

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.2.57-70>

Media Literacy in the System of other Literacies – Media Education as a Tool for Acquiring Reading Literacy

Medienkompetenz in einem System von anderen Kompetenzen. Medienerziehung als Instrument für den Erwerb von Lesekompetenz

Mediálna gramotnosť v systéme iných gramotností – mediálna výchova ako nástroj nadobúdania čitateľskej gramotnosti

Petra Polievková, Pavel Izrael, Jaroslava Matláková

Abstract

In the introduction of the report, the authors emphasise the need for conceptual training of teachers, which is perceived as a prerequisite for didactically and methodically mastered implementation of media education as a cross-curricular theme across all the educational areas. In the framework of the report, a reference to the Slovak educational system is made, which does not perceive the media education as a separate subject, but as a so called cross-curricular theme. In the next part of the report the team of authors indicate the relationship between media literacy and other (relevant) types of literacy. It draws attention to the opportunity to perceive media education as an effective tool for acquiring reading literacy (primarily within lower secondary education). The more practical part of the report focuses on the concretisation of proposals for such integration of media education into the core subjects that it seems beneficial not only for expanding the knowledge (of media and core subject area), but also for the development of reading literacy.

Keywords: Cross-curricular theme. Functional literacy. Media education. Media literacy. Reading literacy.

Úvod

Všadeprítomnosť médií, kvantitatívny (občas aj kvalitatívny) mediálny rozmach a s tým súvisiace prakticky nepretržité prijímanie rôznorodo poňatých a spracovaných mediálnych obsahov nie vždy vytvára potrebný priestor na ich kritické hodnotenie. To má neraz za následok výchovu pasívneho prijímateľa

mediálnych obsahov, pre ktorého je príznačná (výrazne) obmedzená schopnosť správne porozumieť médiami šíreným informáciám.¹ Keďže prítomnosť médií v našich životoch bude naďalej expandovať, je nevyhnutné s plnou vážnosťou naďalej intenzívne hľadať prínosné metódy vyučovania mediálnej výchovy, ktoré vo (formálnom) vzdelávaní budú prispievať k nadobúdaniu mediálnej gramotnosti a jej ďalšiemu rozvoju.

Mediálna výchova v slovenskom kontexte

Mediálna výchova je v slovenskom Štátnom vzdelávacom programe primárne definovaná ako prierezová tematika a takéto jej poňatie je preferované aj na ploche tohto príspevku. Posledné prieskumy potvrdzujú, že vyučovanie mediálnej výchovy na základných a stredných školách sa skutočne v prevažnej väčšine deje s akcentom na prierezovosť tematiky. Mediálna výchova je len sporadicky povýšená na samostatný predmet, hoc takúto formu výučby Štátny vzdelávací program pripúšťa. Tiež sa ukazuje, že zmienená tematika nepatrí medzi tie, s ktorými by sa žiaci stretávali pravidelne, vo viacerých ročníkoch a minimálne raz do týždňa. Táto téza vychádza zo záverov výskumu z roku 2013 o stave mediálnej výchovy na slovenských základných a stredných školách. Autori konštatujú, že základné a stredné školy v nedostatočnej miere začleňujú mediálnu výchovu do obsahu vzdelávania, niektoré ju nevyučujú vôbec. Neuralgickým miestom je samotné vnímanie mediálnej výchovy – školy si ju zamieňajú s mediálnou didaktikou, t. j. médiá sú ponímané ako prostriedok výučby, nie objekt výučby. Jednou z príčin tohto stavu je nedostatočná úroveň vzdelanosti učiteľov v oblasti mediálnej výchovy. Na slovenských vysokých školách nie je možné študovať mediálnu výchovu ako učiteľský smer, chýbajú aj ďalšie príležitosti vzdelávania učiteľov v rámci programov celoživotného vzdelávania. 76 % základných škôl zapojených do výskumu nemá presne vymedzenú hodinovú dotáciu pre výučbu mediálnej výchovy. V prevažnej miere ide o školy, ktoré zvolili prístup integrovania mediálnej výchovy do obsahu iného vyučovacieho predmetu. Len približne 13 % škôl mediálnu výchovu vyučuje ako samostatný predmet v dotácii od pol vyučovacej hodiny týždenne do max. dvoch vyučovacích hodín týždenne. Zvyšné školy volia blokovo formu vyučovania danej problematiky, t. j. jeden až dvakrát ročne. Analogické zistenia priniesla výskumná sonda aj v prípade stredných škôl.²

¹ V tejto súvislosti sa spomína termín tzv. *funkčného analfabetizmu*. (Termín pozri napr.: ILOWIECKI, M. – ZASEPA, T.: *Moc a nemoc médií*. Bratislava – Typi Universitatis, Tynaviensis, vydavateľstvo Trnavskej univerzity, spoločné pracovisko TU a VEDY, vydavateľstvo SAV, 2003, s. 41.)

² KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V.: *Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na základných školách na Slovensku. Záverečná správa*. Trnava : Medzinárodné centrum pre mediálnu gramotnosť, Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2013. s. 25 – 31.

I keď je zmenený prieskum staršieho dáta, pozorovanie smerovania slovenského školstva a významne častý kontakt s učiteľskou komunitou nám dáva dôkaz, že situácia sa nemení, ba navyiac, mediálna výchova sa začína dostávať ešte do väčšieho úzadia a je vytláčaná atraktívnejšími témami, ako je napríklad finančná gramotnosť či environmentálna výchova (čím nechceme znevažovať význam týchto tém). Istý posun vpred najmä pokiaľ ide o vzdelávanie učiteľov očakávame v súvislosti s prijatím Akčného plánu na roky 2022 – 2023 k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore. V súlade s plánom je Metodicko-pedagogické centrum³ poverené pripraviť a následne realizovať tzv. inovačné vzdelávania v oblasti rozvoja mediálnej výchovy a mediálnej gramotnosti a v oblasti bezpečného pohybu detí v digitálnom priestore. Vnímame to však len ako čiastkové riešenie problému nie vždy dostatočnej (mediálnej) gramotnosti detí a mládeže. J. Hacek zvlášť upozorňuje na aktuálnu potrebu naučiť mladých ľudí rozoznávať medzi jednotlivými zdrojmi informácií: „Ak sa mladí nestretnú v priebehu dospievania s autoritou, ktorá im vysvetlí základné fungovanie médií, a to najmä na konkrétnych príkladoch, je pravdepodobné, že budú pri informovaní sa dávať prednosť zdrojom, ktoré zodpovedajú ich hodnotovej, mentálnej, vzdelanostnej a socio-demografickej úrovni“.⁴

Ak budeme vychádzať z vyššie zmienenej skutočnosti, ktorá nám hovorí o prítomnosti mediálnej výchovy prevažne ako prierezovej témy, potom môžeme pripustiť, že práve tento prístup by mal byť začatý podporovaný, keďže deklaruje najvyššiu mieru ochoty prijatia mediálnej výchovy do edukačného procesu. Mediálne obsahy sú tematicky širokospektrálne, t. j. nie je problém s identifikáciou akýchsi prienikových, vzájomne korešpondujúcich oblastí/obsahov/tém mediálnej výchovy ako prierezovej problematiky a nosného predmetu (predmetu, v rámci ktorého sa žiak stretne s mediálnou výchovou). Aj to je dôvod, prečo by mediálna výchova mohla byť pridanou hodnotou každej výchovno-vzdelávacej oblasti. (To, samozrejme, nevylučuje jej paralelnú existenciu v podobe samostatného povinného, povinne voliteľného či záujmového predmetu.)

Mediálna výchova ako prierezová tematika

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,

³ Organizácia priamo podriadená Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Prostredníctvom troch regionálnych a šiestich detašovaných pracovísk zabezpečuje vzdelávanie v programoch a moduloch programov vzdelávania a realizuje atestácie pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v regionálnom školstve, t. j. materské, základné a stredné školy.

⁴ HACEK, J: *Nové médiá – aktuálne výzvy dneška*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2020, s. 40. (Pozn. J. Hacek akcentuje mediálnu výchovu ako povinný predmet.)

ktorý médiá dokáže využívať po zohľadnení svojich potrieb, nárokov a s ohľadom na funkcie, ktoré plnia. Navyše, zreteľná prítomnosť mediálnej výchovy v každej vzdelávacej či výchovnej oblasti vychovávaného/vzdelávaného upozorňuje na previazanosť médií s naším každodenným prežívaním a s dianím okolo nás.

S odvolaním sa na vyššie uvedené skutočnosti by sa v rámci formálneho vzdelávania mal preferovať skôr prístup koncepčného, metodicky zvládnutého integrovania mediálnej výchovy do iných vyučovacích predmetov naprieč ročníkmi a vzdelávacími oblasťami. Garantovať efektívnu prítomnosť mediálnej výchovy v učebnom obsahu iného predmetu však môže len učiteľ vybavený potrebnými znalosťami a kompetenciami.

Získať relevantné informácie o médiách, masmediálnej komunikácii v dnešnej informačnej dobe samo o sebe nie je problém. Aj samotní učitelia však poukazujú na neuralgické miesto vyučovania mediálnej výchovy, a tým je také zvládnutie didakticko-metodickej stránky jej vyučovania, ktoré bude smerovať k efektívnemu prijatiu sledovanej prierezovej tematiky do učebného obsahu iného predmetu. Inak povedané, absentujú návrhy na aktivity, ktoré by umožnili informácie z predmetnej oblasti primeraným spôsobom sprostredkovať žiakom, pričom by sa nemalo zabúdať ani na nutnosť zohľadňovať potreby nosného predmetu, t. j. aby si príslušné vzdelávacie oblasti vzájomne nekolidovali, ale vhodne sa dopĺňali.

