova v procese edukácie na Slovensku so zameraním na rozvoj kompetencie kritického myslenia“. Je zakladateľkou Centra mediálnej gramotnosti IMEC (International Media Education Center) a do júna 2010 bola predsedníčkou Odbornej komisie pre predmet mediálna výchova pri Štátnom pedagogickom ústave. Pracovala taktiež ako koordinátorka pracovnej skupiny „Východiská tvorby koncepcie mediálnej výchovy k príprave Koncepcie mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania“ (Ministerstvo kultúry SR). Pravidelne sa zúčastňuje významných seminárov rôzneho zamerania súvisiacich s médiami. Je autorkou niekoľkých vedeckých štúdií, skript a učebníc. Okrem toho sa venuje vedecko-výskumnej činnosti a spoluorganizuje medzinárodné vedecké a odborné konferencie FMK UCM. Navrhla predmety týkajúce sa mediálnych účinkov a publika, ktoré konkrétnejšie rozoberajú problémy a efekty súvisiace s médiami. Je zástupkyňou šéfredaktora vedeckého časopisu Communication Today.

## Úvod do problematiky

Pod kvalitou edukačného procesu rozumieme predovšetkým hodnoty, ktoré vo vzájomnom pôsobení tvoria istý stupeň a ukazovateľ dokonalosti. Do kategórie kvality vzdelávania nepatrí len materiálne či organizačné zabezpečenie. Ide o množstvo spolupôsobiacich faktorov ako sú kvalita školy, učiteľa, žiaka, postupov, práce, hodnotenia, motivácie. Zatiaľ, čo nadobudnutie hmotného majetku pre školy pri súčasnom fungovaní grantov a fondov až taký problém nie je, nehmotné hodnoty môžu predstavovať jadro problému pri ceste za zvyšovaním úrovne kvality vzdelávania. Petrasová (2009) v publikácii Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy definuje podstatu predchádzajúcich myšlienok takto: „Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich pedagogického poznania, konania a správania, z ich „osobnosti“.“

Spoločným menovateľom takmer všetkých definícií mediálnej výchovy je idea rozvoja kritického myslenia. Nadobudnutá kompetencia by mala konzumentom (publiku) pomôcť porozumieť mediálnym obsahom, prinútiť ich k väčšej selektivitě pri voľbe médií a konkrétnych produktov, podporiť vnímavosť, schopnosť usudzovať a zužitkovať sledovanie vo svoj prospech. Buckingham (2003) podotýka, že otázka gramotnosti nie je taká jed-

noduchá, ako sa na prvý pohľad môže javiť. V prípade mediálnej gramotnosti totiž nejde o gramotnosť funkčnú (napr. pochopiť reklamu, byť schopný napísať správu, použiť kameru), ale ide predovšetkým o gramotnosť kritickú – o analýzu, hodnotenie a kritickú reflexiu vo vzťahu k médiám.

Kritické myslenie tak tvorí kľúčovú kompetenciu pre naplnenie cieľov mediálnej výchovy. Vo všeobecnej rovine ho môžeme definovať ako samostatné myslenie, v procese ktorého človek dospeje k novému poznatku prostredníctvom bádania, porovnávania či preverovania si správnosti vlastných aj iných myšlienok. Kritické myslenie je podmienené predchádzajúcim analytickým myslením. Jeho výsledkom je schopnosť identifikovať dôležité fakty a súvislosti v množstve informácií a na ich základe formulovať názory a riešenia. 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.

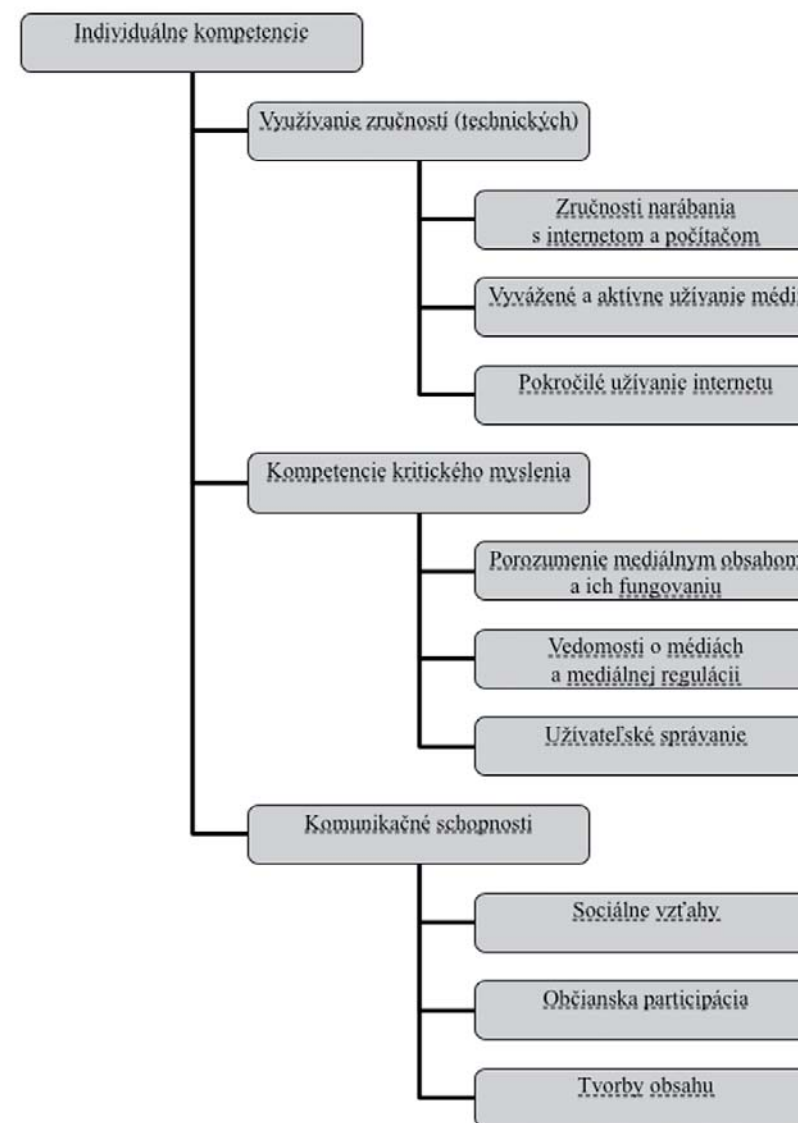
## Európske kritériá posudzovania mediálnej gramotnosti

Kritériá pre posudzovanie mediálnej gramotnosti sú takou náročnou a širokospektrálnou oblasťou, že sa dlhodobo nedarilo v národnom i nadnárodnom (európskom) kontexte nájsť jednotný spôsob ich identifikácie a praktického overenia s možnosťou vyvodenia relevantných záverov.

V októbri roku 2009 vznikla Štúdiá o kritériách pre posudzovanie úrovne mediálnej gramotnosti. Štúdiu vypracovalo pre Európsku komisiu päť významných inštitúcií EAVI (European Association for Viewers' Interests), CleMI (Ministère de l'Éducation nationale française, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), UCL (Université Catholique de Louvain), UTA (University of Tampere). Ide o ojedinelý projekt, ktorého hlavným cieľom bolo vytvorenie prehľadu kritérií a indikátorov merania úrovne mediálnej gramotnosti v členských štátoch Európskej únie. Výsledná správa obsahuje najkomplexnejší prehľad faktorov, ktoré majú potenciálny vplyv na formovanie mediálnej gramotnosti spomedzi uverejnených a publikovaných materiálov v únii. V správe sa uvádza: súbor kritérií pre hodnotenie úrovne mediálnej gramotnosti všeobecnej dospeléj populácie, hodnotenie (súčasnej) úrovne mediálnej gramotnosti v členských štátoch, posúdenie sociálnych a ekonomických dopadov iniciatív v oblasti mediálnej gramotnosti v jednotlivých členských štátoch, ale aj na európskej úrovni, návrh osobitných opatrení pre zvýšenie mediálnej gramotnosti.

Cieľom iniciatívy Európskej komisie v rámci rozvoja mediálnej gramotnosti bola a je podpora kritického myslenia na prvom mieste. Ďalšími cieľmi je riešenie problémov ako sú zvyšovanie všeobecného povedomia občanov, podpora slobody prejavu, právo na informácie, udržateľnosť demokratickej participácie s cieľom dosahovať aktívne občianstvo, multikultúrny dialóg a informovať používateľov ako spotrebiteľov.

Pri ukotvení významu kompetencie kritického myslenia a jej vzťahov, sme sa pri výskume opierali o štruktúru mediálnej gramotnosti definovanú v európskej štúdiu. Tá rozlišuje dve základné úrovne mediálnej gramotnosti: individuálne kompetencie a enviromentálne faktory.