Vo vyššie uvedenom kontexte sa otvára priestor pre fakulty pripravujúce budúcich učiteľov, ktoré by snáď mali začať uvažovať o mediálnej výchove (ale aj ostatných prierezových problematikách) ako o povinnej súčasťi tzv. spoločných/všeobecných základov. Okrem potrebných teoretických poznatkov by študenti boli vedení k tomu, aby v budúcnosti zvládli integráciu mediálnej výchovy do svojich učebných osnov a tematických výchovno-vzdelávacích plánov. Tým by sa postupne začali budovať predpoklady na neskoršiu skutočne komplexne poňatú a efektívnu integráciu sledovanej prierezovej tematiky do formálneho vzdelávania. V rámci príprav na nové akreditačné konanie súvisiace so zavádzaním systémov zabezpečovania kvality Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku pripravuje celofakultný seminár Mediálna gramotnosť a digitálne technológie primárne pre študentov učiteľských programov. V krátkej budúcnosti bude zaujímavé sledovať, či potrebu prestavby študijných odborov aj ostatné slovenské vysoké školy využili na posilnenie mediálnej gramotnosti vysokoškolákov a súčasne na prípravu učiteľov zvládať efektívnu integráciu mediálnej výchovy do vzdelávacích obsahov.

Samozrejmosťou musia zostať projekty realizované v rámci ďalšieho vzdelávania; učiteľom so záujmom o túto oblasť majú byť naďalej dostupné možnosti prehlbovania zručností a vedomostí a príležitosti vymieňania si skúsenosti.

Mediálna gramotnosť v systéme gramotností

Z relevantných definícií mediálnej výchovy, cieľov, dosiahnutie ktorých má sledovať, a mediálnej gramotnosti abstrahujeme záver o tom, že mediálnu výchovu možno vnímať ako výchovno-vzdelávací proces zámerného, cieľa-vedomého pôsobenia na jedinca, ktorý pod vplyvom tohto procesu nadobúda mediálnu gramotnosť a ďalej ju rozvíja, t. j. získava schopnosť (po)rozumieť médiám, procesom tvorby ich obsahov a kriticky posudzovať mediálnu produkciu. Mediálna výchova je tak v pozícii mediátora vedomostí, zručností a spôsobilostí jedincovi, ktorý je pripravený aktivizovať ich pri percepcii mediálnych obsahov (v bežnom živote).

Proces získavania relevantnej kompetencie správneho a prínosného zaobchádzania s médiami znamená kooperáciu viacerých druhov gramotností, ktoré možno vnímať ako subgramotnosti mediálnej gramotnosti. Mediálne obsahy majú totiž viackódovú povahu – obraz, zvuk, tlačené slovo – nové médiá sa navyše vyznačujú aj prvkami intertextuality a interaktivity. Aj tu sa rysuje požiadavka integrácie mediálnej výchovy do viacerých učebných obsahov; v prípade mediálnej výchovy ako samostatného predmetu zas potreba obsiahnuť viaceré vzdelávacie oblasti. Ešte stále pretrvávajúci predmetový/vzdelanostný individualizmus má totiž za následok aj separáciu gramotností. Koncepcné prepojenie výchovných a vzdelávacích oblastí je príležitosťou komplexného formovania poznatkovej výbavy vychovávaného a vzdelávaného jednotlivca a ďalšieho rozvoja jeho zručností. Práve mediálna výchova môže byť jedným z tých prostriedkov (to neznamená, že výhradným), ktoré k dosiahnutiu naznačeného cieľa môžu efektívne prispieť.

„Mediálna gramotnosť je tvorená:

1. poznatkami na jednej strane potrebnými pre získanie kritického odstupu od médií, na druhej strane umožňujúcimi maximálne využitie potenciálu médií ako zdroja informácií, kvalitnej zábavy, aktívneho naplnenia voľného času a pod.;
2. schopnosťami dovoľujúcimi a zjednodušujúcimi tento kritický odstup aj maximálnu kontrolu vlastného využitia médií.”⁵

Zdá sa, že nadobudnutie mediálnej gramotnosti a jej následný rozvoj skutočne predpokladá osvojenie si ďalších druhov gramotností (v rôznom rozsahu (a) v závislosti od veku).

Čitateľskú gramotnosť možno definovať ako schopnosť porozumieť takej písanej jazykovej forme, ktorá je spoločnosťou akceptovaná a/alebo má pre jednotlivca význam a zároveň aj ako zručnosť vedieť túto formu používať;

⁵ MIČIENKA, M. – JIRÁK, J.: *Základy mediální výchovy*. Praha : Portál, 2007, s. 9.

ide teda o schopnosť konštruovať významy z rozmanitých textov.⁶ Tento druh gramotnosti však v súčasnosti nepostačuje na nadobudnutie mediálnej gramotnosti a na jej ďalší rozvoj.