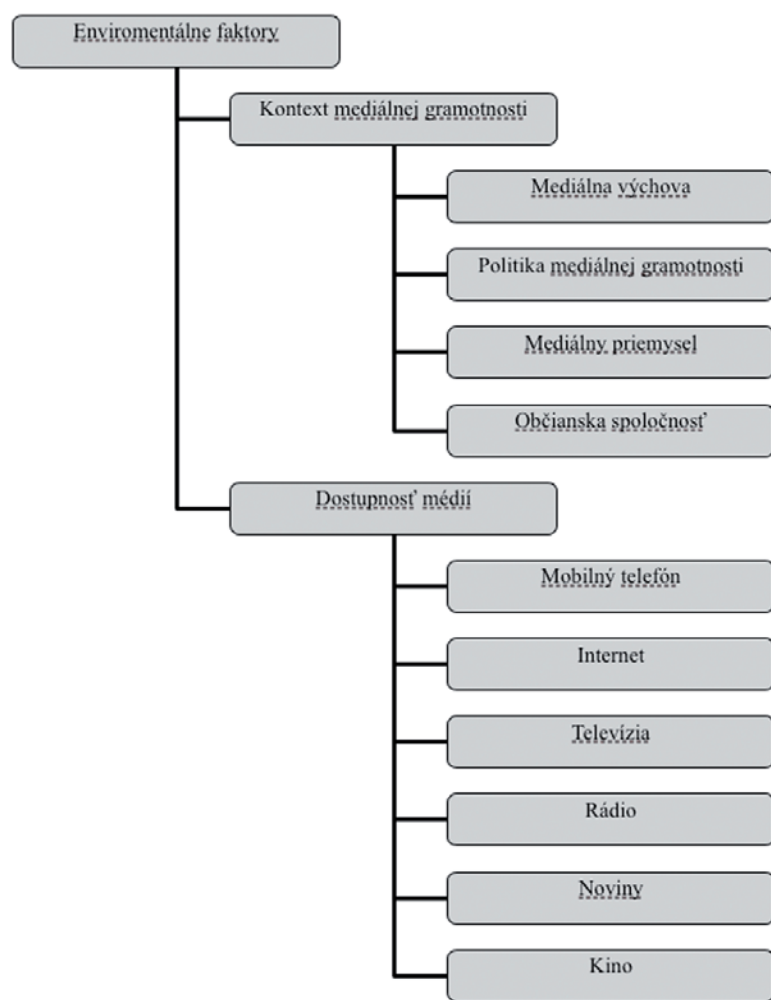


Obrázok 1: Kritériá pre posudzovanie úrovne mediálnej gramotnosti. Úroveň 1: Individuálne kompetencie. (Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels.)

Predmetom nášho výskumu bolo nadobúdanie a rozvoj kompetencie kritického myslenia v edukačnom procese mediálnej výchovy. Preto sa ďalej v článku orientujeme len na vybranú úroveň individuálnych kompetencií, kompetenciu kritického myslenia. Ostatné faktory, ktoré sa podieľajú na úrovni mediálnej gramotnosti spomíname okrajovo, v kontextových súvislostiach.

Kompetencia kritického myslenia zahŕňa kritické porozumenie a hodnotenie médií, vrátane hodnotenia mediálnych obsahov. Zložky kompetencie sa zameriavajú na vzťah medzi jednotlivcom a obsahom, v ktorom zohráva hlavnú úlohu poznávací rozmer a rozmer porozumenia. Inak povedané, ide o semiotické a jazykové zručnosti, ktoré sa týkajú obsahu médií a mediálnych systémov. Na to, aby príjemca dokázal narábať s obsahom sprostredkovaným cez médiá, musí ovládať a používať proces dekodovania. Len vtedy dostávajú mediálne posolstvá (správy, texty, obsahy) zmysel. U každého jednotlivca ide o zmysel nový, nakoľko u každého prijímateľa

mediálnych významov spolupracujú poznávacie procesy s už nadobudnutými vedomosťami a zdieľanými kultúr-  
nymi významami. S užším pohľadom na komunikačný model zakódovania a dekodovania prišiel na konci sedem-  
desiatych rokov a začiatku osemdesiatych rokov 20. storočia hlavný predstaviteľ kultúrnych štúdií Hall, riaditeľ  
birminghamského Centre for Contemporary Cultural Studies. Konkrétne proces televízneho zakódovania  
chápe Hall (1992) ako zdôrazňovanie samostatných a zároveň vzájomne prepojených fáz produkcie, cirkulácie,  
distribúcie a reprodukcie. Každá z týchto fáz sa vyznačuje osobitnými vlastnosťami potrebnými vo vzťahu k celku  
a nezaručuje, čo sa bude diať vo fáze ďalšej. Model naznačuje, že nech kritik využije akýkoľvek spôsob analýzy  
textových významov, nie je isté, či a ktorý z rozpoznaných významov bude konečným publikom aktivovaný.

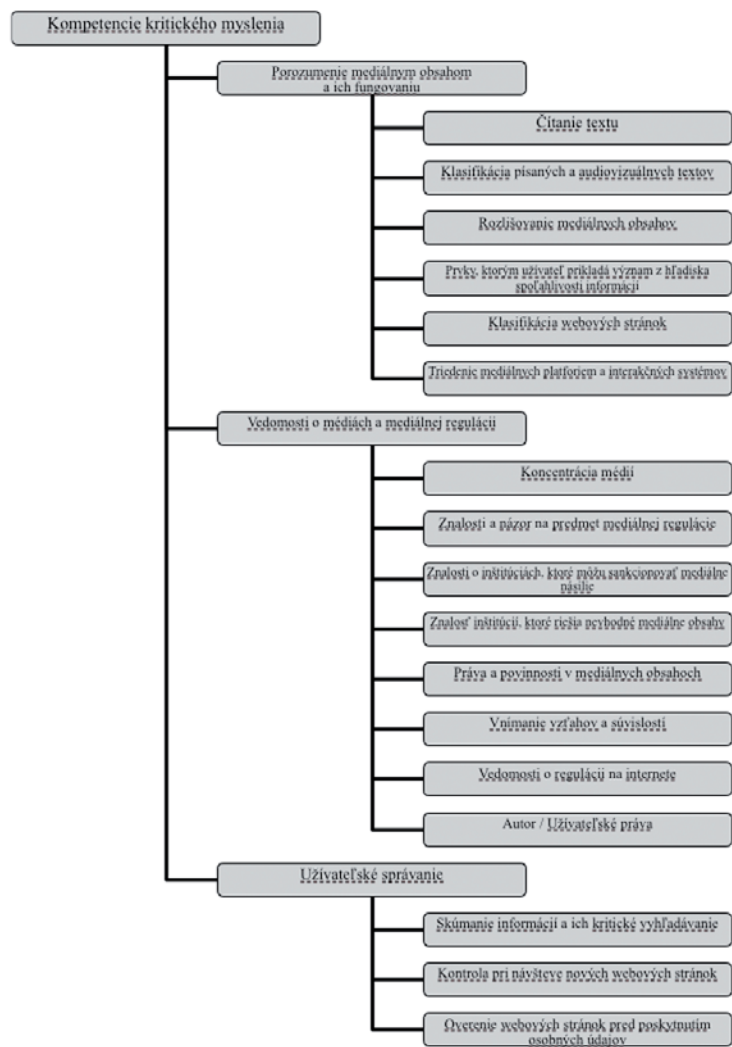


Obrázok 2: Kritériá pre posudzovanie úrovne mediálnej gramotnosti. Úroveň 2: Enviromentálne faktory.  
(Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels.)

Na prvý pohľad jednoduchý proces v sebe zahŕňa vo vzťahu ku kompetencii rozvoja kritického myslenia  
štyri komponenty mediálnej gramotnosti: schopnosť čítať alebo dekodovať mediálne obsahy, schopnosť triediť  
text (zaradiť ho do kontextu súčasných typov textov), individuálnu schopnosť hodnotiť obsah médií, individuálne  
schopnosti hodnotiť mediálny kontext.

1. *Schopnosť čítať alebo dekodovať mediálny obsah* znamená, že jeho prijímateľ disponuje kapacitami na jeho úplné pochopenie, interpretovaniu zmyslu a významu. Ide o sekvenčný poznávací proces, v ktorom používa kódovanie vo vzťahu k textu.
2. *Pod schopnosťou triediť text* rozumieme chápať globálny význam textu, teda jeho kontext v aktuálnej typológii textov. Prijímateľovi mediálnych posolstiev má byť zrejmy nielen zmysel obsahu, ale aj konkrétne atribúty a rámec ich použitia. Mediálny konzument by mal dokázať rozlíšiť medzi realitou a fikciou, skutočnosťou a virtualitou, informáciami a názormi, vecnými spravodajskými informáciami a infotainmentom. Uskutočnenie klasifikácie umožňuje jednotlivcom, aby správne narábali s informáciami, obsahmi aj médiami, ktorým sú vystavení. Je potrebné, aby užívateľ médií rozumel nielen ich obsahu, ale aj forme.
3. Aspekt individuálnej schopnosti *hodnotiť obsah médií súvisí s hodnotami*, aké mediálny konzument obsahu pripisuje. V zásade ide o sústavné riešenie otázok dôveryhodnosti, legitímnosti, oprávnenosti, aktuálnosti či kvality obsahu. Tok mediálnych obsahov nekončí dekodovaním. Sekundárnym krokom je jeho overovanie a pripisovanie hodnôt. Obsah nemožno vnímať izolovane, je potrebné ho vnímať v súvislosti s funkciou a úlohou, ktorú obsah zohráva vo vzťahu k hodnotám, postojom a názorom ľudí. Možnosť hodnotenia obsahu je kľúčovou a významnou časťou mediálnej gramotnosti. Schopnosť hodnotiť znamená udržať si určitý odstup od hlavného myšlienkového prúdu dennodenne prinášaného médiami. Napriek tomu, že mediálne obsahy v sebe nesú množstvo významov, ktoré môžu byť interpretované rôzne, nemožno považovať všetky významy za rovnocenné. Podľa súčasnej hermeneutickej teórie vychádza porozumenie a význam od skutočného publika a stabilizuje sa v procese interpretácie textu, ktorý závisí od významov vpísaných v texte a od aktivity čitateľa. Mediálne texty obsahujú „dominantnú štruktúru“, ktorá nás navádza k vytváraniu „preferovaného významu“. Hall v tomto kontexte navrhol model troch hypotetických dekodovacích pozícií: dominantné hegemonné dekodovanie, ktoré prijíma „preferované významy“ textu; dekodovanie v dohodnutom kóde v podstate uznávajúce legitimitu „preferovaných významov“, ale za určitých okolností uskutočňuje vlastné rozhodnutia a úpravy; dekodovanie v opozičnom kóde, kedy prijímateľ rozumie preferovanému zakódovaniu, ale odmietať ho a dekodujú opačne (Barker, 2006). Proces dekodovania ovplyvňuje aj proces označovaný pojmom „mainstreaming“ (Gerbner, 1980). Je preň príznačný intenzívny príjem relatívne homogenizovaných a stereotypizovaných obsahov a obrazov z médií, ktorý vedie k názorovému a hodnotovému približovaniu či vyrovnávaniu príjemcov z rozdielnych sociálnych a kultúrnych prostredí (Reifová a kol., 2004). Každý mediálny obsah sa musí hodnotiť ako konštrukt, ktorý v sebe kombinuje reprezentácie, informácie a zámer. Zároveň sa musí hodnotiť vo vzťahu k ostatným mediálnym obsahom. V prípade schopnosti riadneho hodnotenia obsahu medií prijímateľa mediálnych posolstiev – či už v úlohe konzumentov mediálnych obsahov, spotrebiteľov tovarov a služieb či občanov – majú možnosť osvojiť si rôzne druhy správania, ktoré sleduje niekoľko cieľov: snahu získať vysoko kvalitné informácie, mať prístup k vyváženým úsudkom, stavať svoj vlastný názor, konať príslušné rozhodnutia, presadzovať svoje vlastné záujmy a chrániť svoje práva, vcítiť sa do zainteresovaných osôb alebo myšlienok.
4. Rozhodujúcou zložkou sú *individuálne schopnosti hodnotiť mediálny kontext*. Schopnosť umožňuje užívateľovi médií hodnotiť celý mediálny systém a jeho fungovanie so zreteľom na jeho zámer a ciele. Táto zložka v sebe zahŕňa znalosť konvencií, pravidiel a noriem, ktoré v rôznej podobe ovplyvňujú mediálny systém, zákony, regulačné orgány, spôsoby samoregulácie a pod. Mediálne gramotní ľudia by mali chápať kontext, v ktorom médiá pôsobia, charakter a stav médií.

Štyri uvedené zložky ovplyvňujú kritické chápanie médií a mediálnych obsahov a následne majú aj pozorovateľný vplyv na individuálne správanie sa a konanie jednotlivca. Napríklad kritické vyhľadanie informácií; schopnosť rozlišovať, na ktoré podnety a akým spôsobom je potrebné vo vzťahu k médiám reagovať; posúdenie právneho postavenia užívateľov vo vzťahu k autorským právam a právam duševného vlastníctva a pod.



Obrázok 3: Kritérium - Kompetencie kritického myslenia /zložky a indikátory/.  
(Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels.)

## Kriticko-hermeneutická vetva mediálnej výchovy verzus koncept „learning by doing“

Vo všeobecnosti rozoznávame dva rozmery mediálnej gramotnosti: *vedomostný rozmer* – osvojenie si vedomostí o princípoch fungovania médií, o ich histórii, vplyvoch, financovaní a pod.; *zručnostný rozmer* – získavanie a rozvoj praktických zručností pri práci s médiami. Jednotlivci sa zapája do reťazca mediálnej komunikácie a priamo interesuje do dejov, ktoré v komunikačnom reťazci prebiehajú.

Vedomostný rozmer smeruje k naplneniu cieľov pestovania kritickej reflexie médií a nimi vytváraných produktov. Touto oblasťou problematiky sa zaoberá *kriticko-hermeneutická vetva* mediálnej výchovy. Jej koncept vychádza z kritických teórií masových médií (súčasť kultúrnych štúdií) a je typický predovšetkým pre Kanadu, Škandináviu a kontinentálnu Európu. Obsah tejto vetvy mediálnej výchovy vystihuje charakteristika v periodiku

Revue pre média (2004): „*Kritická analýza a interpretácia mediálnych sdelení se soustředí na rozbor zpravodajství, reklamy a pořadí spotřební zábavy. Zkoumáním mechanismů produkce, distribuce a recepce konkrétních mediálních sdelení a poznáváním jejich cílů získávají žáci a studenti kritický odstup od obsahu sdelení... Důležité je, že žáci a studenti reflektují mediovaná sdelení, která vycházejí z jejich vlastního kulturního prostředí. Kulturní symboly, mýty a stereotypy, zažitá vzorce chování a jednání, zvnějšku daný úhel pohledu na realitu a proces jejího výkladu se totiž odrážejí právě ve sdeleních komunikovaných prostřednictvím médií.*“

V predmetnom prístupe k mediálnej výchove sa zreteľ kladie predovšetkým na kritický pohľad na médiá a interpretáciu mediálnych obsahov. Mediálne gramotný človek, ktorý disponuje rozvinutými mediálnymi kompetenciami, vie odhaľovať prípadné manipulačné techniky zo strany médií a zároveň vyselektovať z množstva produktov tie, ktoré mu môžu poslúžiť na osobný rozvoj a prospech či už ako jednotlivcovi, alebo spoločnosti. Opornými bodmi pre kriticko-hermeneutickú vetvu sú kritická analýza – interpretácia – aktivita publika.

Ďalší rozmer plne vystihuje koncept „*learning by doing*“. Idea konceptu vychádza z predpokladu, že pokiaľ sa žiaci a študenti oboznámia s princípmi fungovania médií priamo prostredníctvom vlastného praktického vyhotovovania mediálnych obsahov a produktov, okrem vedomostí sa zoznámia aj s veľkým množstvom faktorov, ktoré ich ovplyvňujú. Žiaci majú možnosť osvojiť si také zručnosti a vedomosti, ktoré sa teoretickým výkladom zaisťujú nedajú. V procese vyhotovenia mediálnych komunikátov sú nútení v pozitívnom zmysle pracovať rýchlo, kreatívne, jednotlivito i skupinovo, rešpektovať základné požiadavky vo vzťahu k druhu média (elektronické, printové), sú nútení koordinovať, argumentovať, selektovať a dohľadávať. Okrem toho aktívne získavajú skúsenosti s fyzickou manipuláciou s technickými prostriedkami médií a modernými technológiami, čo je aj výhodným štartom do budúceho profesijného života. Východiská konceptu sa tvorili zároveň so vznikom médií a ich každodenným prienikom do domácností. Jeho hlavnou úlohou je zabezpečiť členom publika účasť na aktívnej tvorbe mediálnych komunikátov s cieľom minimalizovať nekritické prijímanie všetkých mediálnych informácií. Tento koncept označujeme pojmom tradičný a je charakteristický najmä pre Spojené štáty americké (Revue pro média, 2004). Okrem tradičného prístupu k médiám sa v poslednej dobe presadzuje aj tzv. teleologický prístup k mediálnej výchove, ktorý súvisí s rozšírením digitálnych technológií. Mediálna výchova v tomto ponímaní má skúmať, analyzovať a zdokonaľovať nové možnosti, ktoré na poli výučby otvárajú komunikačné technológie.