Je nepochybne žiaduce venovať pozornosť výchove malého mediálneho príjemcu, ktorého percepcia sa už v útlom veku začína sústreďovať na obrazové mediálne obsahy. Aj u nás sú dostupné televízne stanice, ktorých cieľovou skupinou sú deti od 6 do 36 mesiacov, a to i napriek tomu (alebo práve preto), že do troch rokov dieťa ešte nedokáže porozumieť symbolickému jazyku televízie; túto schopnosť nadobúda až o rok neskôr, pričom už zároveň dokáže napodobňovať správanie z televíznej obrazovky.⁷ Svoj význam pri nadobúdaní mediálnej gramotnosti má (nielen) preto vizuálna gramotnosť. Tú vnímajme ako zručnosť interpretovať vizuálne posolstvá a prijať ich ako správu, transformovať informáciu z obrazového znázornenia do verbálnej podoby; vizuálnu gramotnosť možno vnímať ako paralelu čítania tlačeného/písaného slova.⁸

Ďalšie rozvíjanie vizuálnej gramotnosti vo vyššom (školskom) veku znamená aj získanie schopnosti tvoriť vizuálne objekty, čo opätovne otvára možnosti pre mediálnu výchovu. Tvorba vlastných mediálnych produktov je príspevkom tak k rozvoju vizuálnej, ako aj mediálnej gramotnosti.

(Nielen) statické obrazové mediálne komunikáty sú dôležitou zložkou vyučovacieho procesu spĺňajúcou požiadavku získavania poznatkov a nadobúdania zručnosti na základe zmyslového poznania. Vhodný materiál na rozvoj vizuálnej a následne aj mediálnej gramotnosti predstavuje napr. súbor animovaných filmov *Ovce.sk*⁹, ktorý nenásilným, poučným a primerane vtipným spôsobom upozorňuje na rizika používania informačno-komunikačných technológií. Seriál tak zároveň reaguje na ich prudký rozvoj. Práve v dôsledku tohto rozvoja je potrebné zabezpečiť vzdelávanie v gramotnosti o dátach v pohybe a o obrázkoch v pohybe; v súčasnosti je žiaduce, aby jednotlivci nadobúdali gramotnosť v jazyku filmu a videa.¹⁰

⁶ Porov.: CAMPBELL, J. R.: *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. Boston : Boston College, 2001. Dostupné na http://timssandpirls.be.edu/pirls20011/pdf/PIRLS_frame2.pdf (cit. 22.12.2021).

⁷ ZASEPA, T. – IZRAEL, P.: *Televízia u nás doma*. Ružomberok : Verbum, 2011, s. 95 – 96.

⁸ HEINICH, R. – MOLEND, M. – RUSSELL, J. D.: *Instructional media and the new Technologies of instruction*. New York : Macmillan, 1982, s. 62.

⁹ V anglickom jazyku: <http://www.sheeplive.eu/>. Projekt riešil prítomnosť mediálnej výchovy v neformálnom vzdelávaní. Išlo o sériu kreslených rozprávok určených primárne pre mladšiu vekovú kategóriu detí. Rozprávky majú pôsobiť preventívne; deťom vtipne nastavujú zrkadlo ich nevhodného správania sa v priestore nových médií. Zaujímavosťou je, že animovaný seriál sa vracia k tradíciám pôvodnej česko-slovenskej kreslenej tvorby pre deti a mládež. Projekt zo svojich fondov finančne podporila Európska únia.

¹⁰ Porov.: PETTERSSON, R.: *Literacies in the new millennium*. In: Strykowski, W. *Media a edukacja*. Poznań : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2000, s. 22.

Digitálna gramotnosť súvisí s efektívnym využívaním informačno-komunikačných technológií a vo všeobecnosti znamená schopnosť používať informácie „v rôznych formátoch z rôznych zdrojov prezentovaných prostredníctvom moderných informačných a komunikačných technológií (IKT)”¹¹. Úroveň digitálnej gramotnosti sa vyjadruje prostredníctvom indikátorov merajúcich ovládanie prác s hardwar a softwar, ovládanie práce s informáciami vo virtuálnom priestore a schopnosť komunikácie prostredníctvom IKT. Ide teda o prepojenie základnej technickej zdatnosti a schopnosti realizácie komunikačného zámeru s využitím IKT.

Z kontextu vyššie uvedených poznámok vyplýva požiadavka rešpektovania relevantných druhov gramotností, ktorých postupné nadobúdanie vedie aj k postupnému získavaniu mediálnej gramotnosti; podmienenosť a vzájomná podpora predmetných gramotností je zrejmá.