V krajinách, kde má mediálna výchova už tradíciu a pevné miesto vo formálnom i neformálnom vzdelávaní, sa oba prístupy vhodne dopĺňajú a vzájomne kombinujú. V ideálnom stave ide o teoreticky získané vedomosti, ktoré sa overujú a dopĺňajú praktickými zručnosťami. V súčasných koncepciách mediálnej výchovy na Slovensku (Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách a osemročných gymnáziách, Koncepcia výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách, Návrh koncepcie výchovy k mediálnej gramotnosti na stredných školách v podmienkach Slovenskej republiky) nájdeme v teoretickej rovine zastúpené oba rozmery. Ak sa pozrieme na praktickú realizáciu koncepcií v edukačnom procese, vynára sa množstvo problémových okruhov a s nimi súvisiacich otázok. Najvýraznejšie sa javia:

- *Materiálne zabezpečenie škôl*
  - Majú v súčasnosti školy také materiálno-technické prostriedky, aby dokázali splniť z koncepcií vyplývajúce požiadavky na získanie praktických zručností?
  - Existujú projekty, ktoré by školám v tejto oblasti vedeli pomôcť?
- *Mediálna gramotnosť pedagógov*
  - Aké je inštitucionálne riešenie otázky (mediálneho) vzdelávania pedagógov?
  - Aká je vedomostná výbava súčasných učiteľov mediálnej výchovy?
  - Majú dostatok didaktických pomôcok a kvalitnej literatúry?
- *Rozvoj kritického myslenia*
  - Aký je stav implementácie inovatívnych metód do vyučovacieho procesu?
  - Využívajú sa v praxi „moderné“ vyučovacie prístupy (napr. model Evokácia - Uvedomenie si významu - Reflexia)?
  - Aké percento škôl a ich pedagógov sa zúčastnilo (zúčastňuje) akreditovaných školení rozvoja kritického myslenia?

# Čo je kritické myslenie?

Napriek tomu, že definícia kritického myslenia nie je jednotná, väčšina vedcov sa zhoduje v tom, že *myslenie je najvyššou formou poznávania a jej podstatou je mentálna manipulácia so slovami a predstavami zameraná na tvorenie pojmov, riešenie problémov a rozhodovanie*. Podstatu kritického myslenia pochopíme ľahšie vďaka porovnaniu s nekritickým (bežným) myslením:

NEKRITICKÉ MYSLENIE	KRITICKÉ MYSLENIE
hádanie	odhaľovanie
uprednostňovanie	hodnotenie
viera	predpokladanie
domnienka	hypotéza
iracionálne a nedôsledné	racionálne a dôsledné
pasívne	aktívne
dogmatické	pátrajúce, skúmajúce
názory bez ich zdôvodnenia	zdôvodnené názory
snaha naučiť sa to, čo vymysleli iní	snaha naučiť sa myslieť

Kritické myslenie má nenahraditeľný a zásadný význam pre efektívne učenie sa a život vedúci k produktivite. Mnohí považujú za kritické myslenie aj to, čo ním rozhodne nie je. Za kritické myslenie nemožno považovať memorovanie, zložitý myšlienkový proces, tvorivé alebo intuitívne myslenie. Profesor americkej literatúry Klooster z Michigianu, ktorý sa zúčastnil Letnej školy 2000 v Českej republike, definoval kritické myslenie niekoľkými výroky (Kritické listy 1, 2):

1. Kritické myslenie je myslenie nezávislé, samostatné.
2. Informácie a informovanosť sú východiskovým bodom kritického myslenia.
3. Kritické myslenie hľadá a predkladá otázky a problémy.
4. Kritické myslenie hľadá premyslené zdôvodnenia.
5. Kritické myslenie je myslením v spoločnosti.
6. Kritické myslenie je pre kritické myslenie najcennejším nástrojom.

Súčasná tendencia naznačuje smer pohybu v mediálnej výchove od „cenzorských prístupov“ k „poradenským prístupom“. Väčšina teoretikov, pedagógov a výchovno-vzdelávacích pracovníkov si postupne začala uvedomovať, že protektívny prístup je neefektívny. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že predmetom mediálnej výchovy sú mnohé oblasti a témy, ktoré mladí ľudia vnímajú ako svoju privilegovanú sféru. Akýkoľvek zásah do nej z pozície autority učiteľa má za následok prirodzené odmietanie a zaujatie opozičného postoja. Mediálna výchova dnešnej doby by mala stavať na každodenných skúsenostiach študentov s médiami a využívať ich praktické zručnosti pri narábaní s médiami a mediálnymi produktmi (Buckingham, 2005). Podstatou mediálnej výchovy by mal byť kriticko-analytický postoj k mediálnym posolstvám. Wornsnop (1999) sa k procesu výučby vyjadruje: „*Učelia a študenti by mali k médiám pristupovať ako k otázke, ako k príležitosti k bádaniu, ako k možnosti pýtať sa, hľadať a nachádzať odpovede. Spoločne by sa mali snažiť zistiť, ktoré otázky o médiách sú dôležité, otvoriť ich, akými metódami sa dopracovať k odpovedi, a potom prebrať odpovede.*“ V dnešnom smerovaní mediálnej výchovy vo svete a v spôsobe jej aplikácie vo formálnom vzdelávaní možno nájsť mnoho paralel a prienikov s rozvojom kritického myslenia, ktoré vzájomne nielen súvisia, ale ich vzájomná koexistencia je žiaduca, priam nevyhnutná.

KATEGÓRIE	SÚČASNÉ SMEROVANIE V MEDIÁLNEJ VÝCHOVE	ZÁSADY A METÓDY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA
1. Vzťah učiteľ - žiak	Mediálna výchova sa dnes už nestavia do opozície voči každodenným skúsenostiam študentov s médiami. Skôr sa ich usiluje podnecovať, aby využili média na svoje vlastné kultúrne sebavyjadrenie. Vychádza z perspektívy študenta, stavia už na jeho existujúcom poznaní a na skúsenostiach s médiami a nie na zámeroch a autoritatívnych inštrukciách učiteľa.	Učiteľ nadväzuje a rozvíja so študentmi spolupracovnícky vzťah. Učenie sa mení na spoločné hľadanie, v ktorom sa učiteľ stáva sprievodcom, do spolupráce so žiakmi vnáša svoje bohaté životné skúsenosti. Otvorene prijíma informácie od žiakov, ktoré ho môžu obohatiť.
2. Vzťah k učivu	Mediálna výchova sa nechápe ako ochrana, ale ako príprava. Nemá byť náukou o médiách. Študentom sa neadresujú odporúčania, aby si namiesto sledovania médií našli iné aktivity, ale aby boli pri kontakte s médiami informovaní a rozhodovali sa vo svojom vlastnom záujme.	Učivo nie je stredobodom učiteľovho záujmu. Vyberá a prispôbuje učivo podľa potrieb a možností každého jednotlivého žiaka. Požiadavky na žiakov sú vysoké v oblasti vedomostí a zručností, kladú však dôraz na individualizmus. Študent má látku porozumieť a premýšľať nad otázkami, na ktoré ešte nenašiel odpoveď.
2. Vzťah k učivu	Učiteľ mediálnej výchovy sa nesmie uspokojiť so svojimi doterajšími vedomosťami a zručnosťami v oblasti médií. Je potrebné, aby sa neustále vzdelával, učil sa práci s výdobytkami modernej techniky a digitálneho sveta, aby bol študentom rovnocenným partnerom.	Učiteľ má byť neustálym hľadačom, ktorý skúša a preveruje vlastné hypotézy. Má sa denne sám učiť a reflektovať. Proces osobného profesionálneho zlepšovania nemá nikdy považovať za skončený. Nemal by skrývať svoje omyly.

Tabuľka 1: Súčasné smerovanie v mediálnej výchove a jeho prienik so zásadami a metódami rozvoja kritického myslenia (Podkladom pre návrhové spracovanie boli materiály Združenia Orava ku vzdelávaciemu kurzu Čítaním a písaním k rozvoju kritického myslenia, 2010)

## Výskum na slovenských školách

V predchádzajúcej časti sme odôvodnili miesto a význam kritického myslenia vo vzťahu k mediálnej výchove. Slovensko sa sústreďuje v súlade s európskou tradíciou na analýzu médií, konkrétne smer kriticko-hermeneutický. V centre pozornosti tohto smeru stoja samotné médiá a ich produkty. Teoretickým základom mediálnej výchovy sú tzv. kritické teórie masových médií. Poláková (2006) sa k predmetnej téme vyjadruje: „*Kritická analýza a interpretácia mediálnych obsahov sa sústreďuje na rozbor spravidajstva, reklamy a zábavných programov. Skúmaním mechanizmov produkcie, distribúcie a percepcie konkrétnych mediálnych komunikátov a rozpoznávaním ich cieľov získavajú recipienti kritický odstup od obsahu mediálnej správy – a ten je potrebný na to, aby obsah správne pochopili a vedeli ho „kriticky“ aplikovať v bežnom živote.*“ Vďaka kritickému prístupu je jedinec schopný odhaliť možné negatívne vplyvy mediálneho pôsobenia a naopak využiť pôsobenie médií a mediálnych produktov efektívne vo svoj prospech.

Európa aj Slovensko jasne deklaruje potrebu existencie mediálnej výchovy vo formálnom vzdelávaní. Rovnako sa kladie dôraz na dôležitosť rozvoja kritického myslenia prostredníctvom mediálnej výchovy. Proces jej implementácie do vyučovania rozhodne nemožno považovať za počiatočný. Mediálna výchova je povinnou priezovou témou, na niektorých školách funguje ako samostatný predmet už niekoľko rokov. Napriek tomu absentujú dlhodobé merania či systematické výskumy, ktoré by popisovali efektivitu predmetu vo vzťahu k správaniu či mysleniu žiakov. Uskutočnili sme preto v mesiacoch apríl – máj 2010 vlastný výskum. Hlavným zámerom výskumu bolo zistiť, *aký je vzťah medzi absolvovaním predmetu mediálna výchova a rozvojom kompetencie kritického myslenia*. Cieľom výskumu bolo overiť, či výučba mediálnej výchovy v edukačnom systéme Slovenskej republiky má svoje opodstatnenie a rozvíja u študentov schopnosť kriticky myslieť. Výskumné problémy a otázky sme pretransformovali do hlavnej hypotézy, ktorá znela: *Žiaci na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania, ktorí absolvovali predmet mediálna výchova preukážu vyššiu schopnosť kritického myslenia oproti žiakom, ktorí predmet mediálna výchova neabsolvovali.*

Zvolili sme výskumné metódy, ktoré mali pomôcť skúmať stav kritického myslenia. Zmapovať kvalitu konkrétnej kompetencie je vo všeobecnosti náročná a z vedeckého hľadiska ťažko verifikovateľná úloha. Preto sme vo výskume použili niekoľko metód, ktoré určujú jeho kvantitatívno-kvalitatívny charakter. Domnievame

sa, že kvantitatívny výskum nemôže postihnúť celostný charakter a aspekty schopnosti kritického myslenia. Výber metód v nami zvolenom kvantitatívnom výskume (Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia<sup>1</sup>, metóda cloze testu<sup>2</sup>, metóda obsahovej analýzy voľnej výpovede žiakov, vyhodnocovacie metódy – metóda štatistického percentuálneho vyhodnocovania (koeficienty a priemerné hodnoty), sme doplnili aj o metódu kvalitatívneho výskumu (hlavný dôraz sme položili na pološtandardizovaný rozhovor). Výber výskumných metód kvantitatívneho výskumu sa odvíjal od predmetu nášho výskumu, metóda kvalitatívneho výskumu doplnila a vyvážila slabé a nepostačujúce stránky číselnej kvantifikácie.

Výskum sme realizovali technikou dvoch skupín. Z metodologického hľadiska šlo o experimentálny zásah v jednej skupine, pričom sa porovnali výsledky s kontrolnou skupinou, ktorú experimentálny zásah neovplyvnil. V záujme zvýšenia reprezentatívneho výskumu (jeho reliability a validity) sme konkrétnu techniku jednej skupiny realizovali celkovo štyrikrát – v dvoch triedach štvrtého a piateho ročníka (kvarta a kvinta) v dvoch osemročných gymnáziách (kvinta A, kvarta B, kvinta V.O, kvarta IV.O). Výskum sa uskutočnil v prirodzených podmienkach školského prostredia, čo zvýšilo jeho vonkajšiu validitu.

Vzorku výskumu tvorili žiaci, ktorí absolvovali minimálne jeden rok povinný predmet mediálna výchova a žiaci, ktorí tento predmet neabsolvovali vôbec. Aby boli výsledky výskumu reprezentatívne, dodržali sme nasledujúce podmienky: obidve zoskupenia experimentálna skupina (ES) i kontrolná skupina (KS) boli podľa možnosti približne rovnako veľké a vnútorne rovnorodé. Základný súbor nášho výskumu tvorili žiaci prvého stupňa osemročných gymnázií. Zo základného súboru nebolo možné uskutočniť náhodný výber ani vyrovnáť skupiny z hľadiska počtu žiakov, pretože k dispozícii sme mali už hotové skupiny (školské triedy). Uskutočnili sme dostupný zámerný výber. Prvú fázu výskumu sme zrealizovali najskôr na Piaristickom gymnáziu Jozefa Braneckého v Trenčíne. Gymnázium sa zúčastnilo ako jedna zo štyroch škôl experimentálneho overovania zavedenia mediálnej výchovy do základných škôl, ktoré uskutočňoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Zo všetkých zúčastnených škôl zostalo jediné, ktoré aj po skončení experimentálneho overovania pokračuje vo vyučovaní mediálnej výchovy a predmet figuruje v učebných osnovách ako predmet povinný. Druhú fázu výskumu sme riešili na Gymnáziu M. M. Hodžu v Liptovskom Mikuláši. Žiaci tejto skupiny neprišli do kontaktu s formálnou podobou mediálnej výchovy.

Nevýhodou tohto typu zámerného výberu bolo možné skreslenie výsledkov, pretože údaje a výsledky jednej triedy pri výskume nemuseli byť reprezentatívne vzhľadom na základný súbor. Z toho dôvodu sme do výskumu začlenili dve triedy trenčianskeho gymnázia a dve triedy mikulášskeho gymnázia. Výberový súbor celkovo tvorilo 110 žiakov. Z toho bolo 52 žiakov z Piaristického gymnázia Jozefa Braneckého v Trenčíne (experimentálna skupina - ES) a 58 žiakov z Gymnázia M. M. Hodžu v Liptovskom Mikuláši (kontrolná skupina – KS).

SKUPINA	TRIEDA	CHLAPCOV	DIEVČAT
Experimentálna	Kvinta A	7	16
Experimentálna	Kvarta B	10	19
Kontrolná	Kvinta V.O	14	15
Kontrolná	Kvarta IV.O	11	18
Spolu		42	68

Tabuľka 2: Prehľad výberového súboru

1 Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia sa vyvíja a precizuje už viac ako 50 rokov. Výsledkom je test obsahujúci subtesty a položky, ktoré sú vzhľadom na koncepciu kritického myslenia najvýznamnejšie a najfundamentálnejšie. Test sa používa v rôznych oblastiach, patrí medzi overené metodiky a v mnohých výskumoch zohral významnú úlohu.

2 est vznikol na začiatku šesťdesiatych rokov. Cloze test zisťuje mieru porozumenia informácií. Vypĺňanie testu vyžaduje od žiakov, aby používali nadobudnuté vedomosti, rozumeli vzťahom medzi slovami, aby rozumeli zmyslom slov a viet v kontexte, aby aplikovali dekodovacie stratégie, ktoré sú nevyhnutné pre čítanie s porozumením. Výsledky testu ponúkajú informácie o náročnosti textu, o nadobudnutých vedomostiach žiakov, o ich čitateľskej spôsobilosti (Petrasová, 2003).

## Interpretácia výsledkov Watson-Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia

Žiaci podstúpili ako prvý Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia. Predpokladali sme, že žiaci, ktorí absolvovali povinný predmet mediálna výchova viac ako dva roky, budú v teste úspešnejší než žiaci, ktorí s formálnou mediálnou výchovou neprišli do kontaktu.

*Výsledky testu ukázali, že žiaci absolvujúci predmet mediálna výchova majú v priemere rovnakú schopnosť kritického myslenia ako žiaci, ktorí tento predmet neabsolvovali.*

Overovanie prvej hypotézy potvrdilo náš predpoklad vyplývajúci z praktických skúseností a nijako nás to neprekvapilo. Rozmer súčasného vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy má v našom edukačnom systéme dve podoby. Teoretickú podobu tvoria vedomosti základných pojmov, definovanie predmetov a javov, či memorovanie. Praktická podoba pozostáva z vytvárania konkrétnych mediálnych produktov, prípadne z koordinovaného alebo nekoordinovaného používania internetu. Hoci je rozvoj kritického myslenia deklarovaný (takmer bezvýhradne) vo všetkých svetových, európskych i slovenských dokumentoch týkajúcich sa mediálnej gramotnosti, miera jeho praktickej aplikácie je naďalej otázná. Rozvoj kritického myslenia neznamená vedieť k médiám zaujať aj negatívny postoj, rovnako ako to neznamená žiakom len vymenovať hrozby prameniace z používania médií a ich produktov. Rozvoj kritického myslenia znamená poznať základné metódy a formy práce (aj práce s textom), ktorými sa podarí dosiahnuť, aby myslenie žiakov bolo nezávislé, samostatné, hľadalo premyslené zdôvodnenia, kladlo si otázky a riešilo problémy (Klooster, 2000).