Synergia popísaných gramotností by mala viesť k nadobudnutiu takej mediálnej gramotnosti, ktorá bude kvalitatívnym príspevkom k rozvoju ďalšej, zdá sa, že hierarchicky nadradenej gramotnosti – funkčnej gramotnosti. Pod funkčnou gramotnosťou sa vo všeobecnosti rozumie zručnosť používania „čítania, písania a počítania z hľadiska funkcií človeka ako realizátora seba v sociálnom a kultúrnom kontexte; 21. storočie rozšírilo toto chápanie funkčnej gramotnosti o znalosť cudzích jazykov a o ovládanie využitia informačných technológií. [...] To, aby človek bol schopný „gramotne“ žiť, si vyžaduje ďalšie špecifikácie. Požaduje sa naplniť ďalšie kompetencie, akými sú, napr. podnikateľské kompetencie, finančné, mediálne, environmentálne a podobne.“¹²

Mediálna výchova a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti

Čitateľská gramotnosť má priamu väzbu na schopnosť nielen prijímať, ale predovšetkým rozumieť, správne vyhodnocovať a vhodne využívať informácie a podnety, ktoré získavame prostredníctvom prostriedkov masovej komunikácie. Mediálna výchova preto musí klásť plošný dôraz na podporu rozvoja čitateľskej gramotnosti (samozrejme, v závislosti od veku vzdelávaneého/vychovávaného).

Tlačené médiá nepochybne vytvárajú vhodný priestor na rozvoj čitateľskej gramotnosti, a tým aj na nadobúdanie schopnosti prínosnej analýzy samotného mediálneho komunikátu. Tieto médiá tak môžu byť vhodnou pomôckou, ktorá z obsahového hľadiska kopíruje požiadavku iného vedného či výchovného predmetu, pričom práca s týmto materiálom je už determinovaná

¹¹ VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2011. Správa z výskumu*. Bratislava : IVO, 2011, s. 3.

¹² ZELINA, M: Miesto funkčnej gramotnosti v školskej reforme. In: *Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti*. Bratislava, 2009, s. 13.

cieľmi mediálnej výchovy, avšak získané informácie dopĺňajú portfólio poznatkov nosného predmetu.

Vo vyučovaní mediálnej výchovy je vhodné uplatňovať interpretačno-hodnotiaci prístup a do procesu vyučovania zaraďovať úlohy a zadania, ktoré budú od vzdelávaných/vychovávaných požadovať orientáciu v texte, schopnosť selekcie informácií, identifikáciu podstatných/kľúčových slov, formuláciu témy a myšlienky vyplývajúcej z textu, charakteristiku osôb, konfrontovanie obsahu informácií s vlastnou skúsenosťou. Nadstavbovo je vzdelávaný/vychovávaný vedený k porozumeniu konvenčných postupov uplatňovaných pri povrchovej a hĺbkovej výstavbe textu, k sledovaniu slov a slovných spojení s rôznorodou konotáciou opakovane sa vyskytujúcich pri tematicky príbuzných textoch. Percepcia textu nemá byť smerovaná len k rozvoju schopnosti porozumieť jeho obsahu, uvedomiť si jeho podstatu, ale aj k schopnosti získané informácie použiť v závislosti od ich dôležitosti a významu vo vzťahu k potrebám percipienta. Takéto poňatie vyučovania mediálnej výchovy by malo byť preferované; prioritou by nemalo byť budovanie poznatkovej, teoretickej bázy.

Samozrejme, zadania musia zohľadňovať požiadavku primeranosti. Pri rozvoji čitateľskej gramotnosti a súčasnom či následnom nadobúdaní a rozvoji mediálnej gramotnosti je tiež potrebné rešpektovať individualitu jednotlivca a jeho skúsenostný komplex, inak povedané mediálna výchova nemá viesť k názorovej uniformite.

Paralelne s čitateľskou gramotnosťou je možné rozvíjať aj vizuálnu gramotnosť, napr. požiadavkou na identifikáciu najdôležitejších prvkov v obrazovom materiáli či zadaním požadujúcim porovnanie obrazového materiálu s obsahom textu a rozhodnutím o jeho (ne)vhodnosti vzhľadom na obsah, ako aj so zhodnotením/interpretáciou toho, prečo bol text doplnený práve o tento obraz/fotografiu.

Námety na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti

Aktuálne máme k dispozícii pomerne početné množstvo voľne dostupných námetov na aktivity či celé vyučovacie hodiny. Vnímame to ako jeden z pozitívnych dôsledkov pandemickej situácie (COVID-19), keď vo väčšej miere sledujeme sieťovanie sa pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí spravidla bezodplatne zdieľajú vlastné nápady a inšpirácie. Aktívne sú i rôzne iniciatívy a občianske združenia, ktoré svojimi námetmi reagujú na potrebu reflektovať vo vzdelávaní náročné (globálne) témy. Zo širokej ponuky sme pre potreby tohto príspevku vybrali niekoľko aktivít, v ktorých sa mediálna výchova prelína s rozvíjaním čitateľskej gramotnosti; aktivity sú dobre uchopiteľné v rámci slovenského jazyka a literatúry s potenciálom preniknúť aj do iných vzdelávacích oblastí.

Návrhy zadaní nediferencujeme podľa veku. Princíp primeranosti tak má širšie uplatnenie – úlohy sú využiteľné v rámci celého nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2). V prípade inšpirovania sa ponukou tohto príspevku je preto potrebné zhodnotiť primeranosť zadania vo vzťahu ku konkrétnej cieľovej skupine a primerane ho modifikovať. Námety sú koncipované so zámerom rešpektovať požiadavku tém a cieľov integrovaných predmetov (mediálna výchova a iný vyučovací predmet/iné vyučovacie predmety), ktoré definuje Štátny vzdelávací program.

90 sekúnd o knihe

Na hodinách literatúry žiaci často dostávajú ako zadanie prečítať si niečo o knihách, ktoré sú dané tematicky alebo sú prílohou literárnej čítanky. Učiteľ však vďaka rôznorodým knihám môže urobiť z prečítaných diel veľkú výkladnú skriňu komunikácie, odbornosti a porozumenia textu. Preto zadanie nesmeruje k prečítaniu konkrétneho diela, ale k prečítaniu konkrétneho žánru (napr. detektívka). Podmienkou je, aby učiteľ smeroval žiakov k výberu kníh, ktorých autori pochádzajú z rôznych krajín. Študenti majú mesiac na prečítanie knihy, konceptovanie a následnú prípravu rétorického prejavu. Počas samotnej vyučovacej hodiny študent dostane k dispozícii 90 sekúnd, aby o knihe rozprával. Je dôležité využiť čas, potenciál, nehovoriť obsah (spoiler), ale ísť po myšlienkach. Na záver študenti vyberú prejav a knihu, ktorá ich najviac zaujala. Nadväzujúca vyučovacia hodina je rozpravou o reáliách obdobia a prostredia, ktoré tvoria rámec samotného detektívneho príbehu. Žiaci vo vzájomnej diskusii definujú spoločné znaky vybraného žánru a súčasne si všímajú prípadné rozdiely v jeho poňatí s ohľadom na autorov z rôznych krajín.¹³ Vyústením aktivity je skupinová príprava námetu filmového spracovania vybranej knižnej predlohy.

Čítanie textu

Zámerom je ilustrovať študentom existenciu rôznych spôsobov práce s informáciami a diskutovať o ich zvykoch pri učení sa. Cieľom je priviesť ich k uvažovaniu o tom, ako sa vedú pri rôznych spôsoboch práce sústrediť, aké sú výhody či nevýhody, ktoré sa spájajú s jednotlivými podmienkami vytvorenými pri práci (subjektívne podľa ich pocitov, objektívne podľa výskumov). Cieľom aktivity nie je exaktne zistiť, ktorá skupina študentov si z čítania textu odniesla viac informácií. Táto nadstavba však nie je vylúčená. Študenti môžu byť sami sebe objektom výskumnej aktivity. Zamerajú

¹³ Aktivita inšpirovaná praxou na Gymnáziu sv. Edity Steinovej v Košiciach.

sa práve na určenie tých podmienok práce s textom, ktoré im umožnili odniesť si z prečítaného najviac informácií.

Prvotný zámer aktivity vyžaduje rozdelenie študentov do troch skupín, pričom všetky skupiny dostanú čítať rovnaký text – článok z novín. Ten môže obsahovať akúkoľvek tému, ktorá korešponduje s konkrétnou preberaným učivom akékoľvek vyučovacieho predmetu. Existuje tu i možnosť vypočuť si podcast (vyžiada si to však väčší zásah to úpravy aktivity). Študenti prečítajú text alebo si vypočujú podcast (max. 10 minút). Všetky tri skupiny pracujú s rovnakým textom.

V prvej skupine majú študenti za úlohu si text len prečítať. Po individuálnom prečítaní textu zapíše každý za seba na papier hlavné závery textu. Spoločne o nich diskutujú so zámerom dosiahnuť konsenzus v zisteniach. Študenti v druhej skupine majú za úlohu tiež prečítať text, ale na internete musia k nemu vyhľadať doplňujúce informácie. Následne má každý študent na papier zapísať hlavné zistenia z článku a zo získaných informácií z internetu. Študenti tretej skupiny si majú za úlohu prečítať článok, ale môžu si do slúchadiel pustiť svoju obľúbenú hudbu. Tiež majú za úlohu napísať nejakému kamarátovi mimo triedy a vysvetliť mu, čo práve robia a telefonicky sa ho spýtať, čo si o danej téme (článku) myslí. Aj títo študenti na záver majú individuálne spísať na papier hlavné zistenia.

Po skončení úvodnej časti nasleduje reflexia v spoločnej diskusii. Návrh možných otázok na moderovanie diskusie pre učiteľa: Ako sa jednotliví študenti na text sústredili? Čo si z neho zapamätali? Čo objavili pri doplňujúcich informáciách? Zostali pri téme a získali nové fakty alebo odbehli aj na webové stránky, ktoré s textom nesúviseli? Pomáha im hudba pri sústredení alebo nie? Ako prebiehala ich komunikácia s kamarátmi mimo triedy? Písali si len o texte a dostali sa tak k užitočným informáciám alebo preberali aj iné témy? Ako sa zvyknú doma učiť? Zápasia s nedostatkom vytrvavej pozornosti?