Existujú dva spôsoby, ako preniesť rozvoj kritického myslenia z teórie do praxe. Prvým je jeho priama aplikácia do metodických materiálov a učiteľských príručiek k predmetu mediálna výchova. Druhým spôsobom je vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti a následné uplatňovanie nadobudnutých poznatkov a zručností v kontakte so žiakmi. U oboch spôsobov však existujú na Slovensku nedostatky a problémy. Autori všetkých existujúcich textov k mediálnej výchove sú v oblasti médií, mediálnej komunikácie a mediálnej výchovy nepochybné odborníci a dostatočne garantujú obsahovú náplň učebných textov. Pred písaním textov ani počas ich vzniku však autori neprešli nijakým školením alebo inštrukciami, akým spôsobom do svojich textových materiálov zapojiť konkrétne metódy, ktoré by kritické myslenie rozvíjali. Texty, ktoré tieto metódy obsahujú, sú buď individuálnou znalosťou a vedomosťou ich autora, alebo sú výsledkom prirodzenej intuitívnej činnosti. Druhou možnosťou je samostatná aktívna činnosť učiteľov a ich poznanie spomenutých metód, spojené so schopnosťou aplikovať ich aj na predmet mediálna výchova. Združenie Orava, ktoré poskytuje akreditované vzdelávanie v programe Čítaním a písaním k rozvoju kritického myslenia, doteraz spolupracovalo a vzdelávalo niekoľko desiatok škôl. Záujem prejavili predovšetkým základné školy, u stredných tento kurz zostal takmer bez odozvy. Osobne sme sa zúčastnili na kurze s cieľom zistiť jeho kvalitu. Po jeho ukončení sme dospeli k presvedčeniu, že bez systematického, cieľavedomého a plánovitého vzdelávania v tejto oblasti, sú ojedinelé a „amatérske“ pokusy o rozvoj kritického myslenia len plavbou v „neznámych vodách“ bez plnohodnotného výsledného efektu.

## Interpretácia výsledkov cloze testu

V poradí druhý absolvovali žiaci cloze test, ktorý zisťuje mieru porozumenia informáciám. Test pozostáva z celistvého textu, v ktorom sa mechanicky vynechá každé n-té slovo. Úlohou žiakov je doplniť do textu vhodné slovo na vynechané miesto (medzeru). Vynechané slovo sa nahradí medzerou rovnakej dĺžky. Doplnené slovo znamená, že žiak slovo nielen pozná, ale chápe i širší kontext. Mechanickosť spôsobuje, že sa testuje nielen porozumenie, ale aj všeobecná znalosť stavby jazyka. Pri použití tejto metódy sme rešpektovali štandardný postup zostavovania, aplikácie a vyhodnotenia. Pre žiakov sme vybrali neznámy text, ktorého obsahom bol jeden zo zák-

ladných problémových okruhov mediálnej výchovy – stereotypy v médiách a spĺňal kritérium textu pozostávajúceho z približne 250-tich slov. Vypĺňanie testu vyžadovalo od žiakov, aby používali už nadobudnuté vedomosti z oblasti médií, rozumeli vzťahom medzi slovami, aby rozumeli zmyslom slov a viet v kontexte, aby aplikovali dekodovacie stratégie. Test je jednou zo základných metód rozvoja kritického myslenia. Výsledky testu ponúkajú informácie o náročnosti textu, o nadobudnutých vedomostiach žiakov, o ich čitateľskej spôsobilosti (Petrasová, 2003). Tému mediálnych stereotypov sme zvolili preto, že koncepcie formálnej podoby mediálnej výchovy na Slovensku (Plencner, Petranová, 2008) predpokladajú u žiakov absolvujúcich predmet mediálna výchova, že budú schopní:

1. dešifrovať stereotyp: vedia rozoznať a pomenovať znaky tých stereotypov, s ktorými sa stretnú,
2. porozumieť funkcii stereotypov v spoločnosti a procesu stereotypizácie v médiách,
3. identifikovať stereotypy v médiách a uvedomovať si ich možný skrytý význam (najmä negatívny),
4. chápať povrchnosť rodových stereotypov a sexismu (diskriminácie na základe pohlavia),
5. vnímať stereotypizáciu triednych, národnostných a etnických skupín v médiách,
6. uvedomovať si najmä spoločenské nebezpečenstvo národnostných a etnických stereotypov, ktoré podporujú xenofóbiu a rasizmus,
7. pochopiť, že informácie v médiách (teda ani stereotypy) nekopírujú realitu, ale sú len jej zjednodušenou a skreslenou podobou,
8. pri kontakte s mediálnym stereotypom vedia zohľadniť kontext situácie a odhadnúť, o čom médiá v súvislosti s určitou informáciou, stereotypom, nehovorili.

Existoval preto predpoklad, že žiaci absolvujúci predmet mediálna výchova dosiahnu v cloze teste na tému stereotypov v médiách lepšie výsledky než neabsolvujúci žiaci.

*Výsledky testu ukázali, že žiaci absolvujúci predmet mediálna výchova majú v priemere rovnakú schopnosť kritického myslenia ako žiaci, ktorí tento predmet neabsolvovali.*

Žiakov sme chceli na základe výsledkov rozdeliť do kategórií vysoká úroveň, stredná úroveň, nízka úroveň. Problémom sa ukázala nízka náročnosť textu, s ktorým žiaci pracovali. Napriek predtestom výsledky testov nedostatočne roztriedili žiakov do kategórií. Realizácia výskumu bola pre nás poučením, že pri podobných výskumoch v budúcnosti by bol vhodnejší text s vyššou náročnosťou. Druhé riešenie by bolo posunúť hranice úspešnosti riešenia cloze testu, čo však odporuje metodike testu.

Ak by sme napriek tomu porovnali testované skupiny, zistili by sme, že žiaci dosiahli v cloze teste približne rovnaké výsledky. Schopnosť pracovať s textom (aj mediálnym textom) je súčasťou funkčnej gramotnosti. Môžeme ju definovať ako (Petrasová, 2009): „...schopnosť využívať tlačený a písaný materiál na využívanie informácií v ňom obsiahnutých na zvyšovanie vlastných cieľov a rozvíjanie vlastných vedomostí v škole, doma i pri spoločenských aktivitách.“ Testom sme chceli zistiť, či žiak pozná problematiku stereotypov v médiách. Výsledky testu a vysoké množstvo správne doplnených slov znamená, že žiaci poznajú nielen vynechané slová, ale chápu aj širší kontext problematiky. Vo výskume sme použili kombináciu práce s čítaným a písaným textom. Pre doplnenie obrazu o schopnosti kritického myslenia testovaných skupín sme v poslednom teste použili písomnú výpoveď na tému *Môj vzor, idol z médií*. Klooster (2000) dokonca označuje písaný text za najmocnejší nástroj pre výučbu kritického myslenia. Je to jedna z najťažších prác pre žiakov. Vyžaduje aktivitu, nezávislosť, samostatnosť, originalnosť a odôvodnenosť.

## Interpretácia výsledkov pološtandardizovaného rozhovoru

Táto časť výskumu mala prispieť k zisteniu názorov a postojov žiakov k internetu, jeho používaniu a internetovým obsahom. Záujem o účasť na rozhovore bol veľký, napriek tomu niektorí žiaci úplne odmietli vyjadriť sa k téme. Dôvodom bola obava z nahrávacieho zariadenia (diktafónu). Postupom času a rozprúdením rozhovoru sa bariéra obáv prirodzeným spôsobom vytratila a žiaci nemali problém slovné sa vyjadrovať. Boli ústretoví, otvorení, uzavretosť a neochota odpovedať sa podľa predpokladu objavila pri citlivých otázkach.

*Na základe výsledkov štruktúrovaného rozhovoru môžeme konštatovať nasledovné:*

- Žiaci školy (ES)3 prišli do kontaktu s internetom v teoretickej aj praktickej rovine častejšie ako žiaci kontrolnej skupiny (KS). Dôvodom je zaradenie témy internetu a jeho používania do učebných osnov predmetu mediálna výchova.
- O správnom používaní internetu v zmysle „bezpečného používania internetu“ učiteľia žiakov informovali na predmete mediálna výchova (ES) a náuke o spoločnosti (KS).
- Žiaci ES aj KS používajú internet predovšetkým na vzájomnú neformálnu komunikáciu (čítanie, sociálne siete) a zábavu.
- Žiaci ES vedia lepšie vymenovať nástrahy a riziká internetu ako žiaci KS.
- Žiaci obidvoch skupín zhodne na prvom mieste uviedli ako možnú formu ich osobného ohrozenia pokusy o nadviazanie kontaktov neznámymi osobami prostredníctvom čtov alebo mailov.
- Žiaci ES aj KS bez zábran zverejňujú alebo posielajú niektoré zo svojich osobných údajov.
- Niekoľko žiakov ES aj KS na stretnutia dohodnuté prostredníctvom internetovej komunikácie chodí, hoci si uvedomuje riziko anonymity a neoveriteľnosť údajov a informácií. Nijaká zo skúmaných skupín nedeklarovala zásadné stanovisko alebo názor proti dohadovaniu si takýchto schôdzok a chodenia na ne.
- Vo všetkých triedach (ES aj KS) žiaci poznali niekoho, kto sa podieľal na tvorbe fotografií, videí, ktorých cieľom bolo zosmiešniť, ponižovať alebo ktoré presahovali nejaké hranice. Žiaci ES boli pri odpovediach otvorenjší a konkrétnejší.
- Väčšinu žiakov (KS aj ES) vydesili videá krutého zaobchádzania so zvieratami, alebo detailné zábery tragických či násilných udalostí. K videám sa žiaci dostali prostredníctvom e-mailov alebo sociálnych sietí. Nikto nebol zásadne proti preposielaniu takéhoto typu videí.
- Väčšina žiakov (KS aj ES) nemá doma vytvorené pravidlá používania internetu.
- Definícia konkrétneho pojmu (hoax) sa nijako závažne neprejavila v závislosti od výučby predmetu mediálna výchova.
- 63% žiakov ES a 32% KS si myslí, že nemá dostatok informácií o internete a chceli a potrebovali by sa dozvedieť viac.