V závere diskusie pedagóg na aktivitu nadviaže spätnou väzbou a výkladom o efektivite a účinkoch rôznych spôsobov práce s informáciami.¹⁴

Mediálne správy

Cieľom aktivity je zistiť, aký vplyv majú mediálne správy na stereotypné uvažovanie mladých ľudí. Výber správ môžeme prispôbiť aktuálnym udalostiam. Úlohou študentov je prečítať si pripravené správy a určiť, o ktorých kontinentoch informujú. Svoje rozhodnutie majú zdôvodniť. Následne vedieme diskusiu o dôvodoch ich rozhodnutí. Pri analýze zistení sa nezameriavame na správnosť určenia kontinentu, ale na prípadnú tendenciu

¹⁴ Aktivita inšpirovaná magazínom: Kritické myslenie. In: *N magazín*. Bratislava : NPress, č. 01, roč. 2, 2017.

priradiť pozitívne správy k Európe a Severnej Amerike a negatívne správy zas priradiť iným kontinentom. Študenti svoje odpovede bodujú podľa kľuča: dva body každej pozitívnej správe, ktorá uvádza Európu alebo Severnú Ameriku a nula bodov pri ostatných kontinentoch; pri negatívnych správach sa dva body pripisujú každej odpovedi, ktorá bude obsahovať kontinenty Afrika, Ázia alebo Južná Amerika a nula bodov sa započítava pri Európe alebo Severnej Amerike; čím sú vypočítané hodnoty vyššie, vyššia je aj miera západocentrického myslenia.

Ak analýza ukáže príklon študentov prisudzovať negatívne správy k tzv. rozvojovým krajinám, môžeme: realizovať aktivity zamerané na mediálne stereotypy o konkrétnych krajinách; diskutovať o úlohe médií v dnešnom svete; poukázať na rozmanitosť krajín na jednotlivých kontinentoch, napríklad prostredníctvom príbehov rôznych ľudí, rozdielov medzi krajinami, príkladmi inšpirovanými úspešným jednotlivcom alebo nejakou iniciatívou.¹⁵

Čo píšú noviny?

Zámerom je zistiť, do akej miery si žiaci spájajú negatívne správy v médiách s menšinami alebo ľuďmi inej kultúry.

Študenti sú opäť rozdelení na menšie skupiny. Každá skupina dostane kartičky s novinovými titulkami. Požiadame študentov, aby si prečítali všetky titulky a vybrali z nich ten, ktorý ich najviac zaujal. Keď si skupiny výberu titulok, vyzveme ich, aby využili svoje znalosti a skúsenosti a spoločne diskutovali o to, aké sú najpravdepodobnejšie odpovede na otázky: kto? čo? kedy? kde? ako? prečo? Svoje odpovede zapíšu do pracovného listu. Následne sú študenti požiadaní, aby na základe vybraného titulku spoločne napísali vlastný autorský článok. Článok by mal mať aspoň 10 viet a musí obsahovať odpovede na všetky novinárske otázky. Následne prebieha riadená diskusia, ktorej cieľom je pomenovať stereotypy v uvažovaní študentov. Rozprava smeruje k uvedomeniu si mylného uvažovania pod vplyvom stereotypne zobrazovaného sveta.

Titulky pre študentov:

1. Chcel kradnúť v dome, pristihol ho majiteľ
2. Na košickom policajnom riaditeľstve tiekla krv
3. Existuje dostatočne vysoký trest? Muž nakazil 16 ľudí vírusom HIV
4. V centre Bratislavy žijú ako dobytky

¹⁵ Aktivita inšpirovaná príručkou *Ako vieme, že to funguje?*, ktorú vydala Nadácia Milana Šimečku ako metodická príručka na zisťovanie postojov a postojových zmien počas vyučovania.

Vysvetlivky k novinovým titulkom:

1. titulok vystihuje obsah reálneho článku, z ktorého sa čitateľ nedozvie identitu páchatel'a + článok bol vybraný kvôli stereotypnému prisudzovaniu podobných činov bezdomovcov či Rómom, čo v tomto prípade nebolo nijako preukázané;
2. titulok evokuje násilie na policajnej stanici, aj keď v skutočnosti informuje o darovaní krvi pracovníkmi policajného oddelenia; článok bol vybraný kvôli použitiu ustáleného slovného zvratu v odlišnom, zavádzajúcom význame;
3. titulok evokuje šírenie nákazy homosexuálom, aj keď v skutočnosti ľudí nakazil liečiteľ infikovanou injekčnou ihlou; článok bol vybraný kvôli pravdepodobnej asociácii s konkrétnou skupinou ľudí;
4. titulok expresívne opisuje životné podmienky ľudí po odstavení od energií v konkrétnom bytovom dome; článok bol vybraný z dôvodu vyvolania asociácie konkrétnych sociálnych skupín.