Absolventi predmetu mediálna výchova prejavili síce vyššiu mieru znalostí, ale mieru analýzy a interpretácie sa zhodovala s neabsolvujúcimi žiakmi. Žiaci (ES) vedia charakterizovať základné pojmy, uvedomujú si špecifiká internetu ako nového masovokomunikačného prostriedku, chápu internet ako informačné a vzdelávacie médium, poznajú jeho možnosti v oblasti interpersonálnej komunikácie, vedú charakterizovať nové spôsoby poskytovania a výmeny informácií v prostredí internetu, uvedomujú si riziká internetovej komunikácie. Slabšie sú na tom schopnosti poznať znaky multimediálnej reality, chápať jej odlišnosti vo vzťahu ku skutočnosti, využívať internet s mierou pre uspokojenie vlastných potrieb, získať a kriticky hodnotiť informácie z webových stránok, odmietat neetické obsahy a porušovanie etiky na internete. Odôvodnením je skutočnosť, že na vyučovaní mediálnej výchovy (ES) kladú učiteľia dôraz na teoretickú rovinu mediálnej výchovy, ktorá je založená na definíciách pojmov a memorovaní. Ideálnou pomocou v téme internet a bezpečnosť jeho používania je praktické využívanie materiálov a ukážok projektu *Zodpovedne.sk*.

# Interpretácia výsledkov voľnej výpovede

Spôsoby napodobňovania konania, rozprávania, správania sa často spájajú s konkrétnou osobou alebo typmi osôb. Audiovizuálne vzory, ku ktorým sa dieťa a mladý človek usilujú svojim správaním priblížiť, sú jedným z významných zdrojov na vytváranie hodnôt a noriem správania. Deti, ale aj dospelávajúca mládež, sa k vzoru často viažu intenzívnou citovou väzbou v závislosti od hodnotovej orientácie. Aj keď si vzory vyberajú sami, ovplyvňuje ich ponuka prostredia. Ponúka ich rodina, škola, kamaráti, knihy, no predovšetkým televízne programy a internet. Z tohto dôvodu sa nám javila ako opodstatnená otázka vzorov dospelávajúcej mládeže a možný vplyv absolvovania predmetu mediálna výchova na výber a charakterizovanie vzoru. Žiaci mali napísať voľnú výpoveď na tému *Mediálny hrdina – môj vzor, idol z médií*. Výpovede sme skategorizovali do troch skupín:

- výber vzoru (fiktívny vzor, reálny vzor, nemá alebo neuviedol),
- povolanie vzoru (herec, spevák, športovec, iný vzor, nemá alebo neuviedol),
- vlastnosti vzoru (vonkajšie charakteristiky: pekný, svalnatý, sexi..., talentové vlastnosti: pekný hlas, dobre tancuje, vtipný..., charakterové vlastnosti (dobrý, spoľahlivý, obetavý, prispieva na charitu, vie všetkých odhaliť).

Predpokladali sme, že pri výskumných rozhovoroch prejavia absolventi predmetu mediálna výchova vyššiu mieru znalostí, analýzy a interpretácie ako žiaci kontrolnej skupiny.

*Z výskumu vyplynulo, že žiaci absolvujúci predmet mediálna výchova mali väčší časový priestor pre kontakt s internetom, majú mierne vyššie teoretické znalosti o jeho mediálnych obsahoch a viac si uvedomujú potrebu ďalších informácií pre ich vlastnú bezpečnosť.*

Tiež sme predpokladali, že absolventi predmetu mediálna výchova vo voľnej výpovedi prejavia vyššiu schopnosť kritickej reflexie životného štýlu a hodnôt prezentovaných médiami prostredníctvom fiktívnych postáv, osobností a celebrit (hrdinov). Kritická reflexia sa prejaví vo výbere mediálneho hrdinu a posudzovaní jeho vlastností.

*Z výskumu vyplynulo, že žiaci ES aj KS v prevahe určili na prvom mieste reálny mediálny vzor. Žiaci tried ES si za mediálny vzor na prvom mieste zvolili iný vzor, nasledovali hudobník, herec a športovec. Žiaci tried KS si za mediálny vzor zvolili na prvom mieste herca, nasledovali hudobník a športovec, iný vzor sa umiestnil ako posledný. Obe skupiny si u zvolených hrdinov všimli predovšetkým charakterové vlastnosti, talentové vlastnosti a napokon vonkajšie charakteristiky.*

V kategórii „realita – fikcia“ žiaci dosiahli porovnateľné výsledky. Významnejší rozdiel sme zistili len v kategórii „povolanie vzoru“, žiaci ES preferovali iný vzor, u KS sa objavil na poslednom mieste. V kategórii „vlastnosti“ žiaci dosiahli porovnateľné výsledky.

Koncepcie formálnej podoby mediálnej výchovy na Slovensku predpokladajú u žiakov (ES) schopnosť hodnotiť hrdinov televíznych obrazoviek podľa prijatých kultúrno-spoločenských kritérií vzhľadom na kultúrne ideály danej vekovej kategórie, kriticky posudzovať vlastnosti mediálnych pseudohrdinov, uvedomovať si, že médiá ponúkajú vo svojich obsahoch identifikačné vzory, hodnotiť preberanie týchto vzorov, otvorene vyjadriť svoj názor na mediálne vytváranie obrazu mediálnych hviezd v rozličných kategóriách a žánroch. Žiaci KS dosiahli porovnateľné výsledky tejto schopnosti. V prezentovaných výsledkoch sa premieta individuálna skúsenosť adolescentov a charakteristiky príznačné pre toto vekové obdobie. Výsledky umožňujú nahliadnuť do subjektívnych významov skúmaných pojmov a poukazujú aj na určité trendy v oblasti mediálneho prostredia žiakov.

Rozvoj kritického myslenia je jedným z viacerých cieľov mediálnej výchovy. Uskutočniť výskum v tejto oblasti sme sa rozhodli z viacerých dôvodov. Primárnym dôvodom bola snaha zistiť efektívnosť zaradenia mediálnej výchovy do vyučovacieho procesu. Sekundárnym dôvodom bola osobná skúsenosť s formou a obsahom vzdelávania učiteľov mediálnej výchovy a spôsobom ich realizácie mediálnej výchovy. Mediálna výchova ako nepovinný

a voliteľný predmet na osemročných gymnáziách má smerovať k tomu, aby si žiaci osvojili stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi. Cieľom mediálnej výchovy má byť rozvoj kompetencie zmysluplne, t. j. kriticky, reflektujúco a aktívne využívať médiá a ich produkty. Teoretické koncepcie formálnej podoby mediálnej výchovy na Slovensku síce predpokladajú, že žiak sa naučí prijímať mediálne obsahy (zahŕňa mediálne sprostredkované informácie, skúsenosti do svojho poznatkového systému) až po ich kritickým zhodnotením, kriticky posudzuje mediálne spracovanie a znázorňovanie reality, obsahovú i formálnu stránku mediálnych produktov, rozoznáva spôsoby a metódy manipulácie. Zdá sa, že prax je odlišná. Dokazujú to nielen výsledky výskumu, ale aj naše osobné návštevy vyučovacích hodín mediálnej výchovy na jednotlivých školách. S miernou skepsou musíme konštatovať, že pod pojmom mediálna výchova sa na školách v karikatúrnej podobe ukrýva všeličo (od teoretického osvojovania si definícií z oblasti mediálnej komunikácie, ktoré učiteľ overuje písomnými testami pravidelne raz za týždeň, cez bezduché prepisovanie diktovaných poznámok, po „praktický prístup“ v podobe voľného a neobmedzeného prístupu k internetu počas času vyhradeného v rozvrhu na predmet mediálna výchova).

Jednoduché zovšeobecňujúce odpovede na výskumné otázky by zneli:

- *Aký je vzťah medzi formálnym vyučovaním mediálnej výchovy a kritickým myslením u žiakov na 2. stupni ZŠ/1. stupni osemročného gymnázia?*

Vzťah mediálnej výchovy a rozvoja kompetencie kritického myslenia je zanedbateľný.