Záver

V príspevku sa autori zamerali na sledovanie pozície mediálnej gramotnosti v systéme iných gramotností s odkazom na potrebu ich vnímania ako komplexnej gramotnosti nevyhnutnej pre rozvoj zručností potrebných pre kritickú reflexiu informácií. Text odkazuje len na slovenský kontext bez ambície poukázať na paralely a odlišnosti nadobúdania jednotlivých gramotností v kontexte zahraničných formálnych a neformálnych vzdelávacích systémoch. Takto naznačená línia si vyžaduje rozsiahlejšiu výskumnú aktivitu ideálne v spolupráci s inými výskumnými pracoviskami a je predmetom úvah autorského kolektívu.

Primárny zámer textu – poukázať na aktuálny stav vo výučbe mediálnej výchovy, rysujúci sa priestor pre ďalšie vzdelávania súčasných aj budúcich učiteľov, neuralgické miesta prijatia mediálnej výchovy do učebného obsahu a možnosti kooperácie jednotlivých gramotností – vnímame ako naplnený. Autori rovnako naplnili zámer neostať len v rovine teórie, ale ponúknuť aj aktivity vhodné na implementáciu mediálnej výchovy do učebného obsahu jednotlivých vzdelávacích oblastí. Zmienené námety je potrebné vnímať najmä ako impulz na diskusiu o vytvorení premysleného súboru aktivít, pomocou ktorých sa rozvíja mediálna gramotnosť a ďalšie gramotnosti podporujúce o. i. kritické myslenie – na potrebu rozvoja ktorého zreteľne upozorňuje aj pripravovaná kurikulárna reforma (základného) školstva. Je potrebné uviesť, že samotné aktivity sledujúce vyššie uvedené ciele existujú, chýba však spoločne zdieľaný priestor, kde by boli sústredené a ľahko dostupné pre pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. Práve vytvorenie takejto platformy je výzvou pre neziskové organizácie či pedagogické pracoviská. Výstupom by bol nielen súbor aktivít s popísanou

metodikou, identifikáciou vhodných vzdelávacích oblastí ich realizácie, ale aj definovanie štandardov pre certifikáciu vzdelávacích programov v oblasti mediálnej výchovy a gramotnosti, ktoré by dokázali suplovať chýbajúcu prípravu budúcich učiteľov v zmienenej prierezovej téme.

Bibliografia

- CAMPBELL, J. R.: *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. Boston : Boston College, 2001. Dostupné na http://timssandpirls.be.edu/pirls20011/pdf/PIRLS_frame2.pdf (cit. 22.12.2021).
- HACEK, J.: *Nové médiá – aktuálne výzvy dneška*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2020.
- HEINICH, R. – MOLENDÁ, M. – RUSSELL, J. D.: *Instructional media and the new Technologies of instruction*. New York : Macmillan, 1982.
- ILOWIECKI, M. – ZASEPA, T.: *Moc a nemoc médií*. Bratislava : Typi Universitatis, Tyrnaviensis, vydavateľstvo Trnavskej univerzity, spoločné pracovisko TU a VEDY, vydavateľstvo SAV, 2003.
- KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V.: *Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na základných školách na Slovensku. Záverečná správa*. Trnava : Medzinárodné centrum pre mediálnu gramotnosť, Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2013.
- MÍČENKA, M. – JIRÁK, J.: *Základy mediální výchovy*. Praha : Portál, 2007.
- PETTERSSON, R.: Literacies in the new millennium. In: Strykowski, W.: *Media a edukacja*. Poznań : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2000, s. 1 – 11.
- POLIEVKOVÁ, P. – IZRAEL, I.: *Media Literacy in the Context of Other Literacies*. Conference: IAI Virtual academic conference. Date: 16 June 2021.
- VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2011. Správa z výskumu*. Bratislava : IVO, 2011.
- ZASEPA, T. – IZRAEL, P.: *Televízia u nás doma*. Ružomberok : Verbum, 2011.
- ZELINA, M.: Miesto funkčnej gramotnosti v školskej reforme. In: *Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti*. Bratislava, 2009, s. 13 – 16.

Zdroje k námetom na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti

- <https://mynovohrad.sme.sk/c/7174056/chcel-kradnut-v-dome-pristihol-ho-majitel.html> (cit. 19.12.2021).
- <https://www.topky.sk/gl/216909/1310761/Na-kosickom-policialnom-riaditelstve-tiekla-krv> (cit. 19.12.2021).
- <https://www.topky.sk/cl/11/1344194/Existuje-dostatocne-vysoky-trest--Muz-nakazil-16-ludi-virusom-HIV> (cit. 19.12.2021).

<https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/308766-v-centre-bratislavy-ziju-ako-dobytok/> (cit. 19.12.2021).

Ako vieme, že to funguje? : Zisťovanie postojov a postojových zmien počas vyučovania. Bratislava : Nadácia M. Šimečku, 2015.

Kritické myslenie. In: *N magazín*. Bratislava : NPress, č. 01, roč. 2, 2017.