- *Ako je rozvinutá kompetencia kritického myslenia u žiakov na 2. ZŠ/1. stupni osemročného gymnázia, ktorí v povinnom vyučovaní absolvovali predmet mediálna výchova v porovnaní so žiakmi, ktorí predmet (ani inú formu mediálnej výchovy) neabsolvovali?*

Kompetencie kritického myslenia sú u žiakov na približne rovnakej úrovni bez ohľadu na absolvovanie predmetu mediálna výchova.

Na záver výskumnej časti článku je treba upozorniť na to, že platnosť výsledkov je vzťahovaná k výberovému súboru adolescentov, účastníkov realizovaného výskumu. Vyvodené zistenia a závery nemôžeme interpretovať ako všeobecne platné z dôvodu malej výskumnej vzorky – počet členov výskumnej vzorky determinoval súbor ES. Súbor tvoril na Slovensku jedinú vzorku žiakov, ktorých škola sa zapojila do experimentálneho overovania mediálnej výchovy a ako jediná v nej v pôvodnom rozsahu a forme pokračuje dodnes. Kontrolnú skupinu a počet jej členov sme zvolili približne rovnaký ako experimentálna skupina. Tento stav vyplýva zo skutočností, ktoré sme nemohli ovplyvniť. Prínosom výskumu pre prax je následná možnosť jeho použitia ako podkladu pre uskutočnenie ďalších, nadväzujúcich výskumov.

## Ako ďalej s mediálnou výchovou?

Hypotézy vplyvu mediálnej výchovy riešia odborníci vo svete od 80. rokov minulého storočia. Skutočná účinnosť mediálnej výchovy je však dodnes otázná. Jej cieľom je aktívny divák, ktorý kriticky hodnotí médiá, premýšľa o ich obsahu a pristupuje k nim selektívne. Neustále zostáva v kontexte otázka významnosti aktívneho diváka a jeho rezistencie voči médiami. Napriek všetkému sa teória a metodika výchovy k inteligentnému a kritickému diváctvu dnes stáva jednou z najdôležitejších pedagogických disciplín. Možno predpokladať (Řičan, 1998), že *„jej význam ešte vzrastie s rastúcou atraktivnosťou, ktorú médiá majú vďaka stále dokonalejšej technike a vďaka tomu, že stále rafinovanejšie využívajú psychologické poznatky o tom, ako možno – bez ohľadu na akúkoľvek etiku – upútať divákovu pozornosť.“* Mediálna gramotnosť patrí spolu s funkčnou a informačnou „gramotnosťou“ medzi tie, ktoré si vyžaduje nová doba a súčasná spoločnosť. Okrem toho médiá prebrali na seba úlohu informátora a vzdelávateľa, ktorú mali v minulosti predovšetkým školy. Bola to škola, kto pomáhal odstraňovať neznalosť, či negramotnosť. Predmet mediálna výchova vo formálnom vzdelávaní poskytuje priestor na to, aby škola mohla odstraňovať nedostatok informácií, formovať názory, postoje, rozvíjať kritické myslenie vo vnímaní médií a prostredníctvom nich aj sveta okolo nás. Oproti ostatným oblastiam tu však existuje zásadný



rozdiel. Do predmetu mediálna výchova si už žiaci (digitálni domorodci) prinášajú obrovský objem predchádzajúcich znalostí. Buckingham ich priamo označuje pojmom experti. Do úvahy teda treba brať aj fakt, že s obsahom bývajú niekedy oboznámení viac študenti ako učители. Z uvedeného vyplýva oprávnená požiadavka zavedenia mediálnej výchovy do škôl.

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. Jej opodstatnenie 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 všeobecnovzdelávacieho predmetu mediálna výchova a jeho praktické uplatňovanie, ktoré by zanechalo efektívne výsledky. Predpokladáme, že prognóza vývoja mediálnej výchovy by mohla byť pomerne priaznivá, pokiaľ by sa podarilo do praxe preniesť konkrétne teoretické koncepcie, plány a návrhy. Nevyhnutné je cieľavedome, kvalitne a odborne zvyšovať mediálnu gramotnosť samotných pedagógov mediálnej výchovy pomocou akreditovaného vzdelávacieho programu mediálna výchova vo forme kvalifikačného štúdia. Veľkým nedostatkom v oblasti mediálnej výchovy na Slovensku je nespolupráca jednotlivých subjektov, ktoré sa mediálnej výchove viac alebo menej odborne venujú. Odstráneniu tohto problému by mohla výrazne pomôcť existencia web stránky [www.medialnavychova.sk](http://www.medialnavychova.sk), ako aj fungovanie International Media Education Centre pri Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Škola a jej zapojenie do vzdelávacích projektov je významným činiteľom na ceste za skvalitnením edukačného procesu mediálnej výchovy. Je symbolickou aj faktickou pôdou, na ktorej sa učiteľ a žiak stretávajú. A je na škole a jej prístupe k úrovni kvality vzdelávania, či ponúkne pôdu úrodnú alebo pôdu, z ktorej sa bude dať ťažko očakávať dobrá úroda. Osobnosť učiteľa zohráva vo výchove k mediálnej gramotnosti významnú úlohu. Učiteľ má byť žiakovi rovnocenným partnerom na diskusiu, kormidelníkom v mori zdanlivo známych a dôverných informácií, zároveň záchranným kolesom, o ktoré sa môže žiak v prípade potreby zachytiť. Aby túto náročnú úlohu učiteľ zvládol, musí si sám zvyšovať úroveň mediálnej gramotnosti, rozumieť metódam rozvoja kritického myslenia, aby vedel žiakov na hodinách zaujať praktickými metódami a atraktívnymi formami práce. Pre plnohodnotné dosiahnutie cieľov predmetu mediálna výchova v teoretickej, no predovšetkým v praktickej rovine platí, že závisí v podstatnej miere od využitia aktivačných metód. Učiteľ má žiaka motivovať a pozitívne nútiť pracovať; samostatne, nezávisle a tvorivo myslieť, a tak sa aktívne zapájať do vyučovacieho procesu. Aktivačné metódy a formy práce sú základným stavebným kameňom koncepcií rozvoja kritického myslenia uplatňovaných na Slovensku. Autori učebných textov a metodík mediálnej výchovy by mali mať na zreteli potrebu kvalitných a komplexných materiálov, ktoré by v sebe okrem výstižnej teoretickej základne obsahovali aj konkrétne praktické návrhy použitia metód rozvoja kritického myslenia pri jednotlivých tematických celkoch výchovy k mediálnej gramotnosti. Súčasná situácia nie je jednoduchá a vyžaduje veľa poctivej práce. Zostáva veriť, že stále bude na Slovensku pár nadšencov a priaznivcov formálnej i neformálnej mediálnej výchovy, ktorým sa podarí nájsť na naznačené otázky také odpovede, ktoré povedú k skvalitneniu vzdelávania jednotlivca, a tým zároveň aj skvalitneniu života celej spoločnosti.

## LITERATÚRA:

- BARKER, CH.: Slovník kulturních studií. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-099-2
- BUCKINGHAM, D.: Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press. 2003. 232 p. ISBN 978-0-7456-2830-1.
- BUCKINGHAM, D.: Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press. 2003. 232 p. ISBN 978-0-7456-2830-1.
- GERBNER, G. et al.: The "mainstreaming" of America: violence profile number 11. *Journal of Communication* 30/2.
- HALL, S.: Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: L. Grossberb, C. Nelson, P. Treichler (eds.). *Cultural Studies*. London, New York : Routledge, 1992.
- KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení? Prednáška na Letnej škole RWCT v Podlesí, 25. júla 2000. [online]. [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

- Kritické listy 1- 39. [online]. Dostupné na: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty\\_archiv.php](http://www.kritickemysleni.cz/klisty_archiv.php)
- MISTRÍK, M., PLENCNER, A., PETRANOVÁ, D. LALUHOVÁ, J.: Koncepcia výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách. Metodika. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2008. 68 s. ISBN 978-80-8105-077-0
- MISTRÍK, M., PLENCNER, A., PETRANOVÁ, D. LALUHOVÁ, J.: Koncepcia výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách. Učebné texty. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2008. 130 s. ISBN 978-80-8105-076-3
- PETRASOVÁ, A.: Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. 2. rozšírené vydanie. Prešov, Rokus, 2009. 136 s. ISBN: 978-80-89055-88-3
- PETRASOVÁ, A.: Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. Prešov: MPC, 2003, 96 s. ISBN 80-8045-307-1
- Poláková, E.: Mediálne kompetencie. Úvod do problematiky mediálnych kompetencií. Zväzok I. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM Trnava, 2006. 144s. (Projekt KEGA 3/4252/06). ISBN 978-80-89220-65-6.
- REIFOVÁ, I.: Slovník mediální komunikace, Praha : Portál, 2004. 327 s. ISBN: 80-7178-926-7.
- Revue pre média [online]. Dostupné na: [http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni\\_vychova.htm](http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm)
- Štúdiá o kritériách pre posudzovanie úrovne mediálnej gramotnosti.
- WORNSTON, Ch.: Ideas for Media Education. Wright Communications : Mississauga, Canada, 1994.